



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Magíster en Psicología, mención Psicología Comunitaria

TESIS DE MAGÍSTER:

PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INICIAL

“Rescatando la mirada de las dirigentas de organizaciones de
Centros de Padres, Madres y Apoderados de
Jardines Infantiles y Salas Cunas”

Por

GEMITA HERNÁNDEZ AROS

Director de Tesis: Víctor Martínez R.

Santiago, Marzo del 2014

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de este estudio no hubiera sido posible sin la generosidad de las mujeres líderes de organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados que a través de sus voces dieron cuerpo a este proyecto. Ciertamente, sus experiencias, reflexiones y vivencias escapan de lo que se pueda reflejar en estas páginas, enseñándome mucho más de la vida y de cómo se puede luchar por ella a pesar de las dificultades. A ellas, toda mi admiración y gratitud.

A su vez, agradezco toda la colaboración y apoyo de Fundación Integra, especialmente de la Dirección Metropolitana Sur Oriente, gracias por creer en este proyecto, abrir sus puertas y recibirlo. De igual modo, hago extensivos mis agradecimientos a las Directoras de establecimientos, cuyo rol fue clave para el contacto con las organizaciones de padres y madres, el trabajo de campo y la producción de datos.

A Pancho, mi esposo y compañero de vida. Gracias por tu apoyo, convicción y fe ciega en mis capacidades. Este logro es tanto mío como tuyo, gracias infinitas por creer en mí y llenarme de optimismo cuando las cosas se hacían difíciles. Tengo la certeza que el cierre de este proceso será el inicio de otros maravillosos que nos esperan muy pronto.

Agradezco a mis padres, hermano, suegros, familia, amigos/as, compañeros/as de trabajo y magister que con pequeños gestos y palabras contribuyeron a hacer el proceso de tesis más fácil, apoyándome y llenándome de ánimo y energías.

Finalmente, agradecer a Víctor Martínez, profesor y tutor de este proyecto, por sus consejos, opiniones y orientación. De igual forma, a la Comisión Evaluadora de Tesis, Coordinación del Magister y su Secretaría.

TABLA DE CONTENIDOS

1. RESUMEN DEL ESTUDIO	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	10
4. ANTECEDENTES	11
4.1 Antecedentes contextuales	11
4.2 Antecedentes teóricos	13
4.2.1 <i>Participación Social</i>	13
4.2.2 <i>Participación y Educación: El desafío de integrar la familia y la comunidad</i>	26
4.2.3 <i>Educación Inicial y Participación Social</i>	29
4.2.4 <i>El Centro de Padres y Apoderados: Núcleo de la participación organizada</i>	35
4.2.5 <i>Experiencia internacional en la participación organizada de padres y apoderados</i>	37
5. HIPÓTESIS GUÍA	39
6. OBJETIVOS	40
Objetivo General	40
Objetivos Específicos.....	40
7. MARCO METODOLÓGICO	41
7.1 Método de Investigación	41
7.2 Enfoque Metodológico.....	43
7.3 Técnicas para la Producción de Datos.....	45
7.4 Participantes del Estudio	49
7.5 Plan de Análisis.....	53
7.6 Aspectos relativos a la Fiabilidad y Validez del Estudio	56
7.7 Aspectos Éticos	58
8. RESULTADOS	59

8.1	Significación de la Participación Social para mujeres dirigentes de Centros de Padres.	61
8.1.1	<i>El sentido de participar</i>	61
8.1.2	<i>Motivaciones para participar</i>	69
8.1.3	<i>Expectativas de las dirigentes sobre la participación social</i>	74
8.2	Prácticas de participación social de las mujeres líderes de Centros de Padres.....	78
8.2.1	<i>Caracterización y organización interna de los Centros de Padres</i>	78
8.2.2	<i>Tipos de participación generadas al interior de los Centros de Padres</i>	81
8.2.3	<i>Principales factores que facilitan u obstaculizan la participación de los CEPAS</i>	88
8.2.4	<i>El rol del dirigente en el desarrollo de prácticas de participación social</i>	95
8.3	Propuestas: Lineamientos Estratégicos para el trabajo con Centros de Padres.....	100
9.	CONCLUSIONES	106
10.	BIBLIOGRAFÍA	113
11.	ÍNDICE TEMÁTICO	119
12.	ANEXOS	120

1. RESUMEN DEL ESTUDIO

La presente investigación posee como propósito caracterizar las prácticas ejercidas y significados atribuidos al proceso de participación social desarrollado al interior de Jardines Infantiles y Salas Cunas por parte de las mujeres dirigentas de organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados(as) de la Región Metropolitana. Lo cual, se realiza en el marco de generar un aporte para alcanzar una educación inicial de calidad dentro de un contexto que reconozca, respete y articule la mirada de las familias como sujetos válidos y portadores de un discurso legítimo, valorando su participación al interior de instituciones educativas y espacios comunitarios.

De tal forma, las participantes de este estudio están constituidas por las mujeres líderes de las organizaciones de padres, madres y apoderados(as) de los Jardines Infantiles y Salas Cunas de Fundación INTEGRAL en la Región Metropolitana, institución donde además la investigadora se desempeña como profesional. De este modo, las motivaciones e interés para realizar la investigación, poseen relación con su propia experiencia profesional y con la problemática evidenciada en su rol de asesoría a los(as) dirigentes(as) de Centros de Padres y Apoderados. Surgiendo como producto final de la investigación, la elaboración de una propuesta de lineamientos estratégicos para el trabajo con estas organizaciones que articule la visión de los actores estudiados y la mirada institucional recogida a través del presente estudio.

Para la consecución de los objetivos propuestos, se optó por el desarrollo de un estudio basado en la *triangulación de métodos, técnicas de producción de datos y fuentes de información*. De este modo, se utiliza predominantemente el desarrollo de un Enfoque Metodológico Cualitativo, integrando componentes del Enfoque Cuantitativo, en lo se denomina un *Modelo de Enfoque Dominante*. Complementando de esta forma técnicas de producción de datos pertenecientes al mundo de lo cualitativo, como lo son las entrevistas en profundidad y grupos focales, con técnicas cuantitativas como la realización de una encuesta aplicada a una muestra de dirigentas de la Región Metropolitana.

Finalmente, es importante destacar que este estudio busca entregar un aporte desde la Psicología Comunitaria al área de estudio, proporcionando a la formulación e implementación de programas de educación inicial una visión centrada en la relevancia y valor de los sujetos, desde la base de su reconocimiento como actores válidos y portadores de sentidos y relatos valiosos de ser conocidos e integrados.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Tanto en Chile como en otros países de Latinoamérica gran parte de las políticas, programas y proyectos sociales contemplan la participación como un componente fundamental dentro de sus ejes de intervención. Dicha preocupación, independiente de sus resultados, radica entre otras causas, debido a que la participación social constituye uno de los componentes más importantes para el desarrollo comunitario, pues mejora la comunicación dentro de la comunidad, empodera, habilita, involucra y orienta a los ciudadanos hacia la acción común y hacerse cargo de sus problemáticas, mejorando la acción colectiva, aportando a la descentralización y al mejoramiento de la Gestión Pública (Iturrieta, 2011).

En este sentido, de acuerdo a Serrano (2006) a "través de la participación social se otorga legitimidad a la gestión pública, lo que da sustentabilidad a las iniciativas de transformación social. Lo anterior redundará en una mayor vinculación entre la sociedad y los líderes que deben conducirla, lo cual se traduce en una mayor y más pertinente capacidad de respuesta a los problemas que la gente tiene" (p.2).

No obstante, a pesar del reconocimiento casi unánime respecto a la importancia de la participación social en una sociedad democrática como la chilena, vale la pena cuestionarse respecto al tipo de participación que se está estimulando y desarrollando en la esfera social, y más concretamente ¿qué pueden entender por participación los distintos actores involucrados en las políticas, programas o proyectos?, ¿difierirán estas visiones dependiendo del rol, posición o poder en que se encuentre cada uno de ellos?, a su vez, ¿dicha participación se logra concretar realmente en el mundo de lo social por las comunidades o actores tal como lo planifican las intervenciones?, preguntas que aportan a la discusión y análisis de esta temática desde una perspectiva que necesita integrar los sentidos y visiones de los distintos actores implicados.

Siguiendo esta misma línea, específicamente en el ámbito de la educación la participación social juega un rol altamente relevante, existiendo desde hace ya varios años la inquietud y necesidad de abrir espacios de real participación a padres, madres, apoderados y actores comunitarios al interior de la estructura educacional, lo cual resulta especialmente significativo al considerar tal como señalan Andrade, Linares, Martínez y Delgado (2008) la necesidad de contar con un enfoque en este ámbito que permita mirar la educación y la participación social como medios para fortalecer el

involucramiento de la sociedad en el espacio público, generando espacios y oportunidades para aprender a vivir la democracia al ejercerla (p.3). En esta misma línea, siguiendo a Paulo Freire (1972) citado por Andrade et al. (2008), la participación social en educación constituye un derecho cuyo ejercicio lleva a la transformación de individuos e instituciones, y por tanto, a favorecer el desarrollo de culturas más democráticas.

Así, enfocándose particularmente en el ámbito de la educación en Chile, es posible visualizar que el Estado a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), establece una serie de orientaciones y lineamientos que buscan incorporar en los establecimientos educacionales la participación e involucramiento de otros actores distintos a los tradicionalmente considerados (alumnos, docentes y directivos), profundizando por consiguiente en el rol de las familias y comunidades como actores relevantes en la conformación de espacios educativos más pertinentes e integrales. Reconociendo de este modo, que la participación de las familias constituye un valor y un derecho que se concibe como un proceso de interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa para apoyar el desarrollo y formación de los hijos/as en el proyecto educativo institucional (MINEDUC, 2002).

Lo anterior, se declara formalmente mediante la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo del MINEDUC (2002), en la cual se establecen los principios, lineamientos y bases para estimular la participación de las familias en el contexto educativo visualizando este proceso como un derecho de las madres y padres en términos de su vinculación al sistema. Lo que a su vez se reafirma con la promulgación el año 2011 de la Ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y el requerimiento de la conformación de Consejos Escolares en los establecimientos que reciben subvención o aportes estatales, integrados por diversos actores de la comunidad escolar (Director establecimiento, sostenedor o representante, docentes elegidos, Presidente Centro de Padres y Presidente Centro de Alumnos), cuyas facultades estarán relacionadas con aspectos de carácter informativo, consultivo, propositivo y de control en determinados aspectos.

Bajo este panorama, específicamente en el ámbito de la educación inicial gratuita en Chile, impartida principalmente por dos instituciones, JUNJI dependiente del Estado y Fundación INTEGRA dependiente a la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República, el elemento de la participación de las familias y comunidades es reconocido como un eje trascendental, materializado a través de sus respectivas Políticas de Trabajo con Familias y Comunidad.

Concretamente en este ámbito, Fundación INTEGRA, institución que servirá de referente para la realización de este estudio, levanta su política de Trabajo con Familias y Comunidad a través de un enfoque que integra la *perspectiva de derechos, ciudadanía y participación*, reconociendo diversos niveles de involucramiento e influencia de las familias en asuntos educativos y de la gestión de los establecimientos, buscando coordinar roles y favorecer la coherencia entre el hogar y el centro educativo. A través de dicha política creada en año 2011, se busca entre otros aspectos, fomentar la asociación de las familias y asegurar la vigencia de instancias formales de participación social a través de Centros de Padres y Apoderados, y de la progresiva conformación de Consejos Escolares dentro de cada jardín infantil (INTEGRA, 2012).

Pese a lo anterior, es posible constatar que a nivel de jardines infantiles y salas cunas, el trabajo con familias en torno a su participación organizada es aún incipiente, y el modo en que se ha entendido la participación dentro de las estrategias institucionales implementadas, ha sido más bien restringido y acotado a la visión que posee la propia institución y cada dirección de establecimiento, más que a una visión construida entre los diversos actores.

De esta manera, es posible constatar que a nivel de lineamientos y orientaciones ha primado la visión institucional respecto a lo que se espera por participación organizada de las familias y como esta se debe conducir por parte de los jardines infantiles, faltando incluir los sentidos y expectativas de los propios protagonistas del proceso, abriendo los espacios para que realmente las familias sean autores de sus experiencias, se articulen como un actor fundamental dentro del proceso educativo y puedan desarrollar un ejercicio más democrático de la participación al interior de la estructura educativa.

De igual modo, las prácticas de participación social, suelen quedar en el espacio de lo singular, restringidas muchas veces al espacio físico del jardín infantil y sus límites, no existiendo mayor conocimiento por parte de la institución, ni de las otras organizaciones de apoderados/as respecto a las expresiones, acciones, logros, fracasos, aprendizajes y expectativas de estas organizaciones.

Así, se constata la existencia de diversas organizaciones de padres, madres y apoderados, surgidas al alero de establecimientos educacionales, pero cuyas prácticas y sentidos de participación no necesariamente se encuentran articulados con el sistema institucional, reconociéndose en ambos actores un rol preponderante y cuya sinergia favorecería finalmente al desarrollo de procesos

educativos más pertinentes, con mejores resultados, más transparentes y con un mayor impacto para sus destinatarios.

Bajo esta perspectiva, la siguiente propuesta de investigación se sustenta en la creencia que posee la investigadora, enfocada en que para comprender este fenómeno y delimitar sus implicancias, el sistema preescolar necesariamente debe considerar e integrar la perspectiva de los propios protagonistas, es decir, las familias, materializadas a través de este estudio con aquellas apoderadas que participan de las directivas de organizaciones de padres, madres y apoderados de los establecimientos de Fundación INTEGRAL en la Región Metropolitana.

De esta forma, la pregunta que orienta la investigación consiste en:

¿Cuáles son las prácticas desarrolladas y significados atribuidos al proceso de participación social experimentado por las mujeres líderes de Centros de Padres, Madres y Apoderados de Jardines Infantiles y Salas Cunas en la Región Metropolitana?

En este sentido, el presente estudio se centra en relevar la voz de los propios actores dadas sus prácticas, significados y expectativas, a fin de hacer más coherente y pertinente el trabajo desarrollado a nivel institucional con las familias, buscando afianzar el vínculo o alianza que se necesita establecer con ellas, y contribuir en definitiva a mejorar la calidad del servicio educativo entregado a los niños, niñas, familia y comunidad.

3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Realizar una investigación sobre esta temática resulta relevante desde diversos ámbitos. En primer lugar, la investigadora considera fundamental integrar en los planes y programas desarrollados por Fundación INTEGRA la visión, sentidos y significados que las familias asignan a su participación social en el jardín infantil, en el marco de la educación inicial, siendo especialmente interesante conocer esta mirada desde aquellas madres y apoderadas que participan como líderes de organizaciones de apoderados, específicamente de los Centros de Padres, Madres y Apoderados.

En este sentido, la investigación encuentra un campo poco examinado y en el cual existe un problema importante de analizar y generar conocimiento, el que motiva a la investigadora a adentrarse y explorar. De esta forma, el presente estudio pretende ser una contribución al conocimiento de las familias atendidas por los jardines infantiles y sus subjetividades. Tomando en consideración dos aristas: la primera de ellas relacionadas con el análisis de las prácticas de participación social realizadas por las organizaciones de padres y sus reales significados; la segunda, orientada a estudiar el jardín infantil como institución dentro de un territorio comunitario, que en su concepción ideal debe entregar un servicio de calidad a los niños y niñas, lo cual sólo se puede lograr propiciando un rol y vinculación activa de las familias y comunidad educativa.

De este modo, otro de los motivos que orienta esta investigación está relacionado con generar un aporte desde la Psicología Comunitaria al área de estudio, buscando entregar a la formulación e implementación de programas de educación preescolar una visión centrada en la relevancia y valor de los sujetos, desde la base de su reconocimiento como actores válidos y portadores de sentidos y relatos valiosos de ser conocidos e integrados.

Finalmente, la presente investigación resulta coherente, si consideramos el importante número de Psicólogos y Profesionales del área comunitaria insertos en los distintos niveles del sistema escolar -no sólo de educación inicial-, aportando a generar un espacio para la reflexión del quehacer profesional en esta materia.

4. ANTECEDENTES

4.1 Antecedentes contextuales

La presente investigación se realizará utilizando como marco contextual los Jardines Infantiles y Salas Cunas de Fundación INTEGRA en la Región Metropolitana Sur Oriente. Debido a esto, a continuación se explicará brevemente al lector las principales características de la institución y de sus familias, a fin de proporcionar un encuadre del escenario de estudio.

4.1.1 Fundación INTEGRA

La educación inicial gratuita en Chile es impartida principalmente por dos instituciones, la primera de ellas la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) dependiente directamente del Estado de Chile, mientras la otra la constituye Fundación INTEGRA, institución de derecho privado sin fines de lucro, que forma parte de la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República. Ambas instituciones dirigen sus esfuerzos por entregar atención preferentemente a niños y niñas menores de 5 años, provenientes de sectores vulnerables socioeconómicamente, y cuyas madres sean principalmente trabajadoras, estudiantes y/o jefas de hogar. Dado esto, tanto los jardines de Fundación INTEGRA, como de JUNJI, se encuentran insertos a lo largo del país, pero preferentemente focalizados al interior de comunas y sectores calificados como "vulnerables" y en donde la necesidad de una educación pública y gratuita se hace especialmente necesaria.

De esta forma, el actuar de la Fundación se materializa en su misión institucional, la cual se fundamenta en *"Lograr el desarrollo integral de niños y niñas de 3 meses a 4 años de edad que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad, a través de un programa educativo de excelencia que incorpora a las familias y a la comunidad y promueve los derechos de la infancia en un contexto de convivencia democrática"* (INTEGRA, 2012).

Actualmente, INTEGRA posee jardines infantiles en las 15 regiones de Chile, presente en 312 comunas con un total de 985 establecimientos que atienden alrededor de 70 mil niños y niñas, cuyos grupos familiares representan un universo de 280 mil personas, que asisten diariamente a sus jardines y salas cuna (INTEGRA, 2013). A su vez, corresponde destacar que en la institución trabajan más de 14 mil trabajadores/as, siendo un 98% de ellos/as mujeres, quienes se desempeñan mayoritariamente como técnicos de párvulos y educadoras, trabajando directamente con los niños, niñas, sus familias y comunidades.

El accionar de INTEGRA en la Región Metropolitana presenta una división administrativa y geográfica. De este modo, la zona *Sur Oriente* -división regional en que trabaja la investigadora- atiende un total de 93 jardines infantiles y salas cunas, en 20 comunas de la R.M., con una cobertura total de 10.466 niños y niñas.

La población infantil y familias atendidas por los jardines infantiles de la Fundación INTEGRA Región Metropolitana Sur Oriente, y que consistirán en el sujeto de esta investigación, se caracteriza principalmente por los siguientes aspectos:

- **Zona de Residencia:** Provenir en un 98% de los casos desde zonas urbanas
- **Derivación Sistema de Protección Social:** Un 11,6% de los niños/as pertenece al Sistema de Protección Social Chile Solidario –Ingreso Ético Familiar- destinado a las familias en situación de pobreza y extrema pobreza, y en un 10,2% al Sistema de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo.
- **Composición Familiar:** Un 50,6% de los niños/as vive en familias biparentales; mientras los niños/as provenientes de familias monoparentales representan el 42,2% casos. El resto de los niños/as, está a cargo de un encargado que en la mayoría de los casos corresponde a un pariente como abuelos/as o tíos/as.
- **Condición de vivienda:** Predominan las familias que viven allegados (60,2%). Posteriormente en orden decreciente, se encuentran las familias que habitan viviendas arrendadas (18,6%), propia (15,9%), cedida (3,8%) y Campamentos (1,5%). Además, un 44,7% de los niños y niñas vive con algún grado de hacinamiento medio o crítico.
- **Nivel de Escolaridad:** Un 41,2% de las madres posee su enseñanza media incompleta y un 0,3% presenta analfabetismo.
- **Situación Laboral:** Un 50,8% de las madres desarrolla una actividad laboral remunerada (ocupadas), mientras un 31,7% se encuentra desocupada (cesante y/o en busca de trabajo). Finalmente un 16,6% se declara inactiva (dueña de casa, estudiando sin trabajar, pensionado o jubilado sin trabajar).
- **Jefatura de Hogar:** Un 33,8% de las madres declara ser Jefa de Hogar.
- **Quintil de ingreso Percápita:** Finalmente, el 97,5% de los niños y niñas de la Región Sur Oriente se encuentra focalizado en el I y II quintil de ingresos percápita, constituyendo este uno de los mayores porcentajes institucionales a nivel país.

4.2 Antecedentes teóricos

A través de este apartado se profundizará en los modelos teóricos existentes y revisados que poseen directa relación con la temática de investigación propuesta en este estudio. Bajo este contexto, el marco de referencia teórico aquí presentado entregará al lector una aproximación general al tema de la participación social, profundizando posteriormente en lo que es la participación enfocada al ámbito educacional, ahondando específicamente el ámbito relacionado con la educación inicial en Chile, para finalmente abordar la temática referente a los Centros de Padres y Apoderados, como manifestación de una forma de participación social organizada en el sistema educativo chileno.

4.2.1 Participación Social

Tanto en la literatura como en el discurso público existe un consenso relacionado con valorar la importancia de la participación social, postulando que esta promueve el fortalecimiento de la ciudadanía y la democracia, aportando finalmente al ejercicio de las políticas y gestión pública.

De este modo, la participación ha sido ensalzada como un bien o un valor que contribuye finalmente a la existencia de una sociedad civil "densa", con organizaciones y colectivos capaces de canalizar los intereses y motivaciones privadas hacia un espacio de interlocución pública (Serrano, 1998).

No obstante, es importante detenerse en este análisis y evidenciar el foco o posición bajo la cual trabajará la presente investigación, relacionada con entender la participación como un proceso continuo, valioso y relevante, pero por sobre todo situado en una realidad social determinada, distanciándose de la comprensión de esta como un concepto abstracto y homogenizante. En sentido, es importante considerar que siempre la participación corresponderá a una práctica realizada por alguien, ya sean estos sujetos, colectivos o comunidades, manteniendo bajo este prisma características distintivas y propias en función de las realidades sociales donde estas emerjan.

Dado lo anterior, para el análisis de la participación social de individuos o comunidades, se hace necesario reconocer la diversificación que adquiere en la actualidad la conformación de sujetos, existiendo una complejización de demandas y aspiraciones (Mujica, 2005), donde las personas no sólo aspiran a tener acceso a distintos bienes o servicios, sino donde además priman factores culturales y subjetivos.

En este mismo sentido, de acuerdo a Iturrieta (2010) actualmente existe un predominio de enfoques especializantes y tecnificadores, los cuales responden a la orientación de las Organizaciones Internacionales como el BID y el Banco Mundial y que de acuerdo a autores como Gabriel Salazar (1998) alertan sobre el uso y abuso de este tipo de prácticas, puesto que se constituiría como una estrategia tendiente a tecnificar el tema en virtud de asimilarlo con lenguajes provenientes de las empresas (eficacia y eficiencia), de este modo, el discurso neoliberal participacionista, reduce la participación a una forma de movilizar el potencial de los pobres para reducir su pobreza y vulnerabilidad (p.37).

Ciudadanía y Participación Social: Fundamentos sobre su estrecha vinculación

La concepción moderna de ciudadano se ha levantado sobre la existencia del principio de la igualdad básica entre personas y la consideración del individuo como miembro pleno de una colectividad, expresada mediante el reconocimiento de una serie de derechos fundamentales. Lo cual surge de la concepción de ciudadanía propuesta por Marshall (1949) considerando a esta como una estructura de derechos y responsabilidades de las personas en relación con el Estado y la comunidad política (Mujica, 2005).

A su vez, para Sartori, 1989, citado por Mujica (2005) la participación está en el centro de la ciudadanía, entendiéndola a esta como el conjunto de actividades voluntarias mediante las cuales los miembros de una sociedad participan en la selección de sus gobernantes y, directa o indirectamente, en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de la política gubernamental. No obstante, es posible observar que dichas concepciones de ciudadanía y del rol de los individuos en el ejercicio de una participación social, es más bien limitada y restringida anulando la posibilidad de que los sujetos y comunidades se transformen en "*actores*" y "*protagonistas*" de su realidad social y de la solución a los problemas que los atañen.

En relación a este mismo tema y en la otra vereda, surge como alternativa la postura de considerar que nos encontramos bajo lógicas de participación social regidas por "*el mercado, sus reglas y relaciones*", vinculando al ciudadano la noción de "*consumidor*". Así para García Canclini (1995) "siempre el ejercicio de la ciudadanía estuvo asociado a la capacidad de apropiarse de los bienes y a los modos de usarlos", mientras que para Hoppenhayn y Ottone (1999) los derechos económicos, sociales y culturales, dependen para su realización del nivel de bienestar social que pueda lograrse

conforme la productividad media de una sociedad, y de la capacidad del Estado para incidir, directa o indirectamente, sobre el reparto de recursos (p.4).

Dicha concepción de ciudadanía vinculada a la idea de mercado y a la participación del individuo como consumidor a través del crédito también encuentra sus detractores, bajo respuestas que apuntan a la necesidad de incluir dentro de las nociones de Participación el sentido de que participar no sólo es "tomar parte" (como sería el caso del consumo) sino que "es tener parte y sentirse parte." (Micco, 1997, citado en Iturrieta, 2010). Así, estas nociones de ciudadanía ligadas a la productividad y el consumo de bienes, y a la capacidad del Estado y otros organismos de distribuirlos equitativamente, son muy reducidas y colocan al desarrollo económico como un fin en sí mismo más que sólo como un medio (Duhart, 2006).

En este contexto, el desafío existe en abrir espacio a una ciudadanía deliberativa como criterio clave para discernir el significado de la participación. De este modo, la ciudadanía deliberativa va más allá de que la gente se beneficie, más o menos equitativamente, de las políticas públicas o de que las actividades privadas se regulen para evitar los privilegios de unos sobre otros. La ciudadanía deliberativa supone tanto el interés de la gente como sus posibilidades reales para intervenir e influir en la toma de las decisiones que afectan al conjunto de la sociedad. De este modo, se busca que la gente ejerza su capacidad reflexiva y exprese sus ideales e intereses, organizándolos, articulándolos y negociándolos a nivel social (Mujica, 2005).

En este contexto, para autores como Arendt, 1993, citada en Mujica (2005) la deliberación colectiva acerca de todos los temas que afectan a la comunidad política sólo tiene sentido en el espacio en que se construye lo público. De este modo, la esfera pública alude al espacio donde los ciudadanos actúan mediante los recursos del discurso y la persuasión, descubren sus identidades y deciden mediante la deliberación colectiva acerca de temas de interés común.

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, en términos de la heterogeneidad de miradas que se pueden entregar en torno al tema de la participación social y su vinculación con el desarrollo de una ciudadanía activa, es que la presente investigación se guía por la definición adoptada por Chávez (2003). Esto, debido a que dicho autor concibe en primer lugar la participación social como un "proceso" y no "como algo dado" o un "requisito para", a la vez que adhiere a la definición de componentes sociales y subjetivos. De esta forma, es posible concebir la participación social en el marco de esta tesis como el proceso de involucramiento de los individuos en el compromiso,

cooperación, responsabilidad y la toma de decisiones para el logro de objetivos comunes. Este, es identificado por el autor como un proceso dinámico, complejo y articulado, cíclico y ascendente, en el cual sus integrantes se organizan para compartir responsabilidades. Implica diferentes momentos y niveles, en su articulación requiere de una interacción establecida y definida en su dinámica; precisa de una conciencia colectiva y social" (Chávez, 2003, p.52-53).

De este modo, para dicho autor la participación social comprende los tópicos expresados en el cuadro N°1, presentado a continuación:

Cuadro N°1

Tópicos de la Participación Social

- **Involucramiento:** Entendido como la capacidad de los individuos para comprometerse racionalmente en el desarrollo de una acción, y para asumir un papel activo en la definición de los objetivos y logros propios, conjuntamente con los de la organización, como parte de su proyecto en la dinámica social.
- **Cooperación:** Entendidas como formas estructuradas tendientes hacia la acción social, a través de la ayuda y colaboración, en la búsqueda de satisfactores inmediatos. Implica decisiones y acciones cotidianas para mantener la organización.
- **Compromiso:** Comprende pactos conscientes para lograr metas, intereses y beneficios individuales y comunes. La responsabilidad es identificada como la cualidad de rendir cuentas a otros, de las acciones propias relacionadas con los objetivos de la organización.
- **Toma de decisiones:** Consiste en el conjunto de resoluciones, acuerdos concretos basados en criterios definidos para alcanzar los objetivos, convenios y resoluciones trazados por la organización, también se le considera como una manera de entender las relaciones sociales entre los individuos que intervienen para comprender y analizar los problemas político-sociales y proponer alternativas de solución.
- **Conciencia social:** Implica el ser y el hacer, del momento histórico que se vive. Toma en cuenta:
 - a) La identidad de los participantes
 - b) El compromiso con la organización y sociedad
 - c) La responsabilidad del individuo con el grupo, consigo mismo y con su momento histórico

Fuente: Elaboración Propia a partir de Chavez, 2003.

En este mismo contexto, y para efectos de lo que se entenderá por participación social en el marco de esta investigación, es que se agrega la concepción elaborada por Palma (s.f., p. 20) bajo la cual se entiende la participación como una situación que surge (o que puede surgir) en el encuentro de dos dinámicas:

- Una es la **capacidad de participar**: Definida por el autor como las actitudes y las habilidades que los sectores, llamados a incorporarse en una iniciativa común, han desarrollado a través de las prácticas y de la reflexión sobre éstas que han acumulado con anterioridad, y que ellos traen, como aporte a la realización de esta iniciativa. Así, de acuerdo al autor, una política o una red de base que busque enfrentar, en forma participativa, el cuidado de niños pequeños cuando las madres, por razones de trabajo o de trámites, deben salir de la localidad, no puede sino considerar e incorporar las capacidades desarrolladas por todas las mujeres, en la experiencia y en la socialización de género, para atender y tratar con niños pequeños.
- Otra es la **oportunidad de participar**: Para lo cual el autor sugiere "*mirar el espacio*" incorporado e inscrito en el diseño de las políticas o en la organización de la red, que permite el adecuado ejercicio de la capacidad de participación que aporta el grupo concreto que se incorpora en esa acción colectiva. Siguiendo con el ejemplo que plantea el autor, la forma de funcionar de la organización participativa de mujeres deberá ser distinta si quienes están incorporadas son mujeres solteras, amas de casa o mujeres de tercera edad: sus habilidades, su paciencia, sus necesidades de capacitación son diversas y eso debe ser asumido por la forma participativa de funcionar.

Así para Palma (s.f), es posible hablar de participación cuando se ha provocado una adecuación entre las dos dinámicas, o sea que las capacidades de participar del grupo incorporado se ajustan a las oportunidades que abre la forma de funcionamiento de la red o política. De esta forma, cuando no se intenta abrir oportunidades a la participación, existe el ejercicio de políticas asistencialistas que diagnostican sólo necesidades, más no las capacidades, recursos y potencialidades de los sujetos o comunidad (p.20).

A su vez, bajo esta concepción existe el riesgo de encontrarse con una participación funcional, surgida cuando las capacidades de los sujetos deben ajustarse y adecuarse a las oportunidades que la política o los programas proponen, de acuerdo a las exigencias de coherencia interna propias de la propuesta (racionalidad instrumental).

En este contexto, a juicio del autor se hace necesaria la posibilidad de abrir espacios para la generación de una "*participación sustantiva*" generada entre el encuentro de capacidades y oportunidades. De este modo, es la capacidad de cada grupo la que se asume como núcleo duro de la búsqueda de correspondencia, las oportunidades de participar se diseñan e incluyen en las políticas como respuestas, intencionadamente adecuadas y voluntariamente respetuosas, a esas capacidades que traen los grupos a los que se invita a participar.

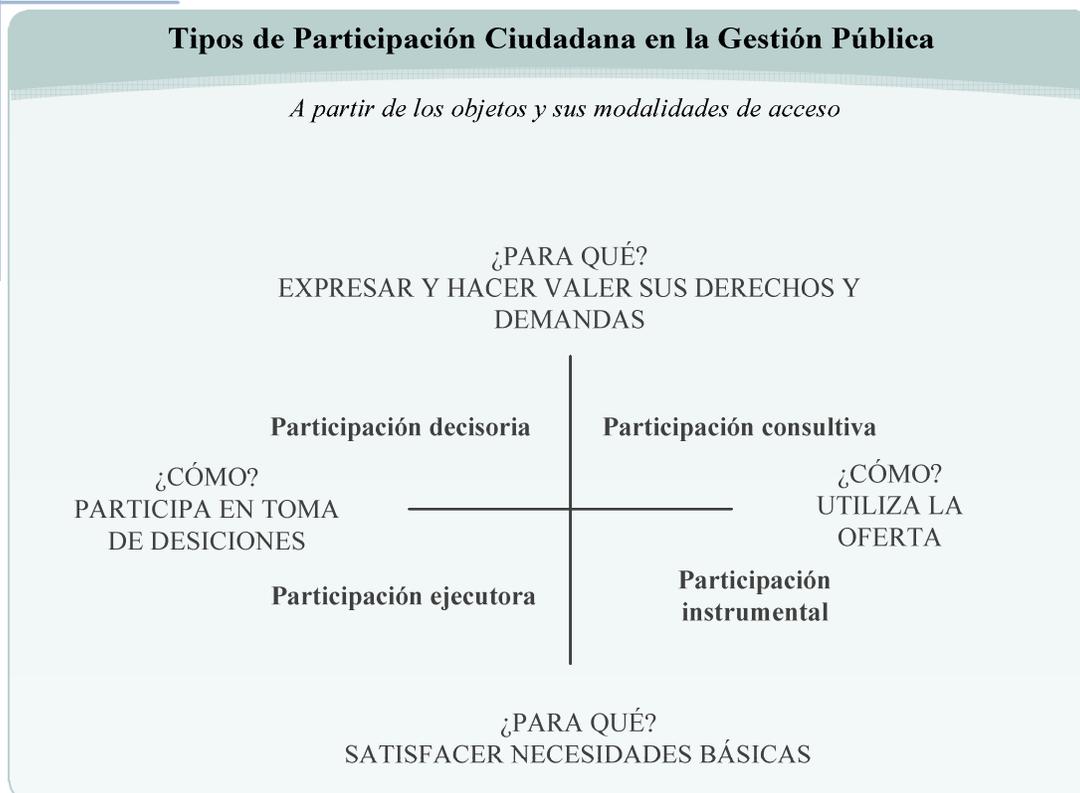
En base a esto, la relación entre políticas y participantes se articula en dos momentos: "uno es el de la política entendida como un espacio en el que la gente ejercita y pone en común sus capacidades; otro es el de la política como aporte de recursos (materiales, técnicos, financieros) que complementan y agregan eficacia a las acciones de los participantes" (Palma, s.f., p.21).

Clasificaciones y Operacionalización de la Participación Social

Tomando en consideración lo expuesto en la literatura respecto a las diversas clasificaciones o niveles de participación social identificados principalmente en el ámbito de la gestión pública, se expondrá a continuación el modelo desarrollado por Mujica (2005) el cual se basa en propuestas realizadas por MIDEPLAN (1998), Serrano (1998) y Participa (1999) y a través de la cual el autor establece diferentes modalidades de participación y articulación con la administración pública.

A continuación, a través del cuadro N°2 se detallan las dimensiones principales del modelo elaborado por Mujica (2005).

Cuadro N°2



Fuente: Mujica, 2005.

a) La participación informativa: De acuerdo al autor esta dimensión no puede ser considerada como un nivel de participación propiamente tal, puesto que más bien corresponde a una condición básica para la existencia de cualquier tipo de participación. En este nivel el flujo de información es unidireccional y no existe posibilidad de retroalimentación o negociación por parte de la ciudadanía, sin embargo la autoridad pública debe asegurar que la información tenga una difusión adecuada, sea oportuna, completa y ampliamente accesible a la población.

b) Participación consultiva: La participación ciudadana se plantea como opinión y control de parte de los interesados en el cumplimiento de los objetivos políticamente definidos por parte de la administración pública. Aquí se intercepta la participación que permite ejercitar los propios derechos y simultáneamente utilizar la oferta existente, velando por el adecuado cumplimiento de los objetivos y las reglas del juego preexistentes. Un prerequisite a esta modalidad de participación es el acceso a la información por parte del ciudadano.

c) La participación decisoria: En este nivel la participación de las personas y grupos es convocada en la perspectiva de influir respecto de un tema específico. A través de un proceso de negociación entre las partes involucradas se establecen acuerdos. Estos acuerdos tienen carácter vinculante, lo cual implica que la decisión que se produce dentro de un determinado proceso es obligatoria para la autoridad.

De acuerdo al autor, la participación a este nivel combina la participación en la toma de decisiones con la expresión de los derechos y demandas. Es un tipo de participación en la cual la sociedad civil actúa con un sentido de identidad e intereses propios. A la vez logra proponer temas al Estado, influir directamente en la toma de decisiones e incrementar su capacidad de negociación e interlocución con el sector público. En este tipo, el sujeto que participa se piensa a sí mismo como co-productor y también velador en relación a la toma de decisiones de la administración pública. En la medida que la decisión pasa a ser obligatoria, la ciudadanía debe desempeñar un rol de control sobre la adecuada implementación de la decisión adoptada con el objeto de velar por su adecuado e íntegro cumplimiento.

d) Participación como co-gestión/ejecutora: Este tipo de intervención ciudadana incluye desde la participación en el diagnóstico, la ejecución hasta la evaluación de las políticas públicas. Desde esta perspectiva se proponen acciones de perfeccionamiento de la descentralización en la toma de decisiones regional y local, simplificación de trámites, mediciones de productividad, mejoramiento comunicacional, mejoramiento de los servicios públicos, mejoramiento de los recursos humanos, cumplimiento de parámetros de eficiencia, cobertura y calidad.

La participación de tipo ejecutora y administradora combina la participación asociada a la toma de decisiones en la gestión pública y la satisfacción de necesidades básicas. Esta modalidad considera a los beneficiarios como gestores de programas públicos para dar a respuesta a problemas que los afectan. Desde este punto de vista, puede pensarse en este tipo de participación en asuntos de carácter social, donde la ciudadanía pasa a ser parte de la ejecución de una determinada política. Supone también que exista liderazgo social e información para actuar como interlocutor de las agencias estatales.

e) Participación instrumental: Esta modalidad reúne la participación que tiene por propósito la satisfacción de necesidades básicas y por ende la relación con la administración pública interesa sólo en cuanto permita acceder a estos recursos. Este tipo de participación instrumental utiliza la

oferta tal cual viene predefinida desde los canales institucionales correspondientes. En este tipo de participación el sujeto actúa fundamentalmente como un usuario-cliente, y en cuanto tal no buscará incidir en la gestión pública en tanto obtenga los resultados deseados.

El Poder como aspecto central en el análisis de la Participación Social

Una de las variables importantes de considerar a la hora de analizar la Participación Social consiste en la concepción de "*poder*" y el rol que este juega en esta "*capacidad y oportunidad de participar*" explicada anteriormente.

De acuerdo a Anthony Giddens, citado por Duhart (2006) el poder es una "*capacidad transformadora*" o la capacidad de lograr resultados. El beneficio de utilizar dicha definición recae en la necesidad de avanzar desde las concepciones más tradicionales de poder que analizan este componente desde la opresión o desde la coerción hacia "*una capacidad o fuerza, independiente de como sea usado*" (Duhart, 2006, p. 120).

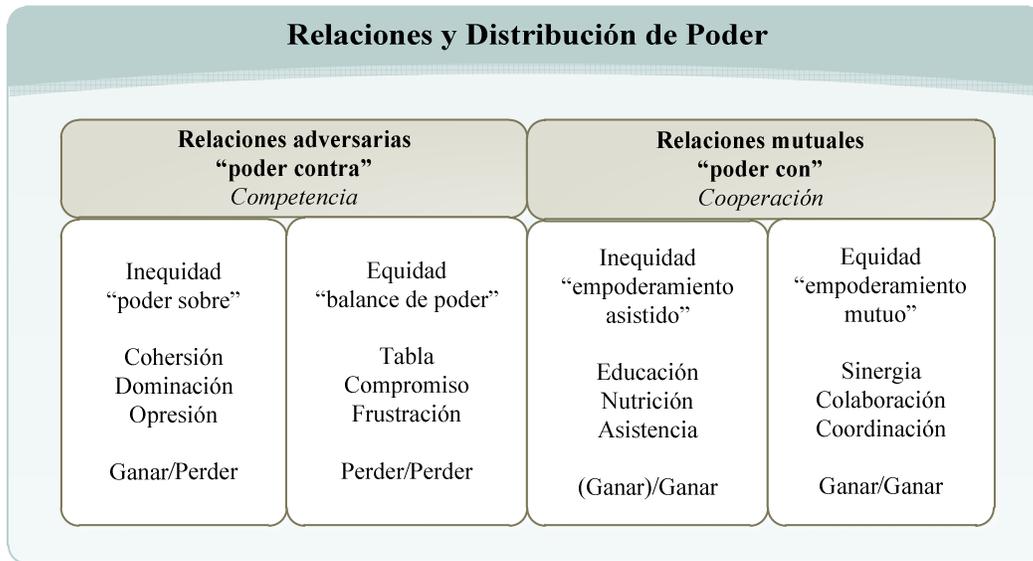
Para autores como Palma (s.f) el control del poder y la influencia en las decisiones se encuentran en el centro de cualquier ejercicio real de participación, de este modo, el mirar el poder como una capacidad transformadora aportaría a abandonar aquel común ejercicio que el autor denomina como "cosificación" y que dice relación con visualizar el poder como algo situado en determinados y particulares espacios (por ejemplo, sólo en el aparato del Estado) o como poseído por un sector singular de la sociedad (que lo ejercería sobre otros que carecen de poder); en estos casos se está entendiendo el poder como una "cantidad finita", una "cosa" que se gana a medida que otro sector la pierde. Así, esta definición limitada de lo que es el poder se encontraría lejana a la concepción de participación social utilizada en esta investigación, dificultando el considerar a esta como un proceso móvil, dinámico y por ende de transformación, donde todos los actores poseen valor y capacidades que aportar.

A fin de acotar el tema en el marco de esta investigación, se trabajará conceptualmente bajo la propuesta realizada por Michael Karlberg, 2004, citado por Duhart (2006), quien realiza un análisis del concepto de poder, desarrollando un modelo que distingue la noción de poder del tipo de relación social con el cual es aplicado, así como su distribución en la sociedad. De este modo, desarrolla el concepto de poder como capacidad, que puede ser aplicado tanto por medio de

relaciones adversarias (*poder contra otros*) como mutualistas o de cooperación (*poder con otros*) (Duhart, 2006, p. 120-121).

A continuación, se muestra un cuadro esquemático donde se representa la propuesta de Karlberg (2004), visualizando los distintos tipos de relaciones y sus efectos en términos de la distribución de poder en la sociedad.

Cuadro N°3



Fuente: Karlberg, 2004.

A través del esquema es posible observar que, por ejemplo, aunque exista una igualdad o balance de poder en la sociedad, si esta es aplicada por medio de relaciones adversarias o de competencia, no lleva a una situación de satisfacción para todos. Como ocurre en la mayoría de las democracias representativas y partidarias, la competencia entre grupos con similar nivel de poder lleva más bien a la apatía y la frustración, y al no logro de transformaciones valiosas para una mayoría (Duhart, 2006, p. 121).

Por otra parte, es posible observar que la definición tradicional de poder como coerción o dominación (poder sobre otros) representa sólo una dimensión de las cuatro formas de poder en el esquema, lo que demuestra cuán estrecha y limitada es aquella noción. Por otro lado, el desarrollo del poder o capacidades a través de relaciones de cooperación o mutuales, favorece una situación de ganar/ganar, en la cual es posible avanzar desde una relación de empoderamiento asistido hacia una de empoderamiento mutuo, similar a la escala desarrollada por Roberts (2001), en la cual el tipo ideal es la sinergia y la colaboración (Duhart, 2006, p.121).

El Liderazgo y su vinculación con la Participación Social de Grupos y Comunidades

La idea de liderazgo ha sido estudiada por un gran número de autores, desde diversas perspectivas y ramas de las ciencias sociales y científicas. De acuerdo Pucheu (2009), el liderazgo se refiere básicamente *a la forma en que un sujeto influye sobre otros en los procesos de adquisición de los roles, directa o indirectamente asociados a la división del trabajo*. En este sentido, para el autor el líder requiere la plasticidad para orientarse hacia el futuro y para adaptarse a los permanentes cambios, lo cual incluye la utilización de vocabularios específicos, evaluaciones afectivas y una relación evidenciable con un aparato legitimador que incluya discursos y símbolos rituales y materiales (p. 11-12).

Sin embargo, a pesar de las diferentes definiciones que se puedan entregar a este fenómeno, el concepto de liderazgo aparece aún bastante impreciso, dependiendo su definición de la orientación desde donde se aborde el término. En este contexto, desde el imaginario colectivo, al hablar de "líder" aparecen una serie de ideas y significados orientados principalmente al concepto de poder, control, dirección, autoridad y obediencia.

En este contexto, Montero (2003) trabaja la noción de "*liderazgo comunitario*", el cual surge para la autora como un fenómeno necesario e inevitable, el que nace principalmente en las reuniones de organización y planificación de actividades comunitarias, o ante circunstancias que afectan a la comunidad y se hace necesario actuar con mayor o menor urgencia. En este sentido, la concepción propuesta por la autora resulta apropiada para comprender la lógica del liderazgo apegada más bien a la vida comunitaria y de las organizaciones o grupos, utilizándose por consiguiente en el marco de esta investigación.

De este modo, siguiendo lo propuesto por Montero (2003) al referirnos a la noción de liderazgo en el ámbito de una comunidad o grupo participativo, es necesario abandonar las nociones que nos llevan a pensar en el líder como una "*persona con dones especiales o iluminada*" y de sus "*seguidores*". Así, cuando la actividad comunitaria tiene un carácter participativo, la dirección del líder surge del grupo por consenso; las decisiones y los planes se hacen mediante la discusión reflexiva y en las acciones derivadas de ellos participan muchos miembros de la comunidad (p. 95). De este modo, en el ejercicio de una verdadera participación las responsabilidades y tareas no recaen en la personalidad del líder, puesto que se supone que todos los miembros de la comunidad

son consientes de las mismas necesidades y se apoyan entre sí. De esta forma cada persona posee además la posibilidad de potenciar sus capacidades y desarrollarse como líder también.

De allí, es donde emerge de acuerdo a la autora el carácter democrático que posee el liderazgo en el ámbito de participación comunitaria, constituyendo la característica de un buen líder el sondear la opinión de los participantes. En este mismo sentido, de acuerdo a Hernández, 1994, citado en Montero (2003) el liderazgo se presenta como un proceso complejo, marcado además por la legitimidad y credibilidad de estos aspectos construidos en la relación con el grupo. De este modo, para el autor, es posible sintetizar los rasgos del liderazgo comunitario en los siguientes puntos:

- Es Participativo.
- Es democrático.
- Es un fenómeno complejo
- Es activo.
- Genera y fortalece el compromiso con la comunidad y sus intereses.
- Se asume como servicio.
- Genera modelo de acción y fuentes de información para la comunidad.
- Tiene el carácter político al buscar el bienestar colectivo.

• Liderazgo y Organizaciones Sociales

Siguiendo lo señalado por González (2006) es posible distinguir que el liderazgo como expresión se extendió no sólo al plano de las instituciones formales o de poder, sino que también abarca a muchas otras estructuras y organizaciones. Bajo esta concepción el liderazgo emerge como una "condición", una "medida" y una "forma". *Condición*, en tanto está estructuralmente integrada en el grupo social; *medida*, puesto que sirve de comparación con otras formas de liderazgo; y *forma*, ya que explica la existencia e identidad al interior de las organizaciones (p. 40).

De acuerdo a esto, para dicho autor en cualquier grupo social que se encuentre organizado, donde hay distintas formas, estructuras y funciones, el líder personifica al grupo, actuando como guía y referente para el resto, existiendo identidades sociales consolidadas y conformadas. En este contexto, para el autor la realidad social ofrece una multiplicidad de estilos, formas, maneras y modos de ejercer liderazgo en los distintos grupos sociales, sea el que fuera su naturaleza, modalidad, origen y fines.

En virtud de ello, es posible indicar que a través de la literatura se registra una serie de clasificaciones o tipos de liderazgos desplegados en el marco de las organizaciones o grupos sociales, existiendo entre las clasificaciones más reconocidas las expuestas por Daniel Goleman (2005), la cual si bien posee como foco el ámbito de las organizaciones laborales puede ser aplicada a otros contextos sociales. De esta manera, a continuación se presentan los diferentes estilos identificados por el autor, los cuales se pueden desplegar en un grupo social bajo diversos contextos, entremezclándose incluso en caso de ser necesario:

- **Coercitivo:** Líder que demanda un acercamiento inmediato, impacta negativamente al interior de un grupo, ordena, manda y conduce para obtener logros bajo la frase "haz lo que digo".
- **Autoritario:** Si bien moviliza a la gente bajo una visión, funciona sólo en contextos determinados y donde el resto de las personas posee menor experiencia, operando bajo la lógica de entregar orientaciones claras. Puede atentar contra el espíritu igualitario que requieren determinados grupos.
- **Afiliativo:** Crea armonía y construye lazos emocionales, se mueve por las competencias emocionales de la empatía, la generación de relaciones y la comunicación. Su existencia aporta a reparar fisuras en los grupos y motivar a las personas.
- **Democrático:** Forja consenso a través de la participación, se mueve por las competencias emocionales de la colaboración, liderazgo de equipo y comunicación. Sirve para obtener consensos y fomentar las capacidades del resto de los miembros del grupo.
- **Marcapasos:** Es un líder que coloca estándares altos al resto de los equipos y se pone como ejemplo de rendimiento y resultados. Si los miembros no funcionan, los reemplaza por otros más capaces. Un exceso de este estilo puede dañar la comunicación y ambiente grupal.
- **Capacitador:** Busca el desarrollo de los miembros del grupo para el futuro y la generación de autoconsciencia en ellos. Requiere que el líder tenga experiencia y entregue apoyo constante al resto de los miembros.

Al revisar la identificación de estilos o tipos de liderazgos, es importante detenerse además en la caracterización efectuada por Montero (2003), quien denomina la existencia del "liderazgo transformador", el cual resulta relevante en el marco de esta investigación puesto que la autora define el surgimiento de este estilo en contextos participativos, caracterizado por la presencia de un fuerte e intenso componente afectivo, además del despliegue de energía en el trabajo, lo cual no sólo es desarrollado por el líder, sino también por el grupo al cual pertenece, movilizándolo a todos los integrantes y extendiendo su influencia.

En este contexto, para la autora los líderes transformadores desarrollan además sólidos vínculos con los demás miembros de la comunidad, quienes a su vez le responden con enorme simpatía y cariño, presentes aún en aquellas personas menos participativas (aquellos que ayudan desde lejos o que se involucran esporádicamente en las organizaciones comunitarias) (p. 98). Bajo esta lógica, para Montero (2003) el líder transformador posee diversas características que son explicadas a continuación y que coinciden en ciertos aspectos con las definiciones de liderazgo afiliativo, democrático y capacitador propuestas por Goleman (2005) y expuestas anteriormente.

Características del líder transformador

- Es motivador
- Trata de fomentar la participación de las personas tímidas o apartadas, buscando incorporar nuevos miembros.
- Coloca el interés del grupo o la comunidad sobre el interés propio.
- Sus palabras y obras sirven de modelo de inspiración para el resto de los miembros
- Busca el desarrollo personal e intelectual de los participantes
- Poseen cierto encanto personal y carisma, no reaccionan mal ante la crítica y generalmente son personas alegres, afectuosas y cuidadosas.
- Se comunican fácilmente con el resto de las personas y procuran conocerlas personalmente
- Comparten información con la comunidad, tratando que los éxitos y fracasos sean compartidos
- Delegan responsabilidades al resto del grupo, buscando el desarrollo de sus capacidades
- Son respetuosos de la disidencia y buscan negociar con ella para unir fuerzas, sin sacrificar el bienestar y metas de la comunidad.

4.2.2 Participación y Educación: El desafío de integrar la familia y la comunidad a los espacios educativos

Actualmente existe un reconocido consenso respecto a la necesidad de vincular la participación de los distintos actores que integran el sistema educativo en el desarrollo de procesos educativos de calidad, más integradores y pertinentes. Dicho discurso, se encuentra presente en gran parte de la literatura nacional e internacional, expresándose en ocasiones como un proceso de maduración e

involucramiento de los distintos agentes que componen el sistema, mientras en otras oportunidades se presenta como una "utopía" a alcanzar y en base a la cual existen múltiples desafíos.

En materia nacional, el Estado Chileno a través del Ministerio de Educación y de su "*Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo*", generada el año 2002, establece el considerar la participación de la familia en el sistema educacional como un *valor y un derecho*, concibiendo la participación como un proceso de *interacción* entre los diferentes actores de la comunidad educativa para apoyar el desarrollo y formación de los hijos/as en el proyecto educativo institucional.

Para el MINEDUC (2002) el objetivo central de la participación de la familia en la institución educativa es *el aprendizaje y la formación de los hijos/as*, orientados al desarrollo pleno de la infancia y la juventud. Así para este organismo del Estado la participación de las familias (sea de forma individual, o bien, organizada) debe ser esencialmente colaboradora de la tarea educativa que realiza la dirección del establecimiento educacional que estos han elegido para que eduque a sus hijos/as.

No obstante, a pesar de las declaraciones ofrecidas en la literatura y las orientaciones o principios sobre los cuales se establezcan las diferentes políticas de participación en este ámbito, para autores como Torres (2001) el consenso respecto a la importancia de la participación de familias y comunidad en la educación de niños y jóvenes es más bien nominal que real, estando más apegado a la retórica que a los hechos concretos, encontrándose principalmente vinculado a concepciones restringidas tanto de la participación (centrada en aspectos instrumentales) como de la educación (reducida a la educación escolar o formal).

De este modo, es posible considerar que la participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación *no es un lujo o una opción*: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es un imperativo no sólo político, democrático, o de derecho ciudadano a la información, la consulta y a la transparencia en la gestión de lo público, sino de relevancia, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas (Torres, 2001).

De acuerdo a la UNESCO (2004) participar implica la posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir. Por ello, al hablar de participación en el ámbito de la educación, es necesario remitirse al

tema del *poder*, pues para participar se debe contar con el poder para que la voz de quien habla tenga un "status" que le permita ser escuchada y cuyas ideas, opiniones y acciones tengan la posibilidad de influir (p.6).

Así, es importante tomar en consideración que la participación en el ámbito de la educación involucra esencialmente a personas y pasa, por ende, por los saberes, el razonamiento, la subjetividad, las pautas culturales y las expectativas de sujetos concretos. De esta manera, lo que se ahorra el sistema educativo muchas veces en tiempo, en recursos y en complicaciones al pasar a las personas y sus organizaciones por alto (no considerando la participación de estas), se paga en inadecuación de las ideas propuestas a las realidades y posibilidades concretas, en incomprensión, resistencia o, peor aún, apatía, de quienes están llamados a apropiarse y a hacer (Torres, 2001).

Dicho de otra forma, hablar de participación en el ámbito educativo, significa "*reconocer*" a los otros como sujetos válidos y portadores de un discurso, experiencias y aprendizajes propios. Abandonando la clásica figura de "*imponer*" orientaciones, acciones o determinaciones, por abrir canales de comunicación donde prime el escuchar y la construcción conjunta, en base a las necesidades, motivaciones e intereses de todos.

En este contexto, de acuerdo a Anderson, 1999, citado en Torres (2001) las familias y comunidades debiesen participar en diversas dimensiones del quehacer de la escuela incluyendo diversos niveles de participación, tales como la gestión y la toma de decisiones, la organización para la equidad y la calidad, el currículum y su manejo en el aula, y el apoyo educativo en el hogar. Lo anterior, de acuerdo implicaría una política y un plan –no sólo de cada institución escolar individualmente sino de la política educativa en su conjunto- destinados al trabajo continuado con los padres y los agentes comunitarios para acercarlos a la comprensión de la cultura escolar, y, al revés, la instalación de dispositivos, también a nivel macro y micro, para acercar la política educativa y escolar a la comprensión de las visiones, necesidades y expectativas de las familias y las comunidades.

4.2.3 Educación Inicial y Participación Social

Educación Inicial: Más allá del cuidado de niños/as.

En Chile se entiende la Educación Inicial o Preescolar como el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la Constitución Política de la República el año 1999, en virtud de la Ley 19.634, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Dicho nivel de enseñanza, atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituirse como nivel obligatorio¹ (Decreto Exento N° 511/97 MINEDUC). Para el Ministerio de Educación este nivel educacional, se propone favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años, hasta su ingreso a la educación básica, a través de diversos organismos e instituciones, en forma complementaria a la educación que realizan las familias (MINEDUC, 2010).

Así, pese a no constituir un nivel de enseñanza obligatorio en Chile, es posible visualizar que existe consenso en la literatura por reconocer a la primera infancia, periodo de vida que transcurre entre los 0 a 5 años de edad, como una de las etapas más decisivas para el desarrollo de las personas, pues es en ella que se estructuran las bases de la personalidad e inteligencia. Constituyendo, por lo mismo, el momento en que se hace más relevante proporcionar a los niños/as un ambiente nutritivo de experiencias y estímulos que les posibiliten un adecuado desarrollo físico, cognoscitivo, socioemocional, psicomotor y de lenguaje, habilidades que les permitirán después una adecuada integración social (Gubbins, Browne, Bagnara, Cameratti & Benavente, 2006), siendo la familia el principal agente responsable de esta tarea, apoyados en ello por las instituciones de educación parvularia.

Principalmente desde el ámbito de las neurociencias y biología del aprendizaje se han realizado los principales esfuerzos para justificar la importancia de la educación preescolar desde temprana edad. Ejemplo de ello es lo expuesto por Bredegal, González, Kotliarenco, & Raczynski (2007) para quienes la infancia temprana es fundamental pues constituye el cimiento de la trayectoria posterior de las personas. Desde el período prenatal hasta aproximadamente los seis años, existen "tiempos sensibles" en los cuales cierto tipo de aprendizajes específicos pueden realizarse de forma óptima,

¹ A fines del año 2013 se incorpora una reforma constitucional que establece la obligatoriedad sólo para el segundo nivel de Transición o comúnmente conocido como *Kinder*, con atención para niños y niñas de 5 años de edad. Para mayor información [http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/educacion-parvularia-\(kinder\)](http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/educacion-parvularia-(kinder))

con resultados que son irrepetibles. En esta etapa las distintas dimensiones del desarrollo de la persona están íntimamente relacionadas entre sí (física, emocional, mental, social), de modo que la no satisfacción de una determinada necesidad impacta negativamente la satisfacción de las otras.

De este forma, existe consenso en gran parte de los autores sobre la importancia de "*intervenir educacionalmente*" durante la primera infancia, lo cual se justifica desde una visión científica-biológica, existiendo además otro componente de suma importancia y que posee relación con una dimensión socioeconómica (eficiencia de invertir en la población desde temprana edad, y la visión de la educación preescolar como un facilitador para el ingreso y permanencia de las madres en el mercado laboral).

A pesar de los distintos beneficios expuestos, autores como Tokman (2010) destacan bajo este mismo análisis el importante problema asociado a la calidad del sistema de educación preescolar chileno, especialmente en los sectores de mayor vulnerabilidad. De este modo, se detalla una importante cantidad de aspectos a mejorar en materia de educación parvularia chilena, y que poseen directa relación con los componentes de equidad y de calidad. Ello, se encuentra relacionado en primer lugar con los bajos niveles de cobertura existentes especialmente para los sectores más pobres de nuestro país, pero también con la calidad de los programas de educación parvularia, la que de acuerdo al autor es desconocida en Chile y presumiblemente muy desigual. De esta forma, lo que está al alcance de las familias no siempre es de la calidad e intensidad óptima para el desarrollo de los niños y niñas, sobre todo para las familias de escasos recursos.

El Jardín Infantil como Actor Comunitario

- ***Educación y Comunidad: un vínculo trascendental***

Tomando en consideración los elementos explicitados anteriormente, es en este punto donde merece la pena preguntarse específicamente, ¿cuál es la importancia que posee la educación inicial en la conformación/transformación de los espacios comunitarios donde se inserta?.

Ello puede ser entendido si observamos la educación bajo una función "*reproductora*", capaz de reproducir los modelos culturales de una comunidad para sus nuevos integrantes (Guil & Loscertales, 2000). Residiendo en ella, tal como lo sostiene Bourdieu (2001), un poder simbólico, una fuerza política y social importante, relacionada con la mantención del orden social. Bajo esta lógica, abandonamos la visión que considera a los establecimientos educacionales (escuelas,

jardines infantiles, etc.) como entidades desconectadas del entorno y de las fuerzas externas, sino por el contrario son consideradas como instituciones insertas en una cultura, donde juegan un rol fundamental como reproductoras de las relaciones sociales y del poder en un contexto determinado, en este caso, en comunidades específicas.

No obstante, la educación puede ser considerada también desde otra mirada, aquella que la considera como un componente orientado al "cambio y la transformación", contribuyendo al desarrollo de los individuos que serán, a su vez, los elementos dinámicos y vitales de la comunidad (Guil & Loscertales, 2000). En ello reside la fuerza de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, de acuerdo a la cual el individuo aprende a cultivarse a través de las mismas situaciones de la vida cotidiana que él experimenta, residiendo en su entorno experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. Jugando la comunidad, bajo esta lógica, un papel fundamental en la capacidad en que los educandos reflexionan y analizan el mundo en que viven para transformarlo. Así, sea cual sea el prisma desde el cual miremos la relevancia de integrar lo comunitario a la educación, *llegaremos a la conclusión de que hay influencias mutuas entre el Sistema Educativo y la Comunidad*, existiendo efectos palpables de este vínculo en el desarrollo del aprendizaje en los niños y niñas.

Bajo este punto de vista, los problemas que aquejan a los niños y niñas, especialmente aquellos que se encuentran en situación de pobreza, trasciende los marcos del sistema familiar, y deben ser vislumbrados y situados desde un contexto más amplio, donde se involucre el contexto local y sus instituciones, siendo necesario desarrollar iniciativas articuladas y asociaciones entre las instituciones educativas, los organismos gubernamentales y de la sociedad civil que contribuyan a fortalecer redes sociales, proporcionar marcos pedagógicos adecuados a la realidad de cada comunidad y posibiliten a los niños/as la construcción aprendizajes significativos (Cullucar, 2010).

Es en este contexto donde el jardín infantil posee un papel crucial, pues *constituye la primera institución educativa a la que pueden acceder y participar los niños/as desde temprana edad y por consiguiente sus familias*, mucho antes incluso que la escuela, razón por la cual se posiciona también en un agente relevante en las lógicas de producción del espacio y relaciones sociales que se entretejen al interior de un territorio.

- ***Jardines Infantiles y su rol en el espacio local.***

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, *los jardines infantiles no pueden constituirse en los territorios como instituciones cerradas*, construidos y organizados en pequeños fortalezas desconectadas de la realidad local. Según Martínez (2007) es importante que toda institución educativa (jardines, escuelas, liceos) se relacionen con la comunidad, pues son parte de ella y si no lo hicieran quedarían aislados: el jardín no puede quedarse sin vecinos o hacer como que no existieran, un jardín debe reconocer la realidad que vive, para que los mismos niños la conozcan y la aprecien, y en el futuro sean capaces y tengan la ganas de mejorarla.

En un territorio con altos niveles de pobreza y cesantía, donde existen familias que viven del narcotráfico, donde hay mucha violencia, es necesario que el jardín trabaje con los/as niños/as métodos de prevención y cuidado con respecto a estos temas. Aquello resulta fundamental también para mejorar el desarrollo integral de la comunidad, para fortalecer los factores protectores, potenciar las habilidades y destrezas que como familia y comunidad deben tener para obtener una mejor calidad de vida (Martínez, 2007). De igual forma los jardines infantiles actúan como espacios protectores y promotores de esparcimiento y bienestar de los niños y niñas, dentro de las comunidades habituadas a vivir en condiciones de hacinamiento y escasas de áreas verdes, posibilitando a los/as niños/as y sus familias de un lugar propicio para desarrollar actividades de encuentro y participación, devolviendo bajo esta lógica cuotas de ciudadanía a la población y facilitando su integración en espacios comunes. En este contexto, las escuelas, jardines infantiles e instituciones públicas de educación ocupan un rol de suma importancia en lo local y constituyen una de las organizaciones que posee más oportunidades para poner en movimiento procesos de participación y construcción de identidad al interior de los territorios.

- ***La Participación social en el Jardín Infantil***

El abrir canales para la participación de las familias y comunidad en la acción educativa de los jardines infantiles resulta fundamental, siendo particularmente importante el avance desde una participación de tipo informativa (comúnmente dada en el ámbito educacional), hacia otros niveles de participación como lo son la injerencia en la toma de decisiones respecto a acciones que les afecten y la participación en una evaluación conjunta de los procesos educacionales.

Así, la promoción de una participación activa de las familias y comunidad al interior de los establecimientos educacionales es fundamental, más aún si consideramos las características socioeconómicas de la población a la cual está destinada la educación preescolar pública. Bajo esta

perspectiva, siguiendo lo postulado por Kaztman (2003) el trabajo con este tipo de población manifiesta la necesidad de idear intervenciones que no sólo se preocupen del mejoramiento de las condiciones materiales, sino además del reforzamiento de los lazos y vínculos entre actores, articulando mecanismos de integración social. Existiendo en los jardines infantiles un espacio propicio para tales fines, capaz de ser aprovechado a través de la participación e involucramiento de los sujetos en el ejercicio pleno de sus derechos, lo que constituye un avance en la posibilidad de acceso a la estructura de oportunidades.

En este ámbito, es importante destacar el avance que tanto JUNJI como Fundación INTEGRAL han realizado en el ámbito de la participación a través del establecimiento de sus respectivas *Políticas de Trabajo y Participación con Familias*². Estando ambas vinculadas al diseño de enfoques, principios orientadores y ejes estratégicos para el trabajo con las familias de los niños y niñas atendidos/as.

Específicamente, la "*Política de Participación de Familias y Comunidad*" de Fundación INTEGRAL (2011), propone el diseño de una estrategia institucional que articule transversalmente y en todos los niveles de su organización las diferentes iniciativas y programas que desarrolla la Fundación. Estas incluyen la participación de las Familias, en una perspectiva de mediano y largo plazo. Por esta vía, dicha institución busca reconocer la diversidad de las familias atendidas, especialmente de los grupos más vulnerables que son parte de la red institucional; interpretar sus expectativas, y canalizar sus aportes en torno a proyectos educativos conectados con el desarrollo infantil.

En este sentido, el accionar de la política se inspira en tres ejes complementarios: la perspectiva de *derechos, ciudadanía y participación*, que reconoce diversos niveles de involucramiento e influencia de las familias en asuntos educativos y la gestión del establecimiento, que busca coordinar roles y favorecer la coherencia entre el hogar y el centro educativo potenciando el mejor conocimiento del niño, niña y su entorno. El segundo apunta al *enfoque ecológico*, que concibe el desarrollo humano como un progresivo ajuste entre las personas en proceso de crecimiento y las

² La Política de Trabajo con Familia de JUNJI, posee como objetivo central fortalecer la capacidad de los agentes educativos institucionales y de las familias, para establecer alianzas y desarrollar un trabajo conjunto, que garantice la participación de madres, padres, apoderadas/os y otros agentes de la comunidad en el proceso educativo, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas. A su vez, utiliza como concepto central la "participación de las familias", la cual es articulada a través de sus diez principios orientadores y tres ejes temáticos: la familia y su participación en el ámbito pedagógico; los agentes educativos institucionales y la participación de la familia; el ejercicio de los derechos de la familia de JUNJI.

condiciones cambiantes de sus entornos (inmediatos y lejanos). Finalmente, la perspectiva de *calidad* enfatiza que la gestión de la política se orienta a la satisfacción de las familias, cuyos resultados deben ser medibles, sus diseños perfeccionados a lo largo de su implementación y donde se reconoce fuentes de innovación distribuidas tanto dentro como fuera de la organización (INTEGRA, 2012, p. 7).

- ***Desafíos de la Participación en la Educación Inicial***

A pesar de los avances que las instituciones de educación preescolar en Chile han desarrollado a través de sus respectivas estrategias de participación de familias y comunidad, existen aún importantes desafíos en esta materia, expresados por diversos autores, y que colocan el énfasis en considerar la participación más allá de un mecanismo instrumental por parte de las unidades educacionales, avanzando hacia mayores grados de consolidación en este proceso.

En este sentido, de acuerdo a Valdivia y Valverde (2007), la concepción de participación aún existente en el ámbito de la educación preescolar entiende a esta como una relación complementaria en que la institución se encuentra "sobre" la familia. La relación establecida por estos dos "organismos separados" (jardín y familia) se concretiza en función de los procesos educativos de los niños y niñas, asociándose a una visión tradicional de la participación de los padres en educación, y en donde el liderazgo de la relación entre estas dos figuras está centrada en la institución educativa.

A lo anterior, es posible sumar lo expresado por Cáceres y Alegría (2008), para quienes la integración de los padres y madres al jardín infantil esta limitada principalmente a la incorporación de estos para aportar recursos en el trabajo, dinero o especies (donaciones) para dar sustentabilidad a los programas. Lo anterior si bien pudiese estar generando aprendizajes y cierto nivel básico de participación, es observado básicamente por las autoras como una acción instrumental en desmedro de un mayor empoderamiento o control ciudadano.

Respecto a las actividades de colaboración en el aula, dichas autoras observan además que son las madres quienes generalmente están presentes, más que los padres, existiendo de este modo una variable de género importante de ser incorporada en el estudio del fenómeno de la participación de las familias en los jardines infantiles y que es recogida por el presente estudio.

En este sentido, de acuerdo a Cáceres y Alegría (2008) las madres son quienes en mayor y mejor medida "se habilitan" para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los hijos/as y optimizar su calidad

de formadoras. Sin embargo, el acceso es limitado a quienes disponen de tiempo libre, quedando al margen las madres trabajadoras, que por las limitaciones de horario no pueden acceder a las actividades de los establecimientos en la misma forma que lo realizan las madres no trabajadoras.

En este sentido, si se considera lo expuesto en apartados anteriores, y se visualiza al jardín infantil como una de las instituciones con mayor conexión y cercanía al entono comunitario, resulta esencial que dichas instituciones permeen sus límites muchas veces impenetrables y permitan un mayor acercamiento de las familias y la comunidad, posibilitando que el reconocimiento de la importancia de su participación en los procesos educativos avance desde el discurso hacia acciones reales.

4.2.4 El Centro de Padres y Apoderados: Núcleo de la participación organizada dentro de los espacios educativos.

La participación de las familias en el jardín infantil o en los diversos establecimientos educativos puede tomar diversas formas o tipos de organización, siendo una de las más comunes los *Centros de Padres, Madres y Apoderados* (CEPA), reconocidos a través del MINEDUC y su Política de Participación de Familias en el Sistema Educativo. En este sentido, dicho instrumento considera que la participación de la familia en la institución educativa puede tener distintos grados de organicidad, "siendo deseable que las familias tengan una participación organizada e institucionalizada, con un cierto status jurídico y un accionar sustentado en el proyecto educativo de la institución, sin que ello signifique inhibir otras formas de participación" (MINEDUC, 2002, p. 10).

En este contexto, la organización de Centros de Padres, es definida como la agrupación de padres, madres y apoderados/as que voluntariamente han deseado adscribirse a esta entidad. De este modo, el Decreto N°565/90 del Ministerio de Educación los define como "organismos que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales de los cuales forman parte".

Asimismo, dicho decreto define que los CEPAS orientarán sus acciones con plena observancia de las atribuciones técnico-pedagógicas que competen exclusivamente al establecimiento, promoverán la solidaridad, la cohesión grupal entre sus miembros, apoyarán organizadamente las labores educativas del establecimiento y estimularán el desarrollo y progreso del conjunto de la comunidad escolar (MINEDUC, 1990). Concordando con lo expuesto por el Ministerio de Educación, tanto JUNJI como Fundación INTEGRA promueven la conformación de Centros de Padres y Apoderados

al interior de sus jardines infantiles, transformándose en un aliado importante para el funcionamiento de los establecimientos y para la implementación de un proyecto educativo que vincule a las familias y su contexto.

Una visión complementaria a los planteamientos del Ministerio de Educación, es la formulada por Flamey (2005) para quien las organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados constituyen un espacio de construcción de ciudadanía, aportando al desarrollo de las propias localidades. Así, el CEPA constituye para el autor una instancia que permite el derecho a participar en una sociedad democrática, en la cual sus actores velan por la calidad del servicio educativo.

En el contexto mediático actual y en donde la calidad del servicio entregado por los jardines infantiles ha sido cuestionada a través de los medios de comunicación, asociado a casos de maltrato y vulneración de derechos de niños y niñas, la existencia de las organizaciones de apoderados y la figura de los Centros de Padres se hace aún más relevante, pues son ellos una figura validada por sus propios pares y a través de la cual es posible ejercer un control de la gestión de los establecimientos, además de estar permanentemente presentes en la dinámica diaria de los centros educativos.

En este sentido, es importante precisar además que los CEPAS organizados en base a una personalidad jurídica, están regidos por la ley 19.468 de Organizaciones Territoriales y Funcionales, bajo lo cual se establece su estructura, organicidad y funciones. Lo anterior, entrega a este tipo de organizaciones un sentido de pertenencia, autonomía e identidad propia, todo lo cual debe aprender a coexistir y conjugarse con la dinámica y demandas propias de los establecimientos, manifestado en lo que docentes y directivos esperan de este tipo de organizaciones, y los espacios reales que estos generan para el ejercicio de una participación efectiva y el desarrollo de mayores grados de ciudadanía por parte de las familias.

En este ámbito es importante problematizar también la existencia de este tipo de organización al interior de los espacios educativos, ya que la incorporación de una organización con personalidad jurídica y autonomía propia al interior de establecimientos educacionales no es tarea sencilla. Para Guajardo, Gubins, Reyes y Brugnoli (2002) los estudios y experiencias asociados a este tema plantean que dentro de los temores a la conformación de Centros de Padres están la confusión de roles, la invasión de "territorios", los conflictos de poder y los conflictos de "valores" asociados a formas de participar en la educación, lo cual dificulta en ocasiones la incorporación y el fomento de

este tipo de organizaciones al interior de los jardines infantiles o escuelas. De acuerdo a estos autores, la percepción de docentes y directivos en relación a "abrir" el establecimiento e incluir "como legítimo otro" a padres, madres y apoderados, constituye una experiencia conflictiva, sobre todo cuando la necesidad de participación se acompaña de una demanda por "regulación y supervisión externa", planteándose la situación de un interés controlado desde fuera de los actores involucrados.

En este sentido, la incorporación de una mayor participación de las familias en el sistema educativo -aún más cuando esta es de carácter organizado- pudiese verse contrastado por la tendencia a mantener a la escuela y la experiencia educativa como un sistema cerrado, institucional y de exclusiva responsabilidad de los "expertos en educación". Este "cierre o ensimismamiento" institucional conduce a una atomización entre subsistemas de la organización tales como el estamento sostenedor con poca influencia sobre el sistema a pesar de su visión más amplia; estamento directivo que tiende a la mantención del "orden" e inmovilidad del sistema; estamento docente con conciencia de aportes posibles, pero con poco poder para influir en un mayor empoderamiento y organización de los padres y apoderados; y un estamento de apoderados con baja autovaloración y marginado de la toma de decisiones del sistema (Guajardo et al., 2002).

Bajo este escenario, se hace aún más necesario conocer los sentidos y expectativas que las propias familias poseen en cuanto a su participación social, expresado en la visión de las dirigentas de Centros de Padres y Apoderados, tomando en consideración la existencia de brechas aún tan significativas y la carencia de lineamientos y estrategias que vinculen efectivamente la mirada y visión de todos los actores involucrados en esta problemática.

4.2.5 Experiencia internacional en la participación organizada de padres y apoderados

A fin de contar con un breve panorama que aporte a integrar una visión más amplia al tema de investigación, se expondrá a continuación un cuadro resumen con experiencias internacionales en materia de participación organizada de padres, madres y apoderados en el marco del sistema educativo (no necesariamente de educación preescolar), basándose principalmente en las experiencias de consejos escolares a nivel de escuelas en distintos países de Latinoamérica, tomando como referencia lo expuesto por Drago (2008).

Cuadro N°4

Organización de Padres y Apoderados: Experiencia Internacional

PAÍS	LEGISLACIÓN	ASPECTOS RELEVANTES
ARGENTINA	<p>-Ley de Educación Nacional (LEN) N°26.206 del 2006: “Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en instituciones educativas de todos los niveles”.</p> <p>-Ley N°223 de 1999, sobre el Sistema Escolar de Convivencia (Consejos Escolares de Convivencia)</p>	<p>- Creación de consejos escolares de convivencia, los cuales sólo poseen competencia en el ámbito de la convivencia interna, sin ninguna atribución de orden administrativo o pedagógico.</p> <p>- Provincia de Corrientes desarrolla los Consejos Escolares Participativos en cada una de sus escuelas públicas, integrando a directivos, docentes, padres y miembros de la comunidad educativa. Entre sus funciones se extiende la supervisión de programas educativos, además de colaborar en la recaudación y manejo de fondos de sostenimiento de la escuela, entre otros aspectos.</p>
BOLIVIA	<p>Ley de Reforma Educativa, entre cuyas medidas pro participación se establece la creación de Juntas Escolares, que se constituyen como órganos de participación popular en escuelas, conformadas por miembros de las Organizaciones Territoriales de Base, y padres representantes de cada curso (no participando profesores ni directivos).</p>	<p>Las Juntas Escolares poseen funciones como aprobar la formulación y supervisar la ejecución del proyecto educativo anual, vigilar el cumplimiento del calendario anual, aprobar la formulación y ejecución del proyecto educativo. Además están facultados para comprobar la administración de fondos, participar en la supervisión de docentes, evaluar su desempeño y gestionar ante el municipio los recursos para infraestructura y mobiliario, entre otras funciones.</p>
BRASIL	<p>Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional, año 1996, afianza a nivel de todos los Estados la participación de los actores educativos en Consejos Escolares. Consolidando un trabajo ya iniciado en la década de los 80’ por algunos Estados y Distritos Federales donde se comenzó a propiciar la autonomía de unidades escolares.</p>	<p>Se otorgan a los consejos funciones deliberativas, consultivas, fiscales, de movilización y co-responsabilidad en la gestión administrativa financiera y pedagógica de la escuela (López 2005 en Drago 2008).</p> <p>Dada la trayectoria participativa de los apoderados en este país, se ha podido contar con estudios que aportan a visualizar la real contribución de las familias en el fortalecimiento a la gestión de áreas administrativas y financieras de los establecimientos, otorgando un impacto además en el progreso de los ámbitos participativos y democráticos del país.</p>
NICARAGUA	<p>Creación en 1991 de Consejos Consultivos en escuelas públicas como primer paso hacia el Programa de Escuelas Autónomas. Lo cual propicio la posterior constitución de Consejos Directivos Escolares en todo el país.</p>	<p>Los Consejos Directivos están conformados por representantes elegidos por la asociación de padres, el consejo de docentes y los gobiernos estudiantiles. Todos sus integrantes reciben capacitación durante un año por parte de la municipalidad en materias de presupuesto, planificación, evaluación y pedagogía. Cuentan con amplias funciones que otorgan autonomía y poder de decisión y gobierno a actores educativos dentro de las escuelas nicaragüenses.</p>

Fuente: Elaboración Propia a partir de Drago, 2008.

5. HIPÓTESIS GUÍA

De acuerdo a lo estudiado en apartados anteriores, es posible establecer tres hipótesis que guían el presente estudio:

- Existe una participación social entendida y practicada desde la perspectiva de las dirigentas de Centros de Padres, Madres y Apoderados que coexiste con el enfoque de participación definido institucionalmente. Lo anterior, implica que las prácticas y significados de estos actores necesita ser articulado con los lineamientos y estrategias desarrolladas por la institución a través de sus Jardines Infantiles y Salas Cuna, a fin organizar esfuerzos en favor del desarrollo integral de la primera infancia.
- Las prácticas, sentidos y expectativas de la participación social que desarrollan las mujeres líderes de Centros de Padres, Madres y Apoderados, posee estrecha relación con el apoyo y orientación que los equipos de jardines infantiles entregan a este tipo de organizaciones.
- Los Centros de Padres, Madres y Apoderados se configuran como espacios propicios para el ejercicio de una participación social por parte de mujeres, otorgando a este tipo de organización características distintivas e importantes de ser valoradas a nivel institucional.

6. OBJETIVOS

Objetivo General

Caracterizar las prácticas ejercidas y significados atribuidos al proceso de participación social desarrollado al interior de Jardines Infantiles y Salas Cuna por parte de las mujeres dirigentas de organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados(as) de la Región Metropolitana.

Objetivos Específicos

1. Describir los significados que posee la participación social en el ámbito educativo para las dirigentas de Centros de Padres, Madres y Apoderados(as), enfatizando en los sentidos otorgados al proceso, motivaciones y expectativas.
2. Identificar y describir las prácticas que desarrollan las organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados(as) en relación al proceso de participación social experimentado al interior de los Jardines Infantiles y Salas Cunas
3. Delimitar una propuesta de lineamientos estratégicos para el trabajo con Centros de Padres, Madres y Apoderados que incorpore en los significados y experiencia participativa de las organizaciones recogida a través del proceso investigativo.

7. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico aquí presentado posee como propósito entregar al lector una aproximación general al problema de estudio y la forma en que es abordado en el marco de esta investigación, especificando el *método* que posibilitará la aproximación al sujeto de estudio, el *enfoque metodológico* a utilizar, las *técnicas* seleccionadas para la producción de los datos, los *actores* participantes del estudio y el *plan de análisis* de datos.

7.1 Método de Investigación

Esta investigación se enmarca dentro del **Método Fenomenológico**, asumiendo este como un enfoque que se inserta al interior de las ciencias sociales creativas y se caracteriza por utilizar una metodología cualitativa de investigación social. Así, de conformidad con Schütz (1974) máximo exponente de la Fenomenología Sociológica, este paradigma "se presenta como una filosofía del hombre en su mundo vital, capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica, constituyendo su objeto la demostración y explicación de las actividades de conciencia de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida" (p.127).

La fenomenología sociológica de Schütz, centra su análisis en el mundo cotidiano, ocupándose del modo en que las personas producen activamente y mantienen los significados de las situaciones, estudiando la intersubjetividad, o el modo en que los seres humanos captan la conciencia de otros mientras viven dentro de sus propios flujos de conciencia; centrándose de esta manera en el *mundo de la vida cotidiana*, mundo donde las personas crean la realidad social y están constreñidas por las estructuras sociales y culturales creadas por sus predecesores. Esta intersubjetividad –o modo en que las personas comprenden recíprocamente sus conciencias- , existe en el presente vivido en el que nos hablamos y nos escuchamos unos a otros (Ritzer, 1993).

En este contexto, Schütz coloca como punto central de sus investigaciones los estudios sobre la *intersubjetividad* y el *mundo de la vida cotidiana*: "la cosa, el objeto, el fenómeno, el actor, piensa Schütz, debemos abordarlo del modo como se nos presentan en la vida cotidiana. Por nuestra parte, tenemos que recordar que en ese mundo es donde ocurre la historia biográfica de todo actor, es

decir, la 'vida cotidiana' corresponde al ámbito donde nos hemos formado como persona, es el lugar donde se realizan las relaciones sociales o donde existe el fenómeno de la intersubjetividad" (Garrido, 2005, p. 69). Bajo este punto de vista la fenomenología constituye en método ideal por el cual la presente investigación puede alcanzar sus objetivos, logrando describir los significados de las experiencias a partir de quienes las han tenido, en este caso las dirigentas de Centros de Padres, Madres y Apoderados/as de Jardines Infantiles.

Específicamente para Rose, Beeby y Parker, 1995, citados en Streubert y Rinaldi (1999) el propósito del método fenomenológico en la investigación social consiste en "explicar la estructura o la esencia de la experiencia vivida de un fenómeno en la búsqueda de la unidad de significado, la cual es la identificación de la esencia del fenómeno y es una descripción precisa a través de la experiencia vivida en el día a día". En concordancia con esto, Sandoval (2004) señala que el método fenomenológico en la investigación cualitativa propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. Por lo tanto, los esfuerzos investigativos se orientarán a descubrir dicha realidad, aún para los propios actores, sujetos de investigación (p. 31).

De este modo, la utilización del método fenomenológico proporciona a la investigadora la posibilidad efectuar una investigación que se caracterizará por poseer un carácter **descriptivo**, siendo posible capturar, describir y analizar los significados, motivaciones y expectativas reveladas por las dirigentas que protagonizan la investigación, teniendo siempre en consideración que "la fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos" (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p. 40). En este sentido, la investigación además de buscar profundizar en una descripción de estas mujeres líderes como sujetos de estudio, conocer los significados otorgados a sus acciones, siendo fundamental construir a partir de sus realidades la generación de conocimiento del problema social estudiado y que dice referencia con la participación social de las organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados en el marco de la educación inicial.

Así, la investigación busca acercarse a las personas mediante la escucha atenta de las dirigentas, el análisis de las respuestas abiertas a las entrevistas efectuadas, aceptando la información tal y como

se presenta, intentando finalmente "describir y desvelar las estructuras significativas internas del mundo de la vida" (Rodríguez et. al, 1996, p. 40). Actuando además sobre la certeza de que la Psicología Comunitaria es una profesión que interactúa a diario con personas, grupos y/o comunidades, y que se hace y construye en un encuentro con el otro; el cual se convierte en requisito fundamental del quehacer profesional, al ser capaces de reconocer a los sujetos como interlocutores válidos y portadores de visiones importantes de ser descritas y conocidas.

Finalmente, es posible indicar también que la fenomenología se presenta como el método adecuado para este estudio, ya que busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, lo cual permitirá conocer las experiencias que vivencian los sujetos, además de identificar el sentido y significado que ellos mismos le confieren a los fenómenos investigados, en este caso las dirigentas de Centros de Padres de Jardines infantiles; apelando al reconocimiento de los sujetos protagonistas del estudio como actores significativos, portadores de experiencias importantes y valiosas de ser estudiadas.

7.2 Enfoque Metodológico

Para la consecución de los objetivos propuestos, se optó por el desarrollo de un estudio que utiliza predominantemente el **Enfoque Metodológico Cualitativo**, integrando componentes del **Enfoque Cuantitativo**, en lo que Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.21) definen como un **Modelo de Enfoque Dominante**, donde "el estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, el cual prevalece, y la investigación mantiene un componente del otro enfoque."

En este sentido, la opción de utilizar de forma predominante una **Metodología Cualitativa** se basa fundamentalmente en que esta metodología de investigación "produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1984, p. 20). En este contexto, de acuerdo a Rodríguez et. al. (1996) los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Así para estos autores la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina, las situaciones problemáticas y los significados de vida de las personas. En este mismo sentido, para Martínez (2006) la investigación

cualitativa busca identificar la naturaleza profunda de las realidades que experimentan las personas, centrándose en su estructura dinámica, la cual da razón plena a su comportamiento y manifestaciones.

Bajo este contexto, para Alonso (1998) la tarea del investigador cualitativo consiste en descubrir la naturaleza del mundo social a través de cómo la gente actúa y da sentido a sus propias realizaciones vitales, para lo cual el investigador no pone su subjetividad entre paréntesis, sino que, por el contrario, la integra de manera controlada en la investigación.

En relación a esto, Taylor y Bogdan (1984) señalan una serie de características de la investigación cualitativa, entre las cuales se destaca que este tipo de investigación es inductiva, flexible y posee un carácter humanista. A la vez que se enfatiza su perspectiva holística, considerando que las personas, los escenarios o los grupos no pueden ser reducidos a variables, sino considerados como un todo interrelacionado. Bajo este mismo análisis, para estos autores, el rol que juega el investigador es fundamental, pues estos deben ser capaces de comprender a las personas dentro su propio marco de referencia, para lo cual es necesario que el investigador aparte sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

De esta forma, la elección de utilizar este enfoque metodológico en la presente investigación, se fundamenta principalmente en la posibilidad que brinda para descubrir el mundo subjetivo de las dirigentas de Centros de Padres, Madres y Apoderados, conociendo como estas actúan y dan sentido a sus propias prácticas y modos de participación social, los significados atribuidos a su liderazgo en el marco de estas organizaciones, y el valor entregado a los jardines infantiles como espacios propicios para el ejercicio de una verdadera participación en el ámbito educativo.

A su vez, a través del presente diseño, se propone además la incorporación de componentes **cuantitativos** a la metodología cualitativa, lo cual proporciona a la investigadora la posibilidad de integrar distintas formas de entender el fenómeno de estudio, entregando mayor profundidad, descripción, comprensión y precisión a la investigación. En este sentido, el presente diseño se sustenta bajo la lógica de abandonar los dilemas existentes entre los paradigmas de lo cuantitativo y cualitativo, en coherencia con lo expresado por Bericat (1998) para quien el uso rígido y convencional de esta dicotomía –cualitativa y cuantitativa- empobrece la investigación social al impedir la aplicación de cuantos instrumentos sean necesarios en cada concreto proceso investigador, al objeto de alcanzar conocimientos más profundos y veraces.

Visualizando las potencialidades de esta integración de métodos, el presente estudio apuesta por la obtención de datos de gran profundidad y riqueza para poder explorar y describir las prácticas de participación social desarrolladas por las dirigentas de Centros de Padres, además de los sentidos y significados otorgados a esta en el contexto de la educación inicial. Todo esto, tomando en consideración las realidades y escenarios en que este fenómeno surge, y en donde las claves del análisis se obtienen básicamente del trabajo de campo, considerando además la realidad como un escenario dinámico y en el cual la investigadora deberá adaptarse constantemente.

De tal forma, el presente estudio constituye un diseño basado en la triangulación de enfoques: cualitativo-cuantitativo, pero además de diversas técnicas y fuentes de información. Lo cual proporciona mayor robustez, profundidad y validez a los resultados de la investigación.

7.3 Técnicas para la Producción de Datos

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, durante el proceso de producción de información de la presente investigación, se utilizarán tres tipos de técnicas: en el caso de las técnicas pertenecientes al enfoque cualitativo, se desarrollará la entrevista cualitativa o también denominada *entrevista en profundidad*, además del *grupo focal*, mientras que en el caso de las técnicas de investigación cuantitativa se realizará la *encuesta*, describiéndose a continuación cada una de estas.

7.3.1 Técnicas de Investigación Cualitativa

Entrevista en Profundidad

Definida por Rodríguez et. al (1996) la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presuponiendo, la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de una interacción verbal entre ellas.

En estos mismos términos Rodríguez et. al (1996) definen la *entrevista en profundidad* como aquella técnica en que el entrevistador desea obtener información sobre un determinado problema y a partir de él establece una *lista de temas*, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a libre disposición del entrevistador, quien podrá sondear las razones y motivos (...), pero sin

sujetarse a una estructura formalizada de antemano (p. 168). En este sentido, la opción de realizar una entrevista en profundidad responde a la necesidad de acercarse a las ideas, creencias y significados otorgados por los sujetos de estudio, produciendo la información desde su propia realidad, lenguaje y cultura.

En relación a esto, de acuerdo a Taylor y Bogdan (1984, p. 101) la entrevista en profundidad consiste en "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador e informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras". Para estos autores, la entrevista en profundidad sigue un modelo que se asemeja a una conversación *entre iguales*, más que un intercambio formal de preguntas y respuestas.

De acuerdo a Spradley, 1979, citado en Rodríguez et. al (1996) a pesar del carácter abierto de la entrevista en profundidad, esta posee un *propósito explícito*, además de consistir en un proceso de aprendizaje mutuo. De esta forma, en concordancia con la metodología de estudio y el método fenomenológico, la utilización de la entrevista en profundidad aportará a describir las prácticas y significados de la participación social de las mujeres protagonistas del estudio, en base a su propio discurso, ahondando en sus modos de participación, expectativas, valoraciones y motivaciones, tomando en consideración sus propios contextos, expresiones y términos.

Por otra parte, al optar por la utilización de este tipo de técnica, es importante tener en consideración lo expuesto por Callejo (2002) para quien la selección de los informantes cumple un papel fundamental en la realización de diseños cualitativos que utilicen la entrevista en profundidad. En este sentido, para el autor el número de entrevistados no importa tanto como las posiciones sociales ocupadas por estos en relación al fenómeno observado. De este modo, es importante lograr obtener el suficiente material para la comparación y mutua corroboración de lo confesado, que tenderá a ser fragmentaria en algunos aspectos, buscando siempre conseguir la denominada saturación de la información.

Finalmente, es importante destacar que en el marco de esta investigación, se desarrollará un total de 6 entrevistas en profundidad a dirigentes de Centros de Padres y Apoderados de Jardines Infantiles, y 1 entrevista en profundidad a la figura de un experto vinculado a la temática estudiada. En este contexto, los criterios de selección y definición de los participantes del estudio, serán explicitados posteriormente en el presente documento.

Grupo Focal:

El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa cuya principal característica consiste en su carácter *colectivo*, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. Recibe su denominación de focal debido a dos aspectos: el primero se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas; en el segundo, la configuración de los grupos de entrevista se hace a partir de la identificación de alguna particularidad relevante desde el punto de vista de los objetivos de la investigación, lo que lleva a elegir solamente sujetos que tengan dicha característica, por lo general entre seis y ocho (Sandoval, 2004), aportando a producir finalmente un conjunto de relatos de experiencias, de varios individuos y en varias dimensiones, donde la dirección de la conversación es ejercida continuamente por el investigador (Canales, 2006).

En este sentido, de acuerdo a Ivankovich y Araya (2011) dentro de las fortalezas de esta técnica se encuentra el obtener datos rápidos, la interacción directa con el grupo, la generación de interestimulación creciente, las opiniones que ofrece cada uno de los participantes son importantes, las respuestas son normalmente honestas y sinceras, la participación es espontánea, y los resultados de fácil entendimiento; mientras que dentro de las debilidades están: la posibilidad de sesgo por interacción, un punto de vista individual puede influir en el grupo y la necesidad de contar con moderadores altamente entrenados (p.548).

Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, de acuerdo con Morgan, 1988, citado en Sandoval 2004, existen cuatro criterios para orientar las entrevistas de grupo focal en forma efectiva:

- Cubrir un rango máximo de tópicos relevantes en relación a una pauta semiestructurada.
- Proveer datos lo más específico posibles.
- Promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes con una cierta profundidad.
- Tener en cuenta el contexto personal que los participantes usan para generar sus respuestas al tópico explorado.

En este contexto, la utilización de esta técnica proporciona a la investigadora la posibilidad de explorar con mayor profundidad el tema de investigación, alcanzando un mayor nivel de información respecto al fenómeno de estudio. De igual modo, el carácter abierto y flexible de esta técnica, permiten hacer de ella una herramienta de producción de datos muy valiosa en el marco de

la exploración y descripción de los sentidos, significados y expectativas que las dirigentas de centros de padres poseen respecto a las prácticas de participación social desarrolladas.

Finalmente, es importante destacar que en el marco del presente este estudio, se planifica la realización de dos grupos focales con la participación de un total de ocho dirigentas de organizaciones de centros de padres en cada uno, cuyos criterios de selección se encuentran enunciados en las páginas siguientes.

7.3.2 Técnicas de Investigación Cuantitativa

Encuesta

Definida como una técnica eminentemente cuantitativa, la encuesta "consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir" (Hernández et. al., 2003, p.391). Cuyo contenido es tan variado como los aspectos que mide, considerando dos tipos de preguntas: abiertas y cerradas.

De este modo, con el fin de obtener la información pertinente, la presente investigación planifica la utilización de una encuesta basada en un cuestionario con Escala de Likert, el que permitirá a los encuestados manifestar su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con las dimensiones de las variables en estudio.

En este contexto, resulta importante destacar que la Escala de Likert consiste básicamente en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los sujetos. Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que manifieste su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (Hernández et. al., 2003, p.368)

Dicho instrumento fue entregado en formato papel, de carácter anónimo, con preguntas cerradas y mediante modalidad de auto aplicación. En este contexto, es importante enfatizar, que el cuestionario es la última técnica aplicada en el marco de esta investigación, puesto que su elaboración se efectuó en base a la información extraída por las entrevistas en profundidad y grupos focales, además de la información recopilada a través del marco teórico, basándose específicamente en los niveles de participación social propuestos por Flamey y Pérez (2005) en el sistema de

educacional. Así, la utilización de la encuesta proporciona información específica para complementar el análisis del objetivo específico número dos de este estudio, destinado a conocer las prácticas de participación social de las organizaciones de Centros de Padres, entregando información descriptiva respecto a los niveles de participación social desarrollados por los CEPAS al interior de las unidades educativas.³

7.4 Participantes del Estudio

7.4.1 Metodología Cualitativa: Selección de informantes Claves

La selección de las personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto tiene, en la investigación cualitativa, unas características claramente diferenciadoras. Este proceso no se basa – como en otros enfoques de investigación- en el supuesto de que todos los miembros de una población dada tienen el mismo valor como fuentes de información, y por tanto la elección de alguno de ellos es mera cuestión de azar. Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad (Rodríguez et. al, 1996, p.135).

En este contexto, a través de la presente investigación se desarrollará lo que Rodríguez et. al (1996) denomina como “selección deliberada o intencional”. Lo anterior, considerando que los actores seleccionados no se erigirán al azar para completar una muestra de tamaño n , sino que estos serán escogidos uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador.

Finalmente, es importante especificar que en el marco del estudio se establecerán dos tipos de informantes o fuentes de información: uno de ellos corresponde a las dirigentas de centros de padres de jardines infantiles quienes participarán de las instancias de grupos focales y entrevistas en profundidad; mientras otro corresponde a la figura de “experto” en la temática estudiada, con quien se realizará una entrevista en profundidad, la que es utilizada principalmente para reconocer el contexto en que se desarrolla la investigación, aportando finalmente a la formulación y análisis del

³ Para mayor información consultar anexo N°1: “Cuestionario Dirigentes Centros de Padres y Apoderados Jardines Infantiles”, página 119.

objetivo específico número 3, destinado a elaborar una propuesta de lineamientos estratégicos para el trabajo con Centros de Padres y Apoderados por parte de Fundación Integra.

Cuadro N°5

Definición de atributos para la selección de informantes claves

A. DIRIGENTAS DE ORGANIZACIONES DE CENTROS DE PADRES DE JARDINES INFANTILES:

- **Género:** Deseo de conocer los significados de mujeres dirigentas, focalizando el estudio particularmente en este género, bajo la evidencia de su alta participación en este tipo de organizaciones.
- **Permanencia en el cargo:** Dirigentas con más de seis meses de experiencia en su gestión, considerando que en este periodo ya han establecido acciones participativas al interior de la organización.
- **Cargo en la organización:** No necesariamente se entrevista a la representante legal del Centro de Padres, Madres y Apoderados sino a aquel actor perteneciente a la directiva que dada sus características posea un mayor nivel de participación en la organización.
- **Distribución geográfica:** Tanto para la conformación de los grupos de discusión, como de las entrevistas, se buscará trabajar con las representantes de CEPAS de diferentes comunas de la Región Metropolitana, utilizando además el criterio urbano/rural.
- **Formalización de la organización:** Dentro de la muestra se selecciona a Centros de Padres con y sin personalidad jurídica, considerando que esto proporcionará mayor heterogeneidad de discursos respecto a las acciones de participación social llevadas a cabo.

B. EXPERTO:

- **Tiempo de trabajo en la Fundación Integra:** Se considera entrevistar a profesional que lleven al menos tres años trabajando en la institución bajo el criterio de experiencia en el cargo.
- **Área de Desempeño:** Se considera que el área de desempeño del entrevistado, esté relacionada con temáticas de participación de familias y comunidad en jardines.

Bajo los criterios anteriormente descritos, a continuación se expondrá un detalle de las participantes del estudio en entrevistas individuales y grupos focales, reservándose el dato correspondiente a la comuna de procedencia, pues este podría poner en riesgo el anonimato de las entrevistadas, razón por la cual sólo se describirá la zona de procedencia (urbana/rural).

Cuadro N°6

Participantes del Estudio				
Entrevistada	Cargo en la Organización	Permanencia en cargo	Zona	Legalización Organización (Pers. Jurídica)
ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD				
E1	Presidenta	2 años	Urbana	Formal
E2	Secretaria	1 año	Urbana	Formal
E3	Presidenta	3 años	Rural	Formal
E4	Secretaria	2 años	Urbana	Formal
E5	Tesorera	1 año	Urbana	Informal
E6	Presidenta	1 año	Urbana	Formal
GRUPO FOCAL 1				
E1 Focus 1	Presidenta	1 año	Urbana	Informal
E2 Focus 1	Delegada	1 año	Urbana	Informal
E3 Focus 1	Secretaria	2 años	Urbana	Formal
E4 Focus 1	Tesorera	2 años	Urbana	Informal
E5 Focus 1	Presidenta	2 años	Urbana	Formal
E6 Focus 1	Secretaria	2 años	Urbana	Formal
E7 Focus 1	Presidenta	3 años	Urbana	Formal
E8 Focus 1	Presidenta	2 años	Urbana	Formal
GRUPO FOCAL 2				
E1 Focus 2	Presidenta	2 años	Urbana	Formal
E2 Focus 2	Tesorera	1 año	Urbana	Formal
E3 Focus 2	Secretaria	2 años	Urbana	Formal
E4 Focus 2	Presidenta	2 años	Urbana	Formal
E5 Focus 2	Tesorera	1 año	Urbana	Formal
E6 Focus 2	Presidenta	3 años	Urbana	Formal
E7 Focus 2	Presidenta	2 años	Urbana	Informal
E8 Focus 2	Presidenta	2 años	Urbana	Formal
ENTREVISTA A EXPERTO				
EX1	Representante Depto. Educación Fundación Integra Región Metropolitana Sur Oriente	3 años en cargo actual	Supervisión y Coordinación Co-responsable de la materialización a nivel de Regional de la Política de Familia y Comunidad de Fundación Integra.	

Fuente: Elaboración Propia

7.4.2 Muestra Cuantitativa

En el caso de la aplicación de la técnica de producción de datos cuantitativa conocida como “*encuesta*” se trabaja con una muestra de tipo no probabilística intencionada definida por Hernández et. al (2003) como aquellas muestras dirigidas que suponen un procedimiento de selección informal por parte del investigador. En este contexto, la muestra corresponde a los 30 jardines de administración directa de Fundación INTEGRA en la Región Metropolitana Sur Oriente

que a la fecha de la toma de datos cuentan con organización de Centros de Padres liderados por mujeres.

De este modo, las dirigentas de Centros de Padres de Jardines Infantiles que componen la muestra se caracterizan además por encontrarse ubicados en 14 comunas de la R.M. buscando no coincidir con las dirigentas de Centros de Padres participantes en la etapa de entrevistas individuales y grupales. Lo que específicamente se realiza en: Las Condes (1 CEPA); Ñuñoa (1); Macul (1); Peñalolén (5); La Florida (3); San Joaquín (3); La Granja (3); La Pintana (4); San Miguel (1); La Cisterna (1); El Bosque (3); Pedro Aguirre Cerda (1); Puente Alto (1); San José de Maipo (2).

De igual modo, en términos de caracterización de la muestra de encuestadas, es posible indicar que un 60% se encuentra en el rango de edad correspondiente entre los 30 y 39 años de edad, mientras que un 17% se encuentra entre los 18 y 29 años, un 17% entre los 40 y 49 años, y un 6% sobre los 60 años de edad. Por otra parte, un porcentaje importante y mayoritario cuenta entre uno y dos años de experiencia en el cargo (93%), mientras el 7% restante contaba con una experiencia superior. A su vez, un porcentaje mayoritario de las encuestadas posee enseñanza media completa como nivel máximo de estudios (70%), seguido por aquellas con estudios técnicos o universitarios incompletos (17%).

Por otro lado, al caracterizar la muestra es importante agregar que al menos un 54% de las organizaciones de padres y madres encuestada cuenta como mínimo con 4 años o más de antigüedad en su conformación, seguidas por aquellas que poseen alrededor de tres años de experiencia o menos (46%). Finalmente, es resulta valioso agregar que un 73% de las dirigentas encuestadas declara liderar organizaciones de padres con 50 socios o menos, mientras que el 27% restante lidera agrupaciones entre 51 y 150 socios o más.

A fin de aportar mayor síntesis y claridad, el cuadro N°7 presenta un resumen de los informantes claves y técnicas de producción de información utilizadas según objetivo específico.

Cuadro N°7



Fuente: Elaboración Propia

7.5 Plan de Análisis

7.5.1 Cualitativo: Análisis de Contenido

Para efectos de este estudio, se optó por el desarrollo de un “*Análisis de Contenido*”, definido por Piñuel (2002) como “el conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos de comunicación previamente registrados, y que, basados en el técnicas de medida, a veces *cuantitativa* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativa* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tiene por objetivo elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”(p.2).

En este sentido, para este autor la denominación de análisis de “contenido” hace suponer que el “contenido” está encerrado, guardado –e incluso a veces oculto- dentro de un continente (texto o discurso, etc.) y que analizando “por dentro” ese “continente” se puede develar su contenido (significado o sentido), de forma que esa nueva “interpretación” tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría la generación de un nuevo conocimiento. Razón por la cual este tipo de análisis no debe perseguir otro objetivo que el de “lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto” (p.4).

Para lograr lo anterior, de acuerdo a Piñuel (2002) durante el proceso de análisis, el investigador debe ser capaz de tener en consideración las condiciones contextuales del producto comunicativo, el proceso de comunicación en el que se inscribe, y por tanto las condiciones psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y de recepción de las expresiones comunicativas con que aparece. Así, el análisis de contenido puede ser aplicable tanto en las investigaciones de carácter cuantitativo como cualitativo y aplicable en estudios exploratorios, descriptivos, verificativos y/o explicativos.

En este contexto, por medio de la utilización del análisis de contenido es posible acercarse y conocer las prácticas y significados atribuidos a la participación social por parte de las líderes de organizaciones de padres y apoderados de jardines infantiles. Constituyendo la elección de este método una herramienta valiosa mediante la cual es posible acercarse a la subjetividad de los propios actores y protagonistas del estudio, logrando analizar y sistematizar los datos recogidos en el trabajo de campo. Así, la aplicación de esta técnica en el estudio, abandona la dicotomía existente en términos de considerar al análisis de contenido sólo para fines cuantitativos, aplicándolo cualitativamente, tal como señala Velázquez (1994) y Piñuel (2002) para inferir significados que trasciendan la mera y directa manifestación de frecuencias o aparición de determinadas unidades.

Para lo anterior, en el análisis de este estudio se aplican los pasos que componen la metodología de análisis de contenido, descritos a continuación:

a) Selección de la comunicación que será estudiada: En esta etapa resulta importante plantearse el tipo de análisis de contenido a realizar, según la técnica de producción de información. En este sentido, de acuerdo a Piñuel (2002), no es lo mismo realizar un análisis del discurso producido por un grupo focal, que por una entrevista individual.

b) Selección de las categorías que se utilizarán: De acuerdo al autor, cualquier análisis de contenido se sostiene de acuerdo a cuales sean sus categorías de análisis. Dichas categorías siempre derivan de las miradas, o lo que es más preciso, de las representaciones teóricas que permiten la mirada del objeto de análisis. Dichas categorías están vinculadas en función de la previa fijación de objetivos de conocimiento.

c) Selección de las unidades de análisis: De acuerdo a Krippendorff (1990) las unidades de análisis son los elementos sobre los que se focaliza el estudio, pudiendo distinguirse tres tipos:

1. *Las unidades de muestreo* son las unidades materiales que, en su conjunto, forman la realidad a investigar y que deben, en algún momento ser recogidas y conservadas para permitir el estudio.
2. *Las unidades de contexto*, son más amplias que las unidades de muestreo, contienen la información contextual del medio editor.
3. *Las unidades de registro* son las partes analizables en que se divide la unidad de muestreo; siendo segmentos de contenido que pueden ser categorizados medidos, descritos, analizados e interpretados sistemáticamente, sin destruir sus posibles relaciones con otras unidades de registro de la misma o distinta unidad de muestreo.

A continuación, de acuerdo a Krippendorff (1990) deben definirse las variables que se utilizarán de acuerdo a las unidades de análisis presentadas y que cobran importancia a la hora del análisis e interpretación. En este contexto, las variables pueden comprenderse como los elementos que sintetizan o abrevian conceptualmente los aspectos que se desean conocer acerca de las unidades de análisis, que cobran distinto valor y significado al interior de la posición teórica adoptada.

7.5.2 Análisis de Datos Cuantitativo

La aplicación de la técnica de producción de datos cuantitativa de este estudio posee un carácter descriptivo, buscando a través del análisis de los datos efectuado describir algunas características fundamentales del fenómeno de estudio, sin llegar a determinar la interacción entre estas.

Para realizar los análisis respectivos, se utilizó el Programa Estadístico Informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que permite trabajar con bases de datos de gran tamaño. En este programa se ingresaron los datos proporcionados por las encuestas, en específico, la información relacionada con las variables correspondientes al nivel de participación social que las organizaciones de Centros de Padres y Apoderados alcanzan al interior de los jardines infantiles, divididas en:

- Participación del tipo informativo (4 variables)
- Participación del tipo consultivo (4 variables)
- Participación del tipo colaborativo (5 variables)

- Participación en el control de la planificación y toma de decisiones (5 variables)

Estas variables se sometieron a análisis Descriptivos y de Frecuencias, para luego revisar la información de manera conjunta y específica por variable, utilizando sólo aquellos datos que permiten complementar de manera significativa el análisis cualitativo desarrollado en el marco de esta investigación.

7.6 Aspectos relativos a la Fiabilidad y Validez del Estudio

Para el logro de los objetivos formulados en el estudio, es relevante que la información que se recolecte sea fiable. Es por esto que la fiabilidad y la validez se constituyen como condiciones esenciales para cualquier diseño investigativo, con la finalidad de lograr una mayor confiabilidad en los resultados de una investigación, y cierta garantía respecto de la información obtenida, propiciando por lo tanto, la generación de las conclusiones de calidad y confiables.

En este contexto, "la fiabilidad consiste en el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales; mientras la validez radica en que los datos se interpreten en forma correcta" (Pérez, 1998, p.78). Así, con el fin de lograr estos requisitos en el diseño de investigación, se utilizará un tipo de técnica conocida como *Triangulación*.

La *Triangulación*, es definida según Taylor y Bogdan (1984, p.91) como "un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes". Mientras de acuerdo a Pourtois y Desmet (1992, p.60), esta técnica es considerada como "el uso de dos o más métodos en la recogida de datos, a propósito del estudio de un fragmento de la conducta humana".

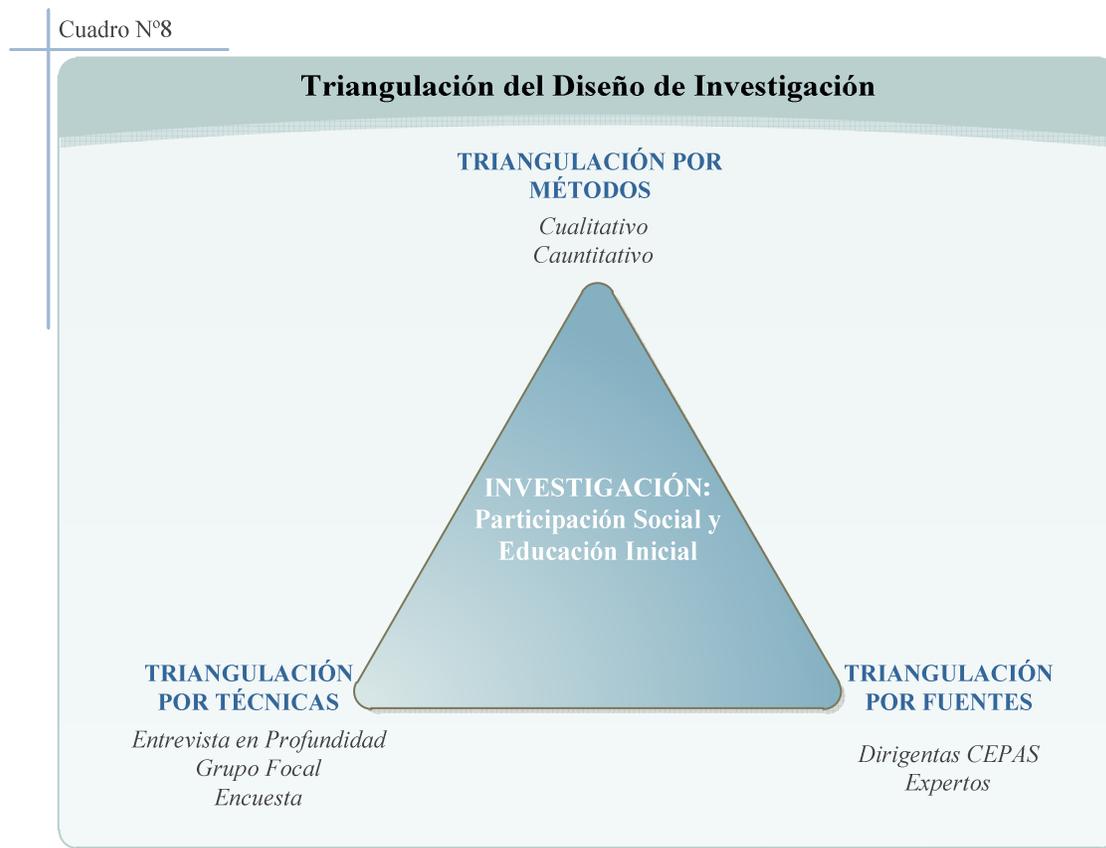
Así, la presente investigación constituye un diseño basado en la *triangulación* de tres tipos:

- a) *Triangulación de Métodos de Investigación*: Utilizando para este estudio la integración de métodos cualitativos y cuantitativos. Lo anterior, de acuerdo a Bericat (1998) refuerza la validez de los resultados, puesto que ambos métodos se organizan en función de un mismo objeto de la realidad social. Así, para el autor, con esta estrategia de triangulación, "cuanto más diferentes sean los métodos que muestran idénticos resultados mayor será la evidencia de la veracidad y viceversa" (p. 111).

b) *Triangulación de las Fuentes de Información*: La cual "implica la referencia a informantes múltiples y también a materiales objetivos como documentos" Pourtois y Desmet (1992, p.63). En este sentido, la triangulación de las fuentes para el estudio considera la participación de dos tipos de actores: Dirigentas de Centros de Padres y Expertos en la materia, que apoyarán la comprensión del fenómeno de estudio.

c) *Triangulación de técnicas de producción de datos*: Utilizando tres tipos de técnicas de producción de datos que pertenecen a los distintos enfoques cualitativo y cuantitativo: entrevista en profundidad, grupos focales y cuestionarios.

De esta forma, la triangulación como tipo de validación se presenta como una técnica altamente útil para efectos de esta investigación, aportando a contrastar los datos que se recogen desde puntos de vista distintos y cumplir así con los objetivos que guían este estudio. Lo anterior, se esquematiza en el siguiente cuadro.



Fuente: Elaboración Propia

7.7 Aspectos Éticos

Las consideraciones éticas de esta investigación –especialmente durante el trabajo de campo- se relacionan en primer lugar con el trato respetuoso entregado a cada uno de los actores que participan del proceso investigativo y que sirven de informantes para el estudio. Dado lo anterior, a cada uno de los/as entrevistados/as debe explicitársele transparentemente los objetivos de la investigación e intereses del estudio, aclarando sus dudas. De igual modo, cada actor debe saber que sus conversaciones serán registradas, para lo cual operará un “consentimiento informado” verbal o escrito, utilizando las grabaciones magnetofónicas sólo para fines investigativos, resguardando el anonimato de cada participante.

Se establece finalmente, con la institución y participantes, el compromiso de la devolución de la información, enviando una copia del informe final.

8. RESULTADOS

En esta sección se expondrán los principales resultados del proceso de producción de datos y análisis de la información, presentando los resultados del estudio de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación, distinguiéndose para ello dos grandes categorías: En primer lugar, el análisis estará centrado en la descripción de los significados que las dirigentas atribuyen a la participación social en el marco de la educación inicial, desentrañando para ello los sentidos, motivaciones y expectativas que estas mujeres confieren a la participación social al interior de los jardines infantiles. Utilizando para lo anterior los datos producidos por medio de entrevistas individuales y grupos focales.

En segundo lugar, se efectuará la descripción de los modos de participación de las organizaciones de padres al interior de jardines infantiles, identificando las características y estructura organizacional de estas agrupaciones, los tipos de participación generados al interior del sistema de educación preescolar, aquellos elementos que facilitan o dificultan la participación social de dirigentas, enfatizando finalmente en los liderazgos que surgen en este contexto y que definen el tipo de prácticas realizadas. Al igual que en la categoría anterior, para el cumplimiento de este objetivo, se tomará en consideración los datos producidos por las entrevistas grupales e individuales realizadas, añadiendo los resultados más relevantes de la encuesta aplicada a una muestra de dirigentas de Centros de Padres y Apoderados de jardines infantiles, buscando así complementar y contrastar la información presentada.

Gráficamente, los resultados del estudio serán presentados de la siguiente forma:

Tabla N°1: Presentación Resultados Estudio

Dimensión	Categoría	Variables (códigos)
Significados de la participación social (objetivo específico 1)	Sentidos de la participación en el centro de padres y jardín infantil	Participación como mecanismo de realización personal
		Participar como compromiso con la familia e hijos
		Connotación valórica a la participación
		Participación como un derecho

Dimensión	Categoría	Variables
Significados de la participación social (objetivo específico 1)	Motivaciones de las dirigentas para participar en organizaciones de Centros de Padres	Apoyo a los hijos/as y comunidad
		Reconocimiento y validación ante la comunidad y el equipo de jardín
		Control sobre el jardín infantil
		Sentimiento de Pertenencia al jardín infantil y a la organización de padres
	Expectativas de las dirigentas sobre la participación social en el marco de la educación inicial	Expectativas respecto a la organización de padres
		Expectativas en torno al jardín infantil como espacio para el ejercicio de una participación social
Prácticas de Participación de los Centros de Padres, Madres y Apoderados en el marco de la educación inicial (objetivo específico N°2)	Caracterización y organización interna de los Centros de Padres	Las mujeres como actor principal del Centro de Padres y Apoderados
		División de trabajos al interior de las organizaciones
		Nivel de convocatoria de los Centros de Padres
		Grupos etéreos que participan de los Centros de Padres
	Tipos de participación generadas al interior de los Centros de Padres	Participación en la materialización del Proyecto Educativo del establecimiento
		Aporte en materia de infraestructura y equipamiento
		Entrega de recursos financieros al establecimiento
		Contratación del personal del jardín infantil
		Participación en instancia comunitarias
		Instrumentalización de los Centros de Padres
		Factores que facilitan u obstaculizan la participación social de Centros de Padres
	Rotación o cambio de directoras	
	Apoyo del Equipo de Jardín Infantil	
	Estructura Institucional de Fundación Integra	
	Bases de la organización: alta rotación de apoderados	
	El territorio o lugar geográfico	
Contexto individualista y centrado en el consumo		
El trabajo femenino		
El rol de dirigente de Centro de Padres en el desarrollo de prácticas de participación social	La experiencia de ser dirigente	
	Concepción ideal de cómo “ser dirigente”	

8.1 Significación de la Participación Social para mujeres dirigentes de Centros de Padres, Madres y Apoderados.

8.1.1 El sentido de participar

Para las mujeres entrevistadas en el marco de esta investigación, la participación social toma distintos significados y características de acuerdo a sus propias vivencias y experiencias tanto en su vida particular como en su rol de dirigente. De este modo, es posible observar que existen múltiples sentidos asignados a la participación, los que se caracterizan desde visualizar a esta como un derecho que poseen los padres en el ámbito de la educación hasta significarla por ejemplo como un mecanismo de realización personal y de crecimiento, todo lo cual es descrito a continuación.

- *Participación como mecanismo de realización personal: "Participar ayuda a realizarme como persona"*

Una parte importante de las mujeres que accedieron a relatar su experiencia en este estudio, coinciden en señalar que es primera vez que ejercen un cargo de dirigente o líder de una organización social, constituyendo un proceso de aprendizaje, conocimiento, valoración de sus capacidades y autorrealización. En este sentido, es importante rescatar que muchas entrevistadas corresponden a madres dueñas de casa o jefas de hogar con trabajados informales, cuyos reales espacios de participación en la vida comunitaria son más bien restringidos, limitándose diariamente a la realización de actividades asociadas a la mantención económica de su hogar, además del cuidado y educación de sus hijos/as.

Bajo este panorama, la participación en el Centro de Padres y Apoderados (CEPA) y en el jardín infantil se configura como la inserción en un espacio distinto a la rutina cotidiana del hogar, siendo altamente valorado por las mujeres, encontrando en ello un lugar para desmarcarse de la rutina cotidiana y aportar desde sus competencias en acciones concretas que impactan en la vida de otras personas cercanas de su comunidad.

"Yo quedé sin trabajo y yo me encerré en la casa, mi única salida es que iba a comprar a la vuelta al negocio, yo vivo aquí en los departamentos, me salgo, doy la vueltecita y está el

negocio. Mi recorrido era el jardín, una cuadra de mi casa y después el negocio y encerrarme. Y un día dije "no, estoy muy encerrá", y empecé a participar en el jardín. ¡Así que párenme!, lo que salga en el jardín y en el centro de padres yo estoy metida, con las planificaciones yo también voy, de repente soy la única mamá que anda al medio de las tías..." (E4, Focus 2)

"Lo que pasa es que yo antes pasaba como muy encerrá en mi círculo que era mi casa, mis hijos y nada más, yo voy a la iglesia y todo, pero era como todo, era mi casa así, yo no salía de mi casa para nada, para nada..." (E8, Focus 1)

En este contexto, el ser parte de un grupo y aportar activamente desde su rol de dirigente a la realización de acciones concretas con un objetivo determinado confiere a algunas entrevistadas un sentimiento de autovaloración importante de ser destacado. Así, la participación en el Centro de Padres y Apoderados entrega a juicio de algunas entrevistadas una confianza y satisfacción personal no conseguida en otras esferas de la vida privada. Frases como *"me siento útil"*, *"siento que sirvo para algo"* o *"participar me hace sentir realizada"* fueron algunas de las observaciones generadas por las dirigentas, lo que pone de manifiesto la importancia que posee para ellas la conformación de este tipo de organizaciones, abriendo un espacio de participación y asociatividad dentro de la comunidad que no existía anteriormente para ellas.

"... me reconforta mucho y me gusta estar ahí, me hace sentir útil (silencio)" (E3, Focus 1)

"me siento activa y siento que sirvo para algo, siento que la gente me necesita, que si yo no estoy como que no anda nada... todas estas cosas que a mí me han servido... el estar con niños, con las familias, el tema de la violencia, todo lo visto aquí me ha servido como experiencia de vida y me enriquece, espero poder acompañar aún más a la gente y poder decirle, 'señora yo sé por lo que usted está pasando' " (E8, Focus 1)

"participar a mí me ha servido bastante, me ha servido para mi personalidad, porque me he sentido realizada como persona, todo lo que yo hago, ando más contenta...y me he dado cuenta de que me hace bien levantarme, ir al jardín, sentir a las tías, las chiquillas del aseo que me tiran la talla... me hace bien, me fortalece estar metida en el centro de padres, creo que me ha hecho muy bien" (E 2)

De esta manera, la participación en el Centro de Padres y Apoderados constituye para algunas entrevistadas no sólo una posibilidad de desarrollar herramientas y capacidades concretas para desempeñar su cargo como dirigente y aportar a los fines de la organización, sino además a

encontrar un espacio en el cual sentirse acogidas, pertenecientes y parte de algo mayor.

Concretamente a través de las entrevistas individuales fue posible descubrir que la participación de las mujeres en este tipo de organizaciones responde no sólo a un componente político o social, sino también a elementos subjetivos enmarcados en sus propias historias, en las posibilidades que han tenido en otras esferas de su vida de incidir, opinar y llevar a la acción ideas y necesidades. En este sentido, participar en este tipo de organizaciones sociales significa para muchas de las entrevistadas no sólo una posibilidad de enriquecimiento personal, sino también la oportunidad por primera vez de poder tomar decisiones e influir en otros.

En relación a esto, destaca dentro de la realización del estudio al menos tres entrevistadas que señalan haberse incorporado al CEPA en medio o posterior a episodios depresivos, lo que entre otros aspectos las ha ayudado a sentirse acogidas, escuchadas y contenidas, visualizándose la organización de padres como un grupo de apoyo para ellas u otras mujeres con dificultades similares.

“aunque me quite todo el día, a mí me gusta estar allá... el jardín te cambia toda tu rutina de problemas” (E6, Focus 1)

“yo paso todo el día en lo del cepa, porque yo... yo (se inseguriza la voz) hartó tiempo he pasado con depresiones, y mis depresiones las he pasado en el jardín y así me he ido superando, ¿porqué?, porque allá me acogen y me abrazan, yo a veces he llegado llorando al jardín, pero llorando a mares, porque yo fui muchos años víctima de violencia intrafamiliar con el papá de mis hijos, llegue golpeada y llorando súper mal y allá las tías y las chiquillas del cepa me acogían, entonces ¿qué pasa?... que es el único espacio donde te sientes segura” (E8, Focus 1)

“era ya tanta amargura que yo tenía como guardá que un día yo reventé ya, no quería nada, nada, nada, nada, yo lloraba, lloraba, lloraba y lloraba, entonces dije yo ya ‘no’, por mis hijos, así, ya, chora, me empecé a meter más y más en el jardín, me quedó gustando, en el centro de apoderados, hasta que eso me fue ayudando a salir de mis problemas” (E4)

“Ahora que mi hijo sale del jardín, yo quiero seguir en el cepa... si no fuera por la fuerza que me dan las tías, las mamás, que me dan los niños, yo no estaría acá, me hubiese matado, hubiese matado a mis hijos, me hubiese hundido en una depresión, porque todo lo que ha pasado en mi vida, entonces yo digo, el jardín para mí significa mucho... uno que no

tiene familia, que no tiene papas, no tiene un marido, pa' mi significa todo participar acá adentro". (E8, Focus 1)

Estas situaciones en particular, si bien son aisladas, se hacen generales cuando entrevistadas a través de grupos focales y entrevistas individuales señalan su necesidad de participar en organizaciones de padres para "*sentirse queridas*" o "*recibir cariño*", lo cual coloca de manifiesto la importancia afectiva que las entrevistadas asignan a este tipo de agrupaciones, conformadas principalmente por mujeres. De esta forma, el participar junto a otros apoderados, significa para ellas una oportunidad de generar relaciones de afecto con sus pares y tías del jardín, establecer amistades y vínculos de apoyo que traspasan las fronteras del propio CEPA.

"...bueno, a mí en lo personal me gusta andar metida en todas, porque así conozco gente, yo no soy de amigas, porque si me dicen ahora cuantas amigas tiene son dos que son las chiquillas que estoy con el centro de padres, y eso es bueno, estar con amigas con las que uno se quiere y se lleva bien... entonces igual es rico sentirse querida y yo soy solita con mi hijo, antes del jardín él no tenía contacto con otros niños ni yo tenía contacto con otra gente, entonces estábamos los dos solos, viviendo en una burbujita, entonces fue un cambio para él y para mí" (E5, Focus 1)

- ***Participación como compromiso con la familia: "Participar, es trabajar por los hijos/as"***

Por otra parte, un argumento repetido a lo largo de todas las entrevistas y focus group realizados, independiente de las características de la organización de padres entrevistada, corresponde al sentido de participar por contribuir al bienestar de los niños y niñas que asisten a los jardines infantiles y salas cuna. Así, para muchas de las mujeres entrevistadas el participar significa "*un deber con sus hijos e hijas*", lo cual constituye el motor por el cual movilizan los esfuerzos del resto de los/as apoderados/as y de las bases de la organización.

De esta manera, el participar dentro del jardín infantil adquiere características distintivas al resto de los espacios donde se podría propiciar la participación social. Esto, porque el norte del jardín o sala cuna se encuentra asociado a una temática altamente sensible como lo es la primera infancia, periodo de edad donde a juicio de las madres entrevistadas los niños/as necesitan de mayor apoyo, vínculo, presencia y participación de sus padres, lo que se va diluyendo con la entrada de los hijos e

hijas al colegio. Esta situación se ve reflejada en la discusión efectuada en los dos focus group realizados con dirigentas.

"Son niños chicos, que tú decís 'tengo que participar y hacerlo por ellos', porque si fueran cabros grandes ya da lo mismo... yo creo que el tiempo de compartir con tu hijo es cuando es chico". (E3, Focus 1)

"Y cuando lo más lindo es hacer actividad con los niños en el jardín porque en el colegio de repente es complicado, de repente a los niños ya no les gusta que tú participes" (E5, Focus 2)

De acuerdo a lo anterior, el participar significa para estas mujeres *"trabajar por lo más valioso existente"* que son sus hijos e hijas, sirviendo de referente para su formación. De este modo, la participación social es también visualizada como una *"forma de educar a los hijos"*, enseñándoles desde pequeños lo que significa el compromiso, el apoyo, el trabajar y esforzarse activamente por conseguir lo que se quiere.

"Yo no creo que se trate tanto de la plata y de la cuota, como lo veo yo, primero está el educar a tu hijo y creo que hay que partir de esa base, primero, una cosa que me desagrada un montón es que no sé, veo a mamás que llegan con pijamas, con pantuflas y sus hijos sin peinar.. y dicen 'ahí tía, ahí está mi hijo..ah! y no le he dado leche', entonces preocupémonos primero de educar al niño y después de la plata" (E5, Focus 1)

"Quiero que mi nieta me vea... es una educación más para ella verme involucrada en el jardín, que sepa de chiquitita lo que es el compromiso." (E7, Focus 2)

- ***Connotación valórica a la participación: "Participamos los que tenemos valores"***

En este mismo contexto, un argumento repetido y que sale a la luz a través de las entrevistas grupales e individuales tiene relación con visualizar la participación como un mecanismo de distinción de *"los otros"*, contraponiendo su imagen con la de quienes utilizan la oferta de educación preescolar entregada por el jardín infantil bajo la concepción de beneficiarios pasivos, que no exigen sus derechos o que no se esfuerzan por mejorar las condiciones en que son atendidos/as o estudian sus hijos/as.

De este modo, un discurso altamente enunciado caracteriza a los padres y madres que no se vinculan al Centro de Padres como apoderados "flojos", "acostumbrados a que les lleguen las cosas" y "despreocupados con sus hijos", asociando su grado de participación y vinculación con la organización al adecuado ejercicio del rol parental y su responsabilidad como padres en la crianza de los hijos/as.

"También como comentábamos con las chiquillas, cuando uno les pide algo, ellos se molestan, piensan que es como para cualquier cosa, entonces yo creo que es muy poca la ayuda. Obviamente hay muchas familias que hay que rescatar que son comprometidas con sus hijos, pero en general veo muy poca ayuda de los papás, al contrario creo que van como a dejar al niño, cosa que no me moleste y pueda seguir durmiendo" (E6, Focus 1)

En este punto se presenta una posición interesante en muchos de los relatos, orientado a desmarcarse o distanciarse valóricamente de los apoderados pasivos, muchos de los cuales son vecinos del mismo sector, asociando a las madres que participan los valores relacionados con la cooperación, responsabilidad, compromiso, interés y las ganas de surgir, lo que a juicio de algunas les han permitido ejercer su rol como jefas de hogar y mejorar las condiciones económicas de su familia saliendo de la pobreza. En contraposición, los padres/madres pasivos, son concebidos como aquellas personas sin capacidades ni intereses, cuya condición de pobreza les acomoda, buscando beneficiarse de la oferta gratuita del Estado y asumiendo una posición pasiva frente a las problemáticas que les afectan.

"Esto está pasando en todos los jardines, porque todos los jardines están en poblaciones, y la gente no quiere cooperar con nada, quieren que todo... todo les llegue gratis"... (E7, Focus 1)

"no sé si a lo mejor se deberá mucho a estamos en una población y siempre se hable de que es mala la comuna, pero yo en general, en mi nivel, veo poca participación de los papás, y es que son gente, mmm no sé cómo decir la palabra para que no suene tan feo... limitados, sin ganas de salir adelante, de ir avanzando" (E 2)

- **La Participación como un derecho**

En contraposición a lo que se podría pensar inicialmente, son muy pocas las entrevistadas que en su discurso se refieren a la participación y a la organización de padres/madres como un derecho de los apoderados en el marco del sistema educacional. De esta manera, la participación es visualizada en primera instancia como una obligación o deber de los padres con sus hijos/as y con la comunidad educativa, agradeciendo en la mayoría de los casos el espacio y las oportunidades que los jardines infantiles les brinda para integrarse en la medida de sus posibilidades.

Escapando de esta generalidad, existen algunas dirigentas, especialmente aquellas más experimentadas, que visualizan la participación de los apoderados desde otra perspectiva, solicitando al jardín infantil y al sistema educacional mayores posibilidades para la incorporación de su opinión y su participación en otras esferas del trabajo realizado por los establecimientos. Se busca de este modo, ir más allá de las actividades tradicionalmente encargadas a los CEPAS, tales como la cooperación en sala, el apoyo en actividades específicas del establecimiento y la generación de aportes económicos, entre otros aspectos. En definitiva bajo esta visión, el Centro de Padres posee un rol fundamental en aportar a la calidad de educación de los niños/as, constituyéndose en organizaciones relevantes y válidas para manifestar los intereses de las familias y aportar desde su conocimiento y opinión a la educación de los niños y niñas.

“Es que sabís igual lo que pasa... todo el mundo dice que los centros de padres son para pedir plata y plata, pero resulta que los centros de padres son una organización importante, de peso en los colegios y también pa'l jardín... los centros de padre trabajan alterno al jardín, tú eres un apoyo para el jardín y muchas veces sin ti no pueden hacer nada”(E 3)

De acuerdo a lo señalado por algunas entrevistadas la participación lentamente ha comenzado a visualizarse y entenderse desde otra perspectiva, situación en la cual los Centros de Padres y Apoderados han jugado un rol fundamental al constituirse en espacios donde el ejercicio de este derecho se promueve, y en donde aspectos como la autonomía y poder de decisión al interior de los establecimientos son aspectos que han comenzando a discutirse, cuestionarse y demandarse.

“la participación nuestra es un derecho, sí porque uno tiene un deber como madre de estar participando ahí, en la educación de mi hijo, y el derecho porque el jardín para crecer necesita de nosotros, de mi opinión, de mi colaboración y me tiene que dar los espacios...”

soy una persona que tengo que hacer algo por el país, por el jardín de mi hijo, por eso también uno se tiene que dar tiempo en el jardín"(E 1, Focus 2)

En este mismo contexto, la participación social en el marco de los Centros de Padres y Apoderados, es entendida además por las entrevistadas como una forma de asociarse con sus pares para la realización de proyectos en común que apunten a hacerse cargo y resolver sus propias problemáticas, contribuyendo mediante acciones concretas al bienestar de sus hijos e hijas, mejorando de este modo las condiciones de vida de las familias del sector.

Así, de acuerdo a lo señalado, mediante la participación en este tipo de organizaciones, los apoderados pueden reconocer algunas problemáticas que les afectan de manera conjunta, buscando tomar y tener parte en las soluciones que se construyen, las que por lo general están ajustadas al espacio del jardín infantil y que por ende deben ser negociadas o abordadas colectivamente con los equipos de trabajo de los establecimientos.

"La finalidad de constituir un centro de apoderados más que nada fue por las ver necesidades de nuestros niños, en las que Integra no nos podía ayudar. Obviamente no podíamos esperar de Integra más de lo que ya nos ayuda, el jardín, los niños, las tías.... pero habían otras necesidades y siempre hay necesidades como independientes y a eso nos dirigimos nosotros, a resolver nuestras necesidades..." (E 6)

Esta visión, aporta a visualizar la participación social también como "una forma de hacerse cargo de los propios problemas" contribuyendo según las entrevistadas a que los apoderados generen consciencia y asuman compromisos en la búsqueda de alternativas de solución a necesidades comunes. Bajo esta perspectiva, el CEPA cumple la función de ser la figura bajo la cual los apoderados se agrupan y organizan compartiendo necesidades e intereses, entrelazando experiencias y habilidades, en búsqueda de soluciones a dificultades que les afecten.

8.1.2 Motivaciones para participar

Junto con los significados que posee la participación social para las mujeres entrevistadas, es posible identificar a través de las entrevistas individuales y grupales las motivaciones que poseen las dirigentas para ser parte y participar de las organizaciones de Centros de Padres. Dichas motivaciones son muy variadas, coincidiendo en una serie de argumentos que son expuestos a continuación y que podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: *apoyo a los hijos/as y comunidad; reconocimiento y validación; control sobre el jardín infantil;* y finalmente, *sentirse perteneciente o parte de algo.*

- ***Apoyo a los hijos/as y comunidad: "Jugársela por los niños"***

Dentro de las motivaciones que guían la participación de las entrevistadas en organizaciones de Centros de Padres y Apoderados, existe una razón particularmente desarrollada y largamente repetida a través de todas las entrevistas y que posee relación con desarrollar una participación activa en beneficio de los niños y niñas que asisten a los jardines infantiles. En este contexto, es importante consensuar que todos los CEPAS participantes de este estudio constituyen organizaciones que nacen y se definen a partir de un contexto determinado -en este caso jardines infantiles de Fundación Integra-, y que el objetivo de su conformación se origina por movilizar los recursos y esfuerzos de los apoderados/as en beneficio del bienestar de los niños y niñas al interior y exterior de los establecimientos.

De este modo, el *"jugársela por los niños"* pasa a ser una frase repetida en más de una entrevista y que deja entrever la principal razón por la cual las familias se organizan y establecen acciones en el marco de los Centros de Padres. De igual forma, lo anterior se entremezcla con las experiencias de vida de cada una de las entrevistadas, existiendo para algunas de ellas la posibilidad de trabajar mediante el CEPA por mejorar las condiciones materiales, recreativas y educativas en que se desarrolla la infancia en sus sectores, otorgando a los niños/as posibilidades y oportunidades que les fueron negadas en su propia niñez.

"muchos no vieron lo que yo estaba pasando en mi casa, eh, es un tema bien delicado pa' mí... eh, yo ahora de adulta me siento bien de saber que puedo ayudar a alguien, a los

niños, de darles lo que por mucho tiempo a mí me faltó, eh, no, yo me siento súper bien, súper bien" (E 4)

En este mismo sentido, la motivación de aportar a mejorar la calidad de atención y educación que reciben sus hijos y apoyar en dicha labor al jardín y a otras familias, consiste en una motivación presente en gran cantidad de entrevistadas, impactando a través de sus acciones no sólo a sus hijos, sino a otros niños/as, familias y comunidad en donde se emplaza el establecimiento.

"Si uno por eso trabaja, te esfuerzai, es harta pega, pero en ese sentido uno se siente como recompensá porque uno sabe que es una pega que uno está haciendo por un bien mayor que son los niños" (E 1)

"O sea pa' mí es como un logro personal también, o sea, saber que en el fondo con el tiempo que tú regalas, con el tiempo que tú entregas, el cariño con el que uno hace las cosas y todo lo demás, tú puedes aportar también a otras familias, otros niños, a tu comunidad" (E 3)

- **Reconocimiento y validación: "participo para que mis hijos se sientan orgullosas de mamá".**

Ligado a lo anterior, otra de las motivaciones que surge en los discursos de las dirigentas entrevistadas, posee relación con sentirse reconocidas o validadas por la labor efectuada al interior del Centro de Padres. Esto, además posee relación con los bajos niveles de participación que de acuerdo a las entrevistadas se da en los jardines infantiles, existiendo grupos de madres destacadas por "estar en todas", las cuales son las que se preocupan permanentemente de sus hijos y de apoyar al jardín en su labor diaria.

"todas esas cosas a una la motivan, que tenga usted un reconocimiento, de que digan, que le digan cosas buenas, no que le digan cosas malas o que le digan 'oh, la mamá es floja, la mamá no los baña' porque gracias a Dios esa preocupación como mamá siempre ha estado, entonces de que mis hijos vengan limpios, de que se cambien ropa todos los días, aunque es un trabajo pesado porque tengo cuatro hijos y que digan 'y más encima es del centro de padres' entonces me gusta que hablen bien de mi po" (E 4)

De igual forma, las entrevistadas declaran participar en las actividades desarrolladas por el jardín y al interior del Centro de Padres motivadas por que sus hijos e hijas reconozcan que están

comprometidos con ellos, los acompañen y las vean involucradas en las diferentes actividades que se desarrollan. Lo cual coincide con los significados descritos en páginas anteriores y en donde se visualiza la participación como una forma de educar a los hijos, siendo desarrollada por quienes a su juicio "poseen valores", siendo además una forma de acercarse a los hijos/as en la rutina diaria, compartir con ellos y favorecer a su desarrollo.

"uno como mamá se siente pero feliz de que tu hijo se sienta orgulloso de ver a su mamá trabajando y participando"(E 2, Focus 1)

"y en el fondo te das cuenta que ayudas a tu hija, que tus hijas también se sienten identificadas con lo que tú haces y te reconocen" (E 3)

- **Control sobre el jardín infantil: "participo para ver que pasa adentro".**

Uno de los aspectos controversiales que aparece al momento de trabajar el tema de la participación con las entrevistas, dice relación con la posibilidad de los padres y madres de incorporarse de manera expedita y libre a las actividades realizadas por los establecimientos, existiendo a criterio de algunas dirigentas dificultades para que las familias se vinculen desenvueltamente en los jardines y salas cunas.

Como solución a esto, el CEPA aparece a juicio de algunas entrevistadas como una oportunidad de controlar y vigilar el servicio educativo entregado por el establecimiento, la labor realizada por las tías del jardín y la manera en que los niños/as son atendidos y cuidados.

Lo anterior, es reforzado por un sentimiento de desconfianza que según el discurso de las dirigentas se ha instalado por los medios de comunicación respecto a la calidad de atención que entregan los jardines infantiles y la cantidad de casos de vulneración de derechos, supuestos maltratos o abusos intrajardín dados a conocer durante los últimos años.

"Es que yo lo veo desde mi punto de vista, yo digo si está mi hija yo también quiero saber qué hace durante el día, yo si participo voy a poder venir un ratito y a lo mejor voy a ver no sé po' si le están pegando a un niño o si están tratando mal a otro, yo voy a ver, pero si yo no participo ¿cómo veo eso?" (E 1)

"Yo me metí al centro de padres pa ver a la Dominga y pa ver como la tratan, o sea, yo desde el principio estuve súper metida en el jardín porque yo decía 'oh a las guaguas de aquí les pega, las tratan mal' " (E3, Focus 2)

En este sentido, el Centro de Padres actúa bajo la visión de algunas entrevistadas como *"los ojos y la voz de los apoderados en el jardín infantil"*, lo que le confiere un peso y una función importante en el contexto educacional. De igual modo, a través de su labor aporta a mantener o preservar las confianzas entre el equipo del jardín y el resto de los apoderados, difundiendo a la vez la labor educativa desarrollada por el establecimiento en el resto de las familias y comunidad cercana.

Para lo anterior, un requisito esencial es la disposición del establecimiento a abrir sus límites a los apoderados, propiciando la incorporación de familias a las actividades cotidianas del jardín e involucrando al Centro de Padres de manera integral en el trabajo realizado.

"Yo lo veo, lo veo y lo palpo, puedo venir a la hora que quiero, me dejan entrar y entonces todo eso también me motiva a ayudar cachai" (E 5)

- ***Sentimiento de Pertenencia: "pasas a ser parte del equipo del jardín"***

Un aspecto distintivo que surge en algunas de las entrevistas individuales y particularmente en uno de los focus group realizados, posee relación con el vínculo afectivo y de pertenencia que desarrollan algunas de las dirigentas con los equipos de jardines infantiles, lo que constituye otra de las motivaciones identificadas para participar, considerándose una de las más fuertes.

En este contexto, frases como *"pasas a ser parte del equipo del jardín infantil"*, *"pasamos todo el día en el jardín"*, *"el jardín es mi refugio"* o *"el cepa y el jardín son mi familia"*, claramente indican el establecimiento de vínculos que traspasan el ámbito estrictamente formal de dirigir una organización y se desplazan al ámbito afectivo, donde el entramado de relaciones y el sentimiento de pertenencia al lugar cumplen un rol importante.

Lo anterior, se produce de acuerdo a las mismas entrevistadas debido a que el jardín infantil es una institución *"profundamente afectiva"*, *"cercana"* y *"familiar"*, al cual tanto madres como padres encargan *"lo más preciado"* que corresponde a sus hijos/as. Bajo esta lógica, el jardín se distancia del colegio por mantener una relación más íntima y cercana con los apoderados, sirviendo ello de

potencialidad para establecer organizaciones de padres con una articulación más profunda y una riqueza de vínculos mayor.

"el colegio es tan diferente a lo que es el jardín, es tan frío, es otra cosa, entonces, nada que decir del jardín, de las tías, con el pasar del tiempo terminai conociendo a todas las tías, a todas, su vida, sus cosas, no, no te dan ganas de irte". (E 5, Focus 2)

"el jardín infantil es una institución como familiar por así decirlo, porque yo creo que es más familiar que un colegio, eh, es como un espacio un poco más reducido, más íntimo, la pregunta es cómo aprovechamos eso y podemos hacer que finalmente se vayan como facilitando espacios para que la gente vaya asumiendo espacios de participación" (E 3)

De este modo, el vínculo afectivo y de pertenencia a los jardines infantiles además de ser una motivación pasa a ser un recurso tanto para los equipos de profesionales como para los propios Centros de Padres, facilitándose las gestiones al interior de los establecimientos y aportando a la coordinación de acciones de una manera más eficiente. Por otra parte, y en consonancia con lo ya señalado, el jardín infantil como institución junto al equipo pasan a ser consideradas muchas veces parte de la "familia" de las propias dirigentas, las cuales dedican gran parte de su tiempo a estar presentes en el establecimiento, participando de talleres y aportando en la medida de sus posibilidades a las labores del jardín.

"Hay gente que dice 'esta señora no tiene vida, vive en el jardín, no tiene vida, no tiene nada que hacer', yo hago mis cosas en la casa, pero me fortalezco en el jardín, para mí es mi refugio, mis niños, ver un niño con su carita sucio, y lo lavo y lo peino y le digo ¡huy que lindo!" (E8, Focus 1)

"Entonces yo digo, ¿el centro de padres que significa para mí? el jardín, todo, mi jardín, mis hijos, esos son mi familia, mis cosas, entonces por eso uno es tan metida y tiene tanta gente detrás, porque cuando uno hace las cosas con ganas, con amor, con cariño, resultan" (E8, Focus 1).

"uno descubre el lado de las personas que trabajan con tus hijos también, eso pa' mí ha sido importante, ha sido, yo siempre les agradezco a las tías el dejarme estar ahí, o sea, el sentir que uno es casi como parte del equipo del jardín, yo sé de sus dificultades personales, ellas saben de las mías, nos apoyamos, estamos siempre haciendo como un trabajo en equipo y eso encuentro que es fundamental pa' que todo funcione de buena manera". (E 3)

8.1.3 Expectativas de las dirigentas sobre la participación social

Un aspecto importante en el que profundizar a la hora de estudiar los significados de la participación social para las mujeres dirigentas, posee relación con conocer que esperan estas respecto al rol de las organizaciones de Centros de Padres en el ámbito educativo, además de identificar cuáles son sus expectativas respecto al jardín infantil como espacio de participación, lo cual es expuesto a continuación.

- *Expectativas respecto a la organización de centros de padres*

En términos generales es posible determinar que las expectativas de las dirigentas se diferencian de acuerdo al nivel de organización alcanzado por las agrupaciones, sumado al tiempo de conformación y vigencia de estas. En este contexto, las dirigentas de Centros de Padres cuyo periodo de conformación es reciente, poseen principalmente expectativas orientadas a consolidar la organización de manera grupal, legalizarla en términos de su personalidad jurídica y comenzar la generación de proyectos que tiendan a beneficiar a los niños y niñas que asisten a jardines infantiles. De igual modo, las expectativas de dirigentas más experimentadas en el trabajo de los CEPAS y con mayor antigüedad en el cargo, están dirigidas en extender los beneficios de la organización a una mayor cantidad de apoderados, niños y niñas, haciendo de esta manera más amplia su convocatoria, a lo cual se puede sumar además la expectativa de consolidar los grupos de trabajo y avanzar en la materialización e implementación de proyectos.

No obstante, sea cual sea el grado de organización de las agrupaciones o su tiempo de funcionamiento, existen una serie de expectativas comunes importantes de ser señaladas y que aportan a caracterizar la visión que las dirigentas poseen respecto al Centro de Padres y Apoderados como espacio para el ejercicio de una verdadera participación. De este modo, es importante señalar la necesidad expresada por gran parte de las entrevistadas orientada a que *"el CEPA sea visualizado de otra forma"* tanto por los mismos apoderados que conforman las bases de la organización, como por aquellos que no se encuentran interesados en sumarse formalmente. Lo anterior, está orientado a que la figura del Centro de Padres sea concebida como un real aporte a la educación de los niños y niñas, más que como una organización que trabaja por temáticas relacionadas únicamente con la recaudación de cuotas y la realización de actividades puntuales para los niños/a, visión que impera de acuerdo a las entrevistadas en el imaginario colectivo de los padres y madres.

"Nosotros movilizamos recursos cachai... la idea sería contribuir finalmente a la educación de nuestros hijos, a que el cepa sea importante dentro del jardín, hacerle no sé po', cosas diferentes a los chicos, ayudar con nuestras manos a que su educación sea buena, mejor a la que uno tuvo" (E 3)

"Hay tanto que hacer que no sea juntar plata... más deporte por ejemplo, porque igual los niños están casi todos obesos, imagínese lo importante que sería como papás generar un proyecto de educación física, solucionar un problema real de los niños de la población" (E 1)

En este contexto, de acuerdo al discurso de las entrevistadas, la visión hacia el Centro de Padres debe comenzar a modificarse, no sólo por el resto de los apoderados, sino también por el equipo del jardín infantil para quienes en muchos casos el CEPA actúa como una "fuente de recursos", situación que será abordada posteriormente en este mismo análisis.

De igual forma, otra de las expectativas en que coinciden ampliamente las dirigentas posee relación con posicionar al Centro de Padres en un contexto más amplio que lo circunscrito a los límites del jardín infantil, ampliando sus fronteras y abriéndose espacios al interior de la comunidad donde están insertos, lo que facilitaría la misión por la cual trabaja este tipo de organizaciones.

"Necesitamos informarnos más, ir metiéndonos a la municipalidad más, que nos conozcan otras organizaciones po', acá se ayuda poco a los jardines... pero eso es por falta información y porque estamos como encerrados... de repente es hacer acto de presencia, conversar con otros, que nos vean más" (E 2).

La visión anterior enfatiza en la necesidad de los CEPAS de establecer vínculos de cooperación y trabajo en red con otras instituciones presentes en el territorio, entretejiendo relaciones de cooperación para la solución de problemas comunes y que apunten a una mejora no sólo en las condiciones de atención de niños y niñas al interior de los jardines infantiles, sino al desarrollo de los miembros del Centro de Padres y por ende de las localidades en general.

Es este punto, existe la necesidad y expectativa expresa por parte de las dirigentas de conocer las experiencias, compartir conocimientos y generar acciones comunes con otros Centros de Padres de la comuna y de la red de Jardines de Fundación Integra, lo que es visualizado como una posibilidad de aprendizaje y de movilización de recursos por parte de las líderes de agrupaciones.

"Ir avanzando, ir aprendiendo, ojalá que se hicieran reuniones con otros CEPAS... pa ir aprendiendo cómo lo han hecho otros jardines y aparte que somos de la misma institución, entonces no es como que yo me junte con un colegio, con una junta de vecinos porque es diferente, y así igual tratando de ir aprendiendo de los otros centros de apoderados po'" (E 5)

"La idea sería hacer algo con los centros de apoderados como una unión de juntas de vecinos.. si te está yendo mal que alguien te diga 'no, no hagan eso porque no les va a resultar' o 'mira, me va a ayudar tal persona pa' tal proyecto, vean si les puede ayudar a ustedes'... empezar a creer que la unión hace la fuerza" (E 6)

- ***Expectativas respecto al jardín infantil como espacio para el ejercicio de la participación social***

Las expectativas que surgen desde la voz de las propias dirigentas en referencia al jardín infantil como un espacio propicio para el ejercicio de una participación activa tienen relación principalmente con tres aspectos: primero, que el jardín infantil permee sus límites y abra sus puertas a los apoderados; segundo, que la institución y equipo de jardines infantiles reconozca al Centro de Padres como un actor válido de la comunidad educativa; y finalmente, que el equipo del jardín infantil apoye la labor del CEPA, mejorando la comunicación y colaboración entre ambas partes, lo que es descrito brevemente a continuación.

Así, las dirigentas consideran esencial que para la promoción y ejercicio de una participación al interior de los jardines infantiles, -sea esta una participación organizada a través del trabajo del CEPA, o bien, una participación individual por parte de los padres-, resulta primordial que el establecimiento permee sus fronteras y mantenga una política de "puertas abiertas" donde se brinde acogida a los apoderados, se les escuche y valore. Existiendo a la vez una apertura para el ingreso e integración de otras organizaciones que forman parte de la vida comunitaria del sector donde se emplaza el jardín.

"años atrás lo papás no podían entrar al jardín infantil, yo creo que eso ha ido cambiando, no en todos, pero pasa, y pasa por la experiencia de que el jardín sea como un jardín abierto, porque la tía diga 'en el momento que ustedes quieran venir las puertas del jardín están abiertas', y eso es un poco para darle la confianza a la familia de que sus hijos están bien y que el jardín también es tuyo, que puedes involucrarte en él" (E 5)

Lo anterior, posee relación también con la receptividad y disposición con que el equipo del jardín recibe a los apoderados y promueve su participación organizada, validando a los Centros de Padres como actores importantes al interior de la comunidad educativa. De esta forma, se identifica como expectativa de las dirigentas el posicionar al CEPA al interior del jardín, siendo ellas escuchadas, integradas y validadas en su opinión.

"Yo creo que todo pasa por cómo te ve la directora y las tías, ojalá Integra y la cabeza que es la directora del jardín nos valoren más, nos escuchen, tiene que ser así pa' que la cosa funcione realmente" (E5, Focus 2)

Entrelazado a esto, surge finalmente como una expectativa generalizada por parte de las dirigentas de Centros de Padres el contar con el apoyo de la directora y tías del jardín, lo que concretamente se puede materializar en acciones sencillas como la facilitación de espacios para actividades, el apoyo en convocar al resto de los padres/madres del jardín infantil, brindar apoyo técnico y/o logístico para el desarrollo de iniciativas, hasta la entrega de apoyo anímico y motivacional a las dirigentas, lo que resulta el elemento más significativo para ellas.

De este modo, el que la directora y su equipo "*se la jueguen*" por facilitar la participación de los padres aparece como un factor fundamental para incrementar los niveles organizativos e incluso de convocatoria de este tipo de organizaciones, existiendo la necesidad por parte de las dirigentas de establecer relaciones de cooperación y buena comunicación con ellos.

"Tía usted sólo diga 'papá, sabe que el centro de padres va a hacer esto', la idea es que nos ayudara en el boca a boca, pero como que ella pone puros problemas y ¡no nos sirve!, o nos ponemos las pilas las dos juntas o yo llego hasta aquí. Porque claro, yo soy apoderado, soy del centro de padres, la presidenta, pero el papá me ve como una mamá más, no me ve como la presidenta del centro de padres, en cambio ella es la directora del jardín y necesitamos su ayuda" (E 1)

8.2 Prácticas de participación social de las mujeres líderes de Centros de Padres, Madres y Apoderados(as) de Jardines Infantiles y Salas Cuna.

A través de este apartado se exhibirán los resultados de la investigación orientados a describir las formas de participación social generadas por los Centros de Padres en el marco de la educación inicial, profundizando en la caracterización y organización interna que dichas agrupaciones adoptan, los niveles de participación alcanzados, los elementos o factores que facilitan u obstaculizan su desarrollo y finalmente, las experiencias de liderazgo que surgen a través de las prácticas desarrolladas por las dirigentas entrevistadas.

Para ello, se utiliza como base del análisis los datos provenientes de entrevistas en profundidad, grupos focales y encuestas realizadas a una muestra de dirigentas de Centros de Padres de Jardines Infantiles.

8.2.1 Caracterización y organización interna de los Centros de Padres

En términos generales las organizaciones de Centros de Padres participantes del estudio corresponden a agrupaciones conformadas mayoritariamente por mujeres, de las cuales un importante segmento –tanto en las bases como en la dirigencia- corresponde a madres jefas de hogar, mujeres trabajadoras de manera formal e informal, como también dueñas de casa.

Lo anterior, otorga características distintivas a este tipo de organización, impregnándolas de acuerdo a su propio discurso de un sello diferente centrado en las relaciones afectivas, de “compromiso”, “esfuerzo”, “trabajo” y “preocupación por los otros”. De esta manera, las propias entrevistadas definen al Centro de Padres y Apoderados como una “organización principalmente femenina” o “una organización de mujeres”, atribuyéndosele a esta, características que de acuerdo a las entrevistadas son propias del género femenino, siendo necesario además contar con las habilidades de comunicación, organización, negociación y empatía, propias a su juicio de la mujer.

“Sabís que yo creo que el hombre no tiene paciencia sencillamente, él no vitrinea, a él todo le gusta rápido, él todo no hace una cola en el banco, aquí se necesita tiempo, dedicación, un poco de sacrificio y esfuerzo, los trámites, un montón de cosas y ellos tienen nula paciencia pa’ esas cosas”. (E2, focus 2)

De la misma forma, los padres o figuras masculinas están centrados principalmente en apoyar al Centro de Padres en trabajos asociados a “*labores pesadas*”, como el apoyo en arreglos de infraestructura y desperfectos al interior del jardín, mantención de sus instalaciones, o bien, asistiendo a las actividades masivas propuestas por el equipo de establecimiento o por el propio CEPA. Lo anterior, refuerza de acuerdo a la visión sostenida por una de las dirigentas en entrevista individual, la cultura machista y la concepción existente en nuestra sociedad de que la educación y el cuidado de los hijos/as consiste en una labor principalmente femenina, replicándose el modelo en este tipo de organizaciones.

“¿Cuántos hombres serán los que tienen la habilidad de levantar en la mañana al niño, que se lave los dientes, que termine la tarea, que coma, que se tome el desayuno, que se vista, que se vista, que se peine, que después ir a dejarlo al colegio, que después ir a buscarlo y preocuparse de la casa?!, ¿cuántos hombres en este país están preparados pa’ hacer eso?, muy pocos, pero tiene que ver con la cultura, porque la cultura es machista, el hombre debe hacerse cargo de otras cosas... lo mismo en la educación, o sea los profes, las personas que están a cargo de los niños po’, ¿cuántos educadores de párvulos conoces tú?”. (E 3)

De esta manera, el espacio del jardín infantil, área donde el Centro de Padres desarrolla la mayor parte de sus actuar se encuentra enmarcado en un contexto principalmente femenino. Sin perjuicio de que este tipo de organización y los equipos de jardines infantiles estén emprendiendo esfuerzos para propiciar la integración de padres que participen de manera individual en el jardín como también de forma colectiva a través del CEPA.

Por otra parte, otro elemento que aporta a caracterizar a los CEPAS dice relación con el nivel de convocatoria que poseen las organizaciones al interior de jardines infantiles, lo que aporta a configurar su estructura y organización. En este contexto, las miradas y experiencias de las entrevistadas son muy divergentes, existiendo CEPAS con convocatorias muy altas y donde los padres participan activamente de las bases – lo que se da en el menor de los casos- , Centros de Padres con una convocatoria de 20 a 30 socios, lo que podría considerarse como una convocatoria media y satisfactoria por parte de las dirigentas, y organizaciones de apoderados donde existe una baja adherencia por parte de las familias y donde incluso la propia directiva no se encuentra completa del todo.

Lo anterior, de acuerdo a las entrevistadas puede estar influido por diversos factores, entre los cuales se encuentra la dificultad de las organizaciones por integrar y representar efectivamente los intereses de los padres y madres que trabajan y cuyos tiempos no se ajustan a las reuniones y actividades programadas por el CEPA. Llevando a algunas de las dirigentas de organizaciones a innovar y extender los mecanismos de información a los apoderados través de medios electrónicos como el email y facebook, lo cual dependiendo de la realidad de los apoderados –nivel de inserción con las tecnologías- y contexto donde se encuentra inserto el jardín infantil posee resultados más o menos efectivos.

Así, gran parte de las dirigentas coincide en señalar una importante dificultad en generar convocatorias masivas en las cuales los padres y madres adhieran de forma comprometida al CEPA, argumentando una suerte de "flojera" y "comodidad" por el resto de los apoderados. De igual forma, a través de las entrevistas individuales otras dirigentas con mayor experiencia en organizaciones funcionales, desarrollan un análisis más global del contexto, considerando que factores como el individualismo y el consumismo en la sociedad de mercado han logrado atentar contra las organizaciones sociales de base y las lógicas asociativas que en ellas puedan surgir.

"a la gente le gusta como la cosa más cómoda diría yo, que es como una sociedad de consumo rápido, entonces como que la gente mientras tenga que hacer lo menos posible más contento va a estar o se va a sentir menos presionada, es poca la gente que le gusta así como esta cosa de la "chuchería" así como le decimos nosotros, así como del compromiso, y el movámonos juntos pa' llá y pa' cá y hagamos cosas..." (E 3)

"ya nadie hace las cosas por amor, por interés sipo', por plata, si te pagaran un sueldo mensual de seguro a muchos les interesaría ser del CEPA" (E 6)

A pesar de lo señalado en las citas, gran parte de las dirigentas coincide en argumentar que lo importante más que lograr una convocatoria amplia, es contar con personas comprometidas con las labores que puedan asumir y que apoyen a través de sus capacidades y habilidades a la labor que desarrolla el Centro de Padres. De tal modo, una buena participación es entendida por las entrevistadas más que por un número, por la calidad de esta, bajo el supuesto de que "más no necesariamente es mejor" y que la responsabilidad y compromiso son fundamentales en esta tarea.

De igual modo, la organización al interior de la propia directiva del centro de padres asume diversas características, contraponiéndose aquellas experiencias en donde existen equipos cohesionados, con

responsabilidades delimitadas, sistemáticos en la labor y comprometidos con la tarea, con aquellos donde sus líderes se encuentran prácticamente solas asumiendo una multiplicidad de funciones y donde existen otros miembros satélites que rotan esporádicamente en la directiva. De todas formas, independiente de cuál sea la realidad particular de cada una de las organizaciones, todas las dirigentes coinciden en validar como aspectos necesarios para una adecuada organización, la responsabilidad, compromiso y perseverancia como características necesarias para la mantención y surgimiento del Centro de Padres.

Por otra parte, las entrevistadas coinciden en indicar que las organizaciones se encuentran conformadas por madres –y en algunos casos padres- de edad adulta, con una edad promedio de treinta años hacia arriba, incluyendo a abuelas de niños que asisten al jardín, siendo los apoderados jóvenes aquellos más reacios a asumir compromisos e integrarse a un Centro de Padres y Apoderados. En este contexto, se identifica como desafío el poder integrar a los más jóvenes en la organización (incluyendo a las madres adolescentes) sumándolos y vinculándolos de acuerdo a sus intereses en la agrupación de padres. A su vez, se visualiza como necesario el poder transmitir a través de este espacio conocimientos a los más jóvenes y cederles un lugar dentro de la estructura de los CEPA, fomentando su integración a los jardines infantiles y a la educación de sus hijos/as.

“los jóvenes son terriblemente desconfiados, muy desconfiados, entonces es difícil que se sumen... pero igual tendríamos que hacer algo, nosotros queremos tratar de meter a más jóvenes o papás jóvenes, cosa de abrirle paso a las otras generaciones” (E 2)

8.2.2 Tipos de participación generadas al interior de los centros de padres

- ***Participación en la materialización del Proyecto Educativo del Establecimiento***

Al caracterizar los significados de la participación social para las dirigentas en el apartado anterior, un aspecto que generaba consenso tiene relación con considerar al Centro de Padres como aquel organismo que vela y contribuye junto al jardín a generar una educación de calidad para los niños y niñas. A fin de lograr este objetivo, es necesario que antes tanto el CEPA como los padres y madres de manera individual manejen información, sean consultados, tomen y tengan parte en la materialización del proyecto educativo que guía al establecimiento donde asisten sus hijos/as.

En este contexto, es importante recatar que un 83,3% de dirigentas de organizaciones de Centros de Padres encuestadas señala haber sido informadas respecto al Proyecto Educativo de Fundación Integra, además de los servicios y programas que el jardín ofrece a las familias y comunidad. Lo anterior, sustenta las bases del trabajo colaborativo y de involucramiento que las organizaciones de padres pueden realizar con equipos del jardín infantil, convirtiéndose frente a la comunidad en los principales promotores del servicio que ofrece la institución a la población, y reconociendo a la vez el impacto que su participación puede ocasionar en el marco del sistema preescolar. A su vez, el conocimiento que las dirigentas pueden tener de la oferta y servicio educativo del jardín infantil supone el primer requisito para involucrarse en la generación de opiniones y toma de decisiones al interior del establecimiento.

Lamentablemente, el nivel de información que manejan los representantes de Centros de Padres y que reflejan los datos de la encuesta, no se ve materializado a la hora de consultárseles respecto a temáticas relacionadas con actividades educacionales y recreativas realizadas por el jardín infantil, como lo son por ejemplo el diseño y desarrollo de actividades con niños/as, talleres para familias y jornadas, entre otras iniciativas, declarando sólo un 50% de las encuestadas la posibilidad de opinar al respecto. De igual manera, a través de las entrevistas en profundidad se manifiesta la necesidad de contar con estos espacios, opinar y aportar al equipo del establecimiento con una visión más cercana y real sobre las necesidades que poseen las familias a las cuales el CEPA representa.

A pesar de lo anterior, el que no se le consulte mayormente a los apoderados, no ha obstaculizado hasta el momento para que el CEPA se vincule enérgicamente con las actividades planificadas por el personal del jardín infantil, apoyando y colaborando activamente del trabajo realizado en sala, producción de material para actividades educativas, participación en talleres realizados por las tías o profesionales externos al jardín, actividades en beneficio de los niños/as, difusión del servicio del jardín en la comunidad, entre otras acciones, lo que complementa y aporta a enriquecer el servicio entregado por Fundación Integra a la población infantil de los sectores donde se emplazan los jardines infantiles. No obstante, esta colaboración brindada por el CEPA y apoderados podría ser aún más pertinente si antes de su planificación por parte del equipo educativo existieran mecanismos de consulta que incorporaran su opinión e involucraran activamente a la organización en su diseño e implementación.

De igual forma, a través de las entrevistas individuales las dirigentas rescatan la posibilidad de conocer la planificación anual del jardín infantil, denominada por la institución "*Convenio de*

Logros", incorporándose algunas de las representantes entrevistadas en las jornadas de planificación anual que realizan los equipos de jardines infantiles y en donde definen las metas y acciones anuales respecto a la gestión integral del establecimiento. Otras experiencias están asociadas a la integración de la directiva del Centro de Padres en las jornadas de planificación educativa mensual que realizan los establecimientos, pudiendo conocer, consultar u opinar respecto a ella. Todo esto es corroborado por el dato que arroja la encuesta aplicada en el marco de esta investigación donde un 60% de las encuestadas indica conocer la planificación anual de jardín.

"Ah, excelente po', ahí uno aprende y sabe de lo que están haciendo, lo que van a hacer con los niños, qué es lo que hacen ellas y en qué se centran al hacer las cosas, desde qué temas ven con los niños, no, bien. Me gustó, estuve casi toda la tarde con ellas acá, lo pasé chanco". (E 5)

Si bien lo anterior refleja un importante avance en la posibilidad que los jardines infantiles brindan a la organización de padres para poder participar e involucrarse en el servicio y proyecto educativo que implementa el establecimiento, el panorama actual no representa realmente que los padres, madres y apoderados "tengan y tomen parte" de lo que el establecimiento planifica. De igual manera, el control que el CEPA u otros apoderados pueda realizar a la gestión del establecimiento es aún una utopía, existiendo a través de las encuestas un 93,3% de las dirigentas para quienes el Centro de Padres no tiene la opción de realizar seguimiento o control a la planificación anual del establecimiento.

- ***Aporte en materia de infraestructura y equipamiento***

El aporte del Centro de Padres en materia de infraestructura y equipamiento suele ser el tipo de participación más visible e intencionada por los propios equipos de jardines infantiles. De igual forma, existe un consenso por parte de las entrevistadas en visualizar este ámbito como uno de los más prioritarios dentro del campo de acción del CEPA.

Para comprender lo anterior, es importante tener en cuenta el contexto donde se sitúan los jardines infantiles y las carencias en materia de infraestructura con que muchos cuentan. Por otra parte, el jardín pasa a ser el segundo hogar de muchos niños/as, quienes en ocasiones pasan más de diez u once horas diarias al interior de la sala cuna o jardín, constituyéndose como principal preocupación de los padres, el contar con áreas protegidas, seguras y que resguarden el bienestar de sus hijos al interior de los establecimientos. A la vez, los padres colaboran en materia de infraestructura

buscando que el jardín infantil tenga un ambiente grato, agradable en términos estéticos y acorde a lo que requieren los niños/as durante sus primeros años de vida.

“todos los años el cepa pinta el jardín completo, si las tías necesitan algo se hace, ahora mismo se arregló el patio porque se hacían piscinas de agua, en invierno no se podía ocupar el patio, ahora se puede ocupar. Si llueve, ahora es sólo un día que está mojado y al otro día está seco, por decir de alguna manera, antes no po’, era una semana entera que estaba mojado y se volvía a llover, se volvía a llenar, los bebés de sala cuna estaban encerrados todo el día” (E 1)

“hemos comprado orilladoras, hemos comprado radios, tenemos un equipo ahí súper lindo con parlantes pa’l patio, entonces los niños en el recreo salen, que se yo, tienen ahí su patio, sus cosas... ahora compramos el megáfono pa’ la cuestión del plan de emergencia” (E 3)

Específicamente los arreglos de infraestructura para el jardín son gestionados por la directiva del CEPA y materializado por las bases de la organización, pidiendo colaboración al resto de los apoderados del jardín –especialmente padres con oficios- que puedan colaborar en los requerimientos necesarios, ocupándose como un espacio donde las destrezas y conocimientos de los apoderados son puestos al servicio de la organización.

De este modo, el apoyo del CEPA en materia de infraestructura posibilita la generación de distintos niveles de participación al interior de los establecimientos, reconociéndose específicamente en este ámbito posibilidades de participar de manera informativa, consultiva y colaborativa, en donde por ejemplo un 90% de las dirigentas encuestadas corrobora que su organización colabora realizando trabajos de mejoramiento de infraestructura o equipamiento en el jardín infantil, sean estos en salas, patios de actividades, baños, etc., mientras un 80% reconoce además colaborar comprando insumos o equipamiento para el jardín, lo que se materializa en la compra de radios, cortinas, espejos, muebles, entre otros artículos necesarios.

Por otra parte, producto de los constantes robos que sufren muchos jardines infantiles, el Centro de Padres también actúa como una organización que colabora en el resguardo de la seguridad del establecimiento, lo que se realiza tanto en materia de infraestructura (compra de chapas, refuerzo en cierres perimetrales, rejas, etc.) como de prevención, siendo un agente que se organiza para cuidar “echando un vistazo” al jardín infantil durante los fines de semana y noches, o bien, que realiza

coordinaciones con carabineros u otras organizaciones formales e informales del sector que puedan colaborar en la tarea de seguridad.

“aquí hay harta drogadicción y cosas así, de repente disparan y toda la cosa, nosotros nos organizamos, venimos a ver si le pasó algo al jardín los fines de semana, les decimos a los cabros de por aquí que cuiden el jardín, si a uno le sirve po’, a las mismas familias de aquí les sirve, mucha gente manda a los niños por la comida, porque no tiene comida en la casa, por eso hay que cuidarlo po’ ” (E 2)

- ***Entrega de recursos financieros al establecimiento***

Un 93,3% de las dirigentas que componen la muestra de Centro de Padres encuestados confirma que la organización colabora entregando recursos financieros al jardín infantil, como por ejemplo la entrega de dinero para arreglos menores, compra de insumos y materiales, entre otros aspectos. Lo anterior, es corroborado a través de entrevistas en profundidad, donde se señala que las actividades realizadas por los Centros de Padres como rifas, bingos, cobro de cuotas, entre otros aspectos, además de contribuir a objetivos en específico, sirve para subsidiar necesidades menores del establecimiento como la compra de insumos para el arreglo de llaves, puertas, salas u otras necesidades.

Al contrario del punto anterior, la detección y necesidad del requerimiento no es identificada en la mayoría de los casos por el Centro de Padres, sino por el equipo y dirección del jardín infantil, planteando la necesidad a la organización de apoderados.

- ***Contratación del Personal del Jardín Infantil***

Si bien la contratación del personal del jardín infantil es función y decisión Fundación Integra, en el marco de la generación de instancias de participación al interior de los establecimientos, resulta esencial el considerar informar a la organización de padres respecto a contrataciones efectuadas en el jardín, escuchando y tomando en consideración su opinión como representante de las familias en situaciones particulares donde pueda evaluarse por ejemplo el desempeño de una funcionaria en un ámbito determinado, entre otros aspectos.

En relación a este aspecto, es importante señalar que un 80% de las dirigentes de Centros de padres encuestados indica no ser informadas respecto a las contrataciones que realiza el jardín infantil, existiendo de acuerdo a lo expresado por algunas representantes el interés de contar al menos con información relativa a este ámbito del jardín infantil.

“de repente sería bueno al menos poder saber que tías llegan a trabajar al jardín, porque como representantes de las otras mamás deberían contarnos pa’ manejar al menos la información” (E 2)

- **Participación en instancias comunitarias**

Otro de los aspectos importantes de considerar al analizar el nivel de participación social desarrollado por los Centros de Padres de jardines infantiles, tiene que ver con su inserción en instancias comunitarias o territoriales que le permitan integrar o movilizar recursos, ampliar sus fronteras fuera del jardín infantil y enriquecer su labor por medio del establecimiento de relaciones de colaboración con otros miembros de la comunidad.

Así, es posible evidenciar que los CEPAS experimentan múltiples realidades en relación a este punto, las que dependen principalmente de quienes sean sus líderes y del capital social que estos posean. De este modo, dirigentes con mayor experiencia y vinculación en el trabajo comunitario lideran organizaciones que han logrado, como por ejemplo en el caso de Pirque, representar la voz de los apoderados en reuniones sobre la definición del plan regulador de la comuna u otras actividades relevantes a nivel territorial como mesas participativas o encuentros de organizaciones.

En este aspecto, las dirigentes coinciden en visualizar a la red institucional local como la principal aliada o fuente de recursos para la presentación de proyectos, iniciativas, donaciones e información. No obstante, este es un recurso aún no aprovechado del todo por las organizaciones de Centros de Padres, contando en general y salvo ciertas excepciones con una vinculación bastante incipiente con el entorno comunitario. Juega en contra también la escasa capacitación o formación que algunas de las dirigentes poseen en materias relacionadas con la generación de proyectos, herramientas de planificación y gestión de las organizaciones, aspectos legales y administración presupuestaria, entre otras materias.

A su vez, el vínculo con otras organizaciones funcionales o territoriales de la comuna dependerá igualmente de los contactos y experiencia que posean las dirigentes, lo que no es necesariamente

transmitido de una directiva a otra, perdiéndose en la mayoría de los casos el capital acumulado por la experiencia y años de trabajo.

A pesar de lo descrito anteriormente, las experiencias aisladas que cada organización realiza en su entorno son un aporte valioso para el jardín infantil, niños/as y familias, contando con experiencias de éxito donde por ejemplo se han integrado recursos profesionales al jardín infantil a través de la adjudicación de proyectos, o bien, la gestión de donaciones por medio de la vinculación con empresas, colegios o terceros.

"Entonces ahora vamos postular a proyectos, hacer cosas, llamar la atención... presentamos un proyecto con la psicóloga del consultorio y salió, así que una profesora de educación física les va a hacer clases a los chicos, esa es la gracia, rebuscártelas en donde sea pa' beneficiar a los niños" (E 2)

- ***Instrumentalización de los centros de padres***

Un aspecto evidenciado tanto en las entrevistas en profundidad como en los grupos focales, posee relación con la percepción que a juicio de las dirigentas poseen los equipos y directoras de jardines infantiles hacia el Centro de Padres, lo cual sale a la luz especialmente cuando se aborda con las dirigentas el tema de los aportes materiales que el CEPA realiza a los establecimientos.

Así, bajo la propia voz de algunas dirigentas, el CEPA es percibido por la directora del jardín (figura con la que se representa a la toda la institución) como un entidad "*que sirve*" y es "*útil*" al jardín infantil para la consecución de recursos y para el desarrollo de autogestión en materias de infraestructura y mejoras para el establecimiento.

"yo me he dado cuenta que cuando a la directora le falta algo al tiro recurre al centro de padres, yo pienso que el centro de padres debería ser más para los niños que para el jardín, no sé si estoy mal o estoy bien, pero a veces le ponen obstáculos a uno" (E 1)

"A las tías se les acababan las tintas, el centro de padres cubría tintas, a las tías se les echaba a perder el teclado, el centro de padres cubría el teclado, a las tías se les caían los fierros de las cortinas, el centro de padres cubría, o sea ¿qué pasa?, que nosotros nos pedían, nos pedían... ponte tú, de repente allá en el jardín no hay bolsas de basura y no hay bolsas de basura y ¿quién se tiene que poner con las bolsas de basura?, el centro de

padres, o sea en el fondo todo lo que falta se lo pone el centro de padre y ellos no nos ayudan en na'". (E 3, focus 2)

En este contexto, sin llegar a ser un elemento de malestar generalizado, existen dirigentas que logran efectuar un cuestionamiento a la visión que para ellas existe desde la institución respecto a la función de los CEPAS, visualizando la existencia de una noción instrumental y utilitarista en su conformación al seno de los jardines infantiles, relegando a segundo plano el potencial que este tipo de organizaciones puede tener en el marco del sistema educativo.

Lo anterior, es llamativo y se considera extremadamente importante en el marco de esta investigación, pues presupone la contraposición de visiones al interior de los propios jardines infantiles, y que sin duda influye en el desarrollo o estancamiento de ciertas prácticas de participación social al interior de los propios establecimientos.

8.2.3 Principales factores que facilitan u obstaculizan la participación social de los Centros de Padres.

- ***El Liderazgo de la Directora***

El liderazgo de la directora corresponde a uno de los aspectos más controversiales dentro del análisis que las dirigentas realizan a través de las entrevistas en profundidad y grupos focales, existiendo experiencias muy diversas por cada CEPA. A pesar de esto, hay un consenso absoluto en considerar que el apoyo y liderazgo de la directora del jardín infantil facilita, entorpece o definitivamente anula la participación que las familias individual y colectivamente puedan realizar dentro del establecimiento.

De este modo, es común escuchar a lo largo de las entrevistas la importancia del rol de la directora como un apoyo para el Centro de Padres, capaz de motivar a la directiva en momentos difíciles y de entusiasmar al resto de los apoderados para adherirse al CEPA, sirviendo muchas veces como asesora de estas agrupaciones en temas técnicos, organizacionales, financieros y de otra índole.

“uno siempre que es directiva siempre debe relacionarse con la directora, y ella en nuestro caso es como un apoderado más, muy facilitadora, se integra y opina, no siento que haya ningún problema con ella y eso nos favorece a nosotros... incluso favorece a los

apoderados, porque si los apoderados ven a una directora que es movida, que es hiperactiva, que va para todos lados, de por sí el apoderado se motiva y quiere participar" (E 2, focus 1)

"La directora siempre ha estado ahí animándome para que mejorara y me salieran las cosas" (E 4)

En este escenario, una directora que "cree en las capacidades de la directiva", "apoya a encausar al CEPA cuando anda perdido", "mantiene relaciones de cordialidad con los apoderados", "es cercana" y "se involucra con el trabajo del Centro de Padres", resulta a juicio de las propias entrevistadas como un agente promotor y facilitador de la participación social al interior de los establecimientos.

Por el contrario la "falta de claridad" por parte de algunas directoras, la "censura o modificación de las ideas hacia la directiva", "la falta de entusiasmo y apoyo" y la "poca disposición a conversar" dificulta a juicio de las dirigentas la labor del Centro de Padres y Apoderados en el jardín infantil, obstaculizando el desarrollo de proyectos y la posibilidad de construir en conjunto acciones que vayan en directo beneficio de los niños/as.

"No podís hacer nada, no podís hacer nada, porque resulta que si no tienes el apoyo de la persona que rige al jardín te quedas estancada y resulta que después te piden, no sé po', 'sabe qué, hay que hacer esto, esto y esto' y yo la miro y le digo ¿de dónde quiere que le saquemos plata?, de dónde quiere que saquemos recursos si usted no nos está apoyando" (E 6, focus 2)

"yo fui sincera en decirlo, la directora de nosotras es muy lejana, no la sentimos, ella puede estar en su oficina y en su oficina y nada más, ella no va a decirme 'sabe señora María, tengo una idea', no, nada... ahora estamos el centro de padres haciendo un huerto y ayer plantamos, nos corría la gota trabajando, pero ella no ha ido ni siquiera a decirnos 'que lindo lo que están haciendo'. Es triste eso, es muy triste" (E 7, focus 1)

En este contexto, resulta interesante la visión de algunas dirigentas orientada a considerar a la directora del jardín infantil como la "dueña de casa" o "Dios" dentro del jardín infantil, lo que posiciona a estas en una relación de poder que escapa del cargo o función que cada una pueda representar al interior de los establecimientos y coloca a los apoderados en una asimetría tal que impide entretejer relaciones de colaboración y cooperación mutuas, además de la posibilidad de generar opinión, negociar temáticas o exigir otros aspectos.

"La directora, ella es Dios y con ella tenemos que hablar todo, así que si ella dice que algo no se puede hacer, simplemente no se hace" (E 6)

"las tías tienen harta iniciativa en el jardín, pero como la directora dice no, todos tenemos que hacer lo que ella dice... entonces ninguna de las tías puede hacer ná' porque a las finales ella es su jefa, ella es la que manda, y a nosotros igual, ahí yo encuentro que la directora a nosotros nos corta los brazos" (E 3, focus 2)

Finalmente en relación a este punto, resulta importante mencionar además un último factor que de acuerdo a las entrevistadas dificulta el consolidar niveles de participación al interior de los establecimientos y que posee relación la **rotación o cambio de directoras** en jardines infantiles, impidiendo una consolidación del trabajo de colaboración iniciado muchas veces por los CEPAS y la dirección del establecimiento, lo que repercute especialmente en aquellas organizaciones de apoderados cuyo trabajo organizativo se encuentra en una etapa inicial.

"lo que a mí no me gusta es que de repente hacen los cambios de directora muy bruscos, rotan y uno no termina de enganchar con una y viene otra" (E 1)

- **Apoyo del Equipo del Jardín Infantil**

Al igual que lo señalado anteriormente, el apoyo que brinda el equipo del jardín infantil al Centro de Padres y Apoderados resulta fundamental para el desarrollo de una participación efectiva al interior de los establecimientos. De este modo, el que el equipo del establecimiento logre visualizar a los padres como un actor válido y no como "intrusos" o como "obstáculos" para el desarrollo de su trabajo, facilita la posibilidad de participación de los apoderados de forma colectiva o individual.

"Hay harta comunicación, hay hartoo buen recibimiento, tú como directiva puedes hablar con las tías a la hora que quieras... es tan llanas a recibir ideas, propuestas sin ningún problema, ellas están dispuestas a ayudarnos en todo como CEPA" (E 5)

A lo anterior, se suma la percepción por parte de las dirigentas de que un buen **clima laboral al interior de los equipos de jardines infantiles** facilita la participación de padres y madres en el establecimiento, repercutiendo por ende en el CEPA. Así, un clima de cooperación, armonía y trabajo en equipo entre funcionarias repercutiría bajo este enfoque en la disposición de padres y de

las propias dirigentas a compartir más tiempo en el jardín, proponer y sumarse a las actividades que allí se realicen.

En la vereda contraria, el no percibir respeto por parte de las tías al CEPA y a los apoderados en general, desmotiva a las familias y las aleja del jardín infantil. De igual modo, los problemas de comunicación pueden ser comunes si no existe un clima de respeto, empatía y de colaboración entre ambas partes, valorando los aportes que cada uno realiza.

“el año pasado fue atroz, yo llamé todas estas veces a la Fundación, porque yo sé que las tías entre ellas cuando conversan echan una talla, dicen ‘la mamá tanto, es así, es así’ pero un día vi que se rían de una mamá, y si se ríen de ella se pueden estar riendo de mí po’ e independiente que yo trabaje en el CEPA, que yo me lleve bien con ellas, uno no sabe lo que ellas hacen cuando se van al comedor a almorzar o cuando salen de aquí y se van conversando. Entonces eso igual desmotiva y al final no te dan ganas de venir más” (E 1)

- **Estructura Institucional de Fundación Integra**

Para la generalidad de las entrevistadas Fundación Integra posee una estructura bastante rígida en términos de las acciones que se permite realizar a los Centros de Padres y Apoderados dentro del marco de los jardines infantiles. De este modo, gran parte de los conflictos generados entre la directiva del CEPA y la dirección del jardín poseen como raíz temáticas en las cuales, a juicio de las entrevistadas, la institución posee una mirada inflexible, las cuales están relacionadas principalmente con el cobro de cuotas, la realización de actividades, utilización de espacios al interior del jardín, entre otros aspectos. Esto, es corroborado además a través del dato extraído en la encuesta aplicada en el marco de esta investigación, donde sólo un 46,7% de las dirigentas afirma que el Centro de Padres y Apoderados posee autonomía para plantear problemáticas dentro de los establecimientos.

Lo anterior, saca a la luz un tema usualmente conflictivo entre las organizaciones de padres y los equipos de jardines infantiles y que tiene que ver con la “autonomía” que posee el CEPA como organización funcional regida por la Ley N°19.418, debido a que dicho instrumento legal faculta a los CEPAS legalmente constituidos para contar con un directorio propio, manteniendo facultad para tomar decisiones al interior de la organización, programar actividades independientes al jardín infantil y manejar un sistema de finanzas propios. Esto, a juicio de algunas dirigentas ha generado un tema de conflicto con las directoras de jardines infantiles, además de una lucha de poderes en

temas puntuales donde la dirección del establecimiento reclama mantener un rol resolutivo, en contraste con el acompañamiento y asesoría que los CEPAS requieren.

“yo le dije a la directora, el centro de padres es un agente alterno, autónomo y nosotros decidimos lo que se hace con esas platas, no usted. Así que simplemente nosotros decidimos que hacer con nuestra plata” (E 6, Focus 2)

Así, el Centro de Padres y Apoderados se encuentra en la dualidad de ser una organización autónoma facultada por ley, e insertarse al interior de una institución educativa con normas y restricciones establecidas, que si bien busca resguardar el bienestar de los niños/as, muchas veces no son compartidas por las agrupaciones de padres. Surgiendo además en este panorama la figura de la Directora, quien como ya se mencionaba durante este análisis, adopta el rol de “dueña de casa” del jardín infantil, decidiendo “que se hace y que no, con los apoderados del establecimiento”.

El desafío en este sentido y en el que han avanzado gran parte de las directivas de Centros de Padres está relacionado con llegar a acuerdos y concesos con la dirección del establecimiento, visualizar cuales son las mejores alternativas para los problemas planteados, cuáles son los impactos de las diversas acciones a realizar y de qué forma finalmente se puede contribuir al bienestar de niños y niñas (objetivo perseguido tanto por Fundación Integra como por propio CEPA) de una manera armónica y que resguarde los intereses tanto del jardín como del Centro de Padres.

“Los primeros años uno se preguntaba ¿pero cómo nos van a decir lo que sí podemos y lo que no podemos!?”, pero con los años uno va entendiendo que el jardín tiene que resguardarse frente a ciertas cosas que les pueden pasar a los niños, y desde ahí uno lo puede entender. Ahora a uno le complica igual, porque dice ‘ya lo más fácil sería esto’, pero eso no se puede hacer en el jardín, entonces tiene como que empezar a buscar otras alternativas y ahí siempre hay gente que nos ayuda, que trabaja con nosotros, hacemos comisiones con las mamás, las tías nos apoyan, la directora, si al final todas buscamos lo mismo” (E 3)

- **Bases de la organización**

Otro aspecto que puede facilitar o dificultar el desarrollo de las prácticas participativas generadas al interior de los Centros de Padres posee relación con las características de las propias familias y el interés que están poseen o manifiestan por adherirse a la organización de padres.

Lo anterior, si bien puede estar mediado por múltiples factores externos, se ve incidido por la capacidad de la directiva de "conocer a todos los apoderados y detectar sus necesidades", "demostrar los logros obtenidos por la organización", "ganar su confianza" y en definitiva "por engancharlos en un trabajo conjunto", repercutiendo finalmente en el poder de convocatoria y de reinención que posee el CEPA.

Por el contrario, un aspecto que dificulta el desarrollo de una participación efectiva posee relación con la **alta rotación de apoderados y niños al interior de los jardines infantiles**. En este sentido, de acuerdo a datos manejados por Fundación Integra cada año deserta a nivel regional (Región Metropolitana Sur Oriente) un 30% de los niños y niñas del sistema preescolar, lo que impide en algunos establecimientos la posibilidad de consolidar una organización de padres constante en el tiempo. De igual manera, la permanencia de los niños y niñas en los jardines infantiles dura a lo máximo cuatro años, lo que a diferencia de los colegios, coloca a los Centros de Padres de jardines infantiles en la dificultad de establecer metas a mediano y corto plazo, necesitando obtener resultados más inmediatos.

"Eso cuesta (generar participación), es muy complejo hacerlo en un grupo humano que va rotando de manera permanente po', porque tu entras y con suerte estás los tres años aquí, o sea, de muchos papás que entran hay pocos que duran los tres años, cachai, algunos se cambian de casa, que cambiaron de trabajo, que no sé qué, pasan una infinidad de cosas y la gente entra, sale, entra, sale, y cada año salen no sé po' 30 mamás, entran 12 y así no más vamos dando vueltas, dando vueltas, entonces lograr consolidar un grupo de trabajo en el tiempo es imposible..." (E 3)

Lo anterior, dificulta en gran medida el grado de conocimiento que se puede generar entre los padres del propio jardín infantil y el grado de adherencia o participación de estos en el Centro de Padres, reforzando además el sentimiento de que "siempre terminan siendo los mismos" los que aportan y se adhieren en las actividades organizadas.

- **Otros elementos contextuales.**

De acuerdo a las dirigentas, existen otros elementos propios del contexto donde se encuentran insertos los jardines infantiles y los CEPAS que tienden a facilitar o dificultar la participación social y que dicen relación en primer lugar con el **territorio o lugar geográfico** en el cual se encuentran insertas. Planteándose en el discurso de las dirigentas pertenecientes a jardines ubicados en sectores "*históricos*", marcados por una historia participativa de sus pobladores (Lo Hermida, El Castillo, La Bandera) una concepción distinta de los padres respecto a las organizaciones funcionales, lo que facilita a juicio de estas, el trabajo desarrollado por el Centro de Padres y Apoderados.

De igual modo, en el caso de la única entrevista realizada a una dirigente de Centro de Padres perteneciente a **zona rural**, se logra establecer por parte de ella una diferencia en la lógica participativa de su comunidad, determinando como un facilitador su pertenencia a un territorio "*donde todos se conocen*", y donde además existe una trayectoria de organización y de asociatividad ligada al mejoramiento de sus condiciones de vida (urbanización de terrenos, comités de mejoras, etc.) que lleva a los apoderados del jardín a visualizar al Centro de Padres como un espacio de participación importante.

"nos juega a favor el valor humano de la gente que vive lejos de la ciudad, o sea yo diría que eso pa mí es un factor importante, o sea porque no está esta cosa como más fría, porque esta cosa de estar en una zona más bien rural la gente es más cálida, es más acogedora, es más receptiva, entonces yo creo que eso nos ayuda en el momento de querer organizarnos... además el vivir aquí nos exige organizarnos, juntarnos por el tema de los derechos de agua y todo, por eso funciona bien, porque la gente aquí está acostumbrada a juntarse pa' hacer las cosas" (E 3)

En el extremo opuesto, un factor que ha mermado la participación de los apoderados en las organizaciones de Centros de Padres, dice relación con el contexto altamente **individualista y consumista** en que nos encontramos insertos a juicio de algunas entrevistadas y que afecta los niveles de confianza en los otros y el compromiso de las personas con las organizaciones sociales, restándole valor a su existencia. Lo anterior, trae consigo "*una forma rápida de vivir*", donde todo es inmediato y donde las personas "*no van a dar el poco tiempo que tienen a una organización*".

Finalmente, otro de los factores que afecta la participación de los apoderados en las instancias de Centros de Padres y Apoderados posee relación con el incremento del **trabajo femenino**,

asociándose principalmente a la mujer la posibilidad de participar al interior de las organizaciones. Así, bajo la lógica de que *"quien participa debe tener tiempo"*, las madres trabajadoras muchas veces se ven dificultadas por desarrollar una participación activa al interior de los CEPAS, considerando además que la mayor parte de las reuniones, asambleas y actividades son realizadas en el horario de funcionamiento del jardín infantil.

"Estos últimos años ha sido como más complejo porque últimamente las mamás trabajan, muchas mamás, yo me acuerdo que con mi hija mayor en esa época éramos, no sé, de 100 mamás -por decir cualquier cosa, estoy dando cualquier cifra-, de 100 mamás trabajábamos 20, ahora de 100 trabajan 80 entonces igual tienes mucha menos disponibilidad de parte de ellas y son menos las mamás que se comprometen" (E 1)

En este contexto, el desafío está puesto para las dirigentas en encontrar los medios y mecanismos por los cuales involucrar a las madres y padres trabajadores a la organización, vinculando su participación a algo que escape de lo presencial y generando formas de colaboración, opinión y decisión diversas.

8.2.4 El rol del dirigente en el desarrollo de prácticas de participación social

De acuerdo a lo señalado por las dirigentas a través de los grupos focales y entrevistas en profundidad, la promoción de la participación social al interior de las organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados dependerá en gran medida del liderazgo que poseen las propias dirigentas, la forma en que se conducen las organizaciones y su poder de convocatoria. Por este motivo, resulta interesante revisar brevemente aspectos relacionados con la experiencia de estas mujeres como dirigente, la valoración cualitativa que realizan de ella y la concepción ideal de "como ser dirigente" que nace de sus vivencias.

- ***La experiencia de ser dirigente***

Un discurso unánime entregado por las entrevistadas dice relación con valorar cualitativamente la experiencia de ser dirigente de manera positiva, señalando que ella corresponde a un proceso de *"aprendizaje"* y de *"realización personal"*, a través del cual han podido beneficiarse ellas mismas además de aportar al bienestar de los niños, niñas, familias y equipos de jardines, impactando finalmente a sus propias comunidades.

De igual forma, al analizar las distintas vivencias es posible dividir las en dos segmentos: aquellas representantes de Centros de Padres con experiencias previas en liderar grupos y organizaciones comunitarias, y aquellas dirigentas que ejercen por primera vez un cargo de responsabilidad al interior de una agrupación.

Para el primer grupo, la experiencia al interior del Centro de Padres ha sido una posibilidad para poner al servicio del resto de la comunidad educativa conocimientos y capacidades necesarias en este tipo de organizaciones, contribuyendo a formar en algunos casos por primera vez un Centro de Padres al interior de jardines infantiles o bien a consolidar la organización, traspasando conocimiento al resto de sus miembros.

“yo fui presidenta de una junta de vecinos, y cuando entré aquí me di cuenta que la gente no se juntaba, no compartía, y empezamos como a hacer una muy buena onda, y terminamos todas organizadas... el tema se me facilitó mucho porque como yo soy dirigente las mamás me reconocían y me decían ‘ah pero usted podría ayudarnos po’, incluso la tía me lo decía” (E 6).

En este sentido, la experiencia previa no ha dificultado que estas madres o abuelas continúen aprendiendo en el desarrollo de su cargo y reconozcan en el Centro de Padres una posibilidad concreta para contribuir al desarrollo de otros miembros de la organización. Algunas de ellas reconocen además la imposibilidad de recibir pasivamente el servicio entregado por el Estado a través del jardín infantil, *“estando siempre en todas”* y necesitando contribuir en la medida de sus posibilidades a mejorarlo y hacerlo extensivo a otros. De esta manera, a través del trabajo de campo se conoció la experiencia de distintas dirigentas cuya participación en el Centro de Padres se ha extendido a través de todos sus hijos, en el jardín infantil y colegios.

En la vereda contraria, existen dirigentas cuya primera experiencia en términos de liderazgo y conducción de una organización surge en Centro de Padres actual, y para quienes esta posibilidad ha servido para desarrollar su carácter, enfrentar sus temores y *“comenzar a sacar la voz”*, lo que además les ha sido útil para otros ámbitos de la vida personal.

“uno aprende, aprende tanto acá, porque yo no tenía esa personalidad de hablar con los papás, yo no, para nada, yo no era de esa actitud, si incluso todavía soy como media tímida en esas cosas, ¡si yo no quería ni ser de la directiva!, ¡me daba vergüenza! (ríe), pero esto me han enseñado muchas cosas para la vida, si me atreví a salir a vender a la calle, que

para mí era una vergüenza terrible ¿sabes?... pero así, yo ya rompí el hielo, mi miedo, ese era como mi miedo, mi trauma así, sacar la voz".(E 4)

Esta nueva experiencia de ser dirigente, junto con abrir posibilidades de desarrollo personal, ha posibilitado a las mujeres el "hacerse conocidas" al interior del jardín y dentro de la propia comunidad, estar en contacto con otros dirigentes del sector y acceder a conocer la oferta de recursos existente en sus comunidades en pos de un mejor desarrollo de su labor.

"En esto de trabajar en el cepa igual he conocido gente, de repente por ejemplo hay dirigentes de la feria que he conocido, gente de la muni y les digo 'ay si sabe de algo me avisa', la idea es tener un proyecto, postular a un proyecto o algo así para el jardín... yo estaba nula en todo eso, entonces ahora recién estoy como aprendiendo con la ayuda de otros que tienen más experiencia" (E 2)

Por otra parte, independiente del tiempo o conocimientos que se pueda tener en el ejercicio del cargo, un elemento central que marca la experiencia de las dirigentes entrevistadas tiene relación con los esfuerzos realizados para lograr el cumplimiento de los múltiples roles que desempeñan como madres (o abuelas), mujeres, apoderadas, dirigentes, trabajadoras, dueñas de casa, jefas de hogar y esposas, según sea el caso; lo cual asigna a la experiencia de ser representante del Centro de Padres un significado especial, marcado por el esfuerzo, la lucha y la perseverancia.

"Pa mí es un esfuerzo, o sea yo no lo voy a pasar bien, no me voy a distraer, no me voy a, no, pa mí es un esfuerzo, yo estoy dejando de hacer una cosa por eso, entonces yo ando corriendo y que aquí que allá, o sea igual es un sacrificio, tratar de llegar a una reunión, no es que yo vaya para pasar el rato, para ir a conversar con las chiquillas, no, o sea pa mí es cumplir porque yo veo que hay cosas que faltan en el jardín, que son cosas para mi hija y por eso lo hago" (E 1, Focus 2)

"yo soy muy feliz de la fuerza que tengo, porque yo digo son 27 años recién, soy una mamá muy joven de cuatro hijos, no, yo me siento súper bien como mujer, como mamá, como esposa... y él (marido) a veces me dice '¿pero tanto tiempo tienes que estar en el jardín?'... y yo le digo 'sí, sí', por apoyar, por estar con mis hijos, en lo que estoy, aunque nadie me mandó a meterme a un centro de padres le digo yo, pero no, yo me siento súper bien con lo que hago" (E 2)

El esfuerzo y sacrificio realizado estas mujeres conlleva a que muchas veces deban dejar de lado su vida personal, laboral, familiar y el compartir con los propios hijos/as para dedicar tiempo al CEPA, lo que en oportunidades se traduce en cansancio, sobre todo cuando las bases de la organización o equipo del jardín infantil no lo visualizan. No obstante, el fin mayor de la organización, el cual consiste en aportar al desarrollo y bienestar de los niños y niñas suele ser motivación suficiente para continuar trabajando.

“todos los años tengo que dejar a veces de trabajar, de estudiar, hacer mis cosas por estar en el centro de padres, porque esto igual desgasta cuando hay cosas que hacer, pero mirar las caritas de los niños contentos me encanta” (E 7, Focus 1)

Por otra parte, es importante mencionar que a lo largo del trabajo de producción de datos y análisis de la información aparecen una serie de características que para las entrevistadas se asocian a un liderazgo que aporta a construir una participación efectiva en el marco de las organizaciones de Centros de Padres y que presuponen una **“concepción ideal de cómo debe ser el/la dirigente/a”**.

En este contexto, básicamente el líder debe estar movilizado por los valores del compromiso, la perseverancia, constancia, voluntad, probidad, transparencia y el orden. De igual modo, debe ser capaz de escuchar a los padres, promover su opinión y reconocer sus errores ante los apoderados.

“Un dirigente debe tener tiempo y voluntad porque hay muchos dirigentes de verdad que entran a ser dirigentes pensando, ‘eh, nooo aquí corre mucha plata’ pero nosotros tenemos reglamentos pa rendir po’ y no nos podemos salir.... igual hay que ser responsable y asumir, si uno se manda un condoro dar la cara a los papás” (E 6)

De igual modo, las habilidades comunicativas, el respeto y buen trato hacia los apoderados son otros de los elementos que aparecen como altamente relevantes para las dirigentes, debiendo ser capaces de manejar las situaciones y entregar respuestas adecuadas al contexto. Por otra parte, la capacidad de organización, de anticiparse y de manejar diversos problemas surge además como otro elemento relevante en este análisis, asociándose su existencia como una **“habilidad principalmente femenina”** y requerida en el marco de las múltiples funciones que debe desempeñar una dirigente en el contexto de los jardines infantiles.

“Organización po’, las mujeres tenemos energía abanical entonces podemos hacernos cargo de varias cosas a la vez y poner el mismo énfasis en cada una de ellas, en cambio el hombre en general es como más caballito así, lineal... las mujeres podemos cubrir más

cosas, además de emocionalmente, tenemos la capacidad, la inteligencia emocional social más desarrollada lo que nos ayuda a dirigir organizaciones" (E 3)

A juicio de las entrevistadas un buen liderazgo debe ser personificado además por una persona que "genera confianza" y que es "capaz de reservarse sus tendencias", respetando la opinión del resto, a fin de "generar consenso" y "obtener resultados". De igual manera, un buen liderazgo en el marco de los Centros de Padres de jardines infantiles exige para las entrevistadas ser "capaz de encantar" a las bases de la organización, "catetearlos" y movilizarlos, sumándolos al trabajo colectivo.

"El que dirige este cuento debe ser carismático, encantar a la gente, que te sigan, que se motiven a participar po'." (E1, Focus 1)

8.3 Propuestas: Lineamientos Estratégicos para el trabajo con Centros de Padres

El propósito de realizar este apartado nace bajo interés de generar en el marco del estudio un objetivo específico orientado a entregar una contribución a las protagonistas de la investigación, las cuales generosa y desinteresadamente aportaron con sus experiencias, vivencias y tiempo al desarrollo de este trabajo. Bajo esta lógica, junto con devolver los resultados orientados a caracterizar los significados y las prácticas de participación social de los Centros de Padres desde la perspectiva de las propias dirigentas, se entregará a Fundación Integra la presente propuesta de lineamientos estratégicos que busca aportar a propiciar los procesos de participación social de CEPAS al interior de jardines infantiles. Esto, se realiza tomando en consideración la visión de los propios actores, recogida a través del trabajo de campo y análisis de los resultados del estudio, como también surgida producto del análisis documental desarrollado a través del proceso investigativo y de entrevistas y conversaciones sostenidas con la figura de "expertos" en la materia vinculados al trabajo con familias y comunidades en el contexto de la educación inicial.

De este modo, es posible establecer cinco ejes o ámbitos sobre los cuales se explicita la propuesta, los cuales son descritos a continuación, profundizando en ellos brevemente a través de las siguientes páginas:

1. Democratización del jardín: Co-construcción de espacios de participación social en el marco de la educación inicial
2. Fortalecimiento de la autonomía de los Centros de Padres
3. Desarrollo de un aprendizaje conjunto en la experiencia de participar
4. Inclusión de una mirada de género en la promoción de la participación organizada al interior de jardines infantiles
5. Promoción de un enfoque comunitario en el trabajo con familias organizadas.

- ***Democratización del Jardín Infantil: Co-construcción de espacios de participación social en el marco de la educación inicial***

Sin lugar a dudas existen múltiples desafíos en términos de propiciar la participación social al interior del sistema educacional, existiendo en los jardines infantiles particularidades propias de este sistema educativo. Lo anterior, brinda entre otros aspectos, la necesidad de generar espacios más

democráticos y participativos al interior de las unidades educativas, para lo cual necesariamente las políticas y proyectos institucionales deben ser articulados tomando en consideración la opinión de los propios protagonistas, entiéndase por estos a la comunidad educativa, personificados en función de este estudio por los padres, madres y apoderados que participan colectiva y organizadamente en los CEPAS.

En este contexto, resulta importante que la institución abra (proceso que ya se iniciado) y mantenga la discusión respecto a la participación de las familias en la construcción de ideas, oportunidades y soluciones a sus propias necesidades, otorgándoseles por parte del jardín infantil, su equipo y la propia institución a nivel regional y nacional mayores grados de poder en términos de involucramiento, opinión y toma de decisiones en aspectos relacionados con el jardín infantil y la educación de sus hijos.

Para ello, la política de "puertas abiertas" que mantiene la institución debe ser promovida a nivel de todos los participantes de jardines infantiles, buscando que tanto las directoras como los equipos de establecimientos visualicen los beneficios que ello presenta para la institución y sobre todo para las propias familias atendidas en cada comunidad. De esta manera, el jardín infantil tiene la oportunidad de convertirse en un "agente promotor del desarrollo y ciudadanía" al interior de sus territorios, constituyendo un espacio de aprendizaje, ejercicio de derechos y potenciador de capacidades.

Bajo este escenario, se hace necesaria la mantención de las instancias de diálogo que se puedan fomentar al interior de jardines infantiles, donde las familias y dirigentes de Centros de Padres, puedan en conjunto con el establecimiento diseñar y poner en práctica soluciones a problemas que los afecten a todos, avanzando en los niveles de participación que cada Centro de Padres bajo su realidad y experiencia particular requiera. De igual modo, bajo esta óptica la participación debe ser mirada como un trabajo a largo plazo, transversal a todos procesos del jardín infantil y del trabajo con familias y comunidad, reconocido como algo construido por todos(as) y no necesariamente dado o concedido por la dirección del establecimiento. Así, el "vivir y experimentar la participación" dentro del entorno educativo debe reconocer las dificultades, pero también los beneficios que dicha experiencia conlleva para todos los involucrados, en vista del objetivo común que mantienen tanto apoderados y funcionarias del jardín, y que se centra en el bienestar y educación de los niños y niñas. Para lograr esto, resulta fundamental que la participación de los padres de manera organizada o individual sea reconocida no sólo en el lenguaje sino también en la

práctica como un "derecho" y que el jardín infantil sea visualizado como una "construcción conjunta" de sus integrantes, donde cada uno posee igual valor e importancia.

A fin de operativizar lo anterior, tomando en consideración lo recogido a través de entrevistas en profundidad a dirigentes y expertos, se sugiere a modo de ejemplo la profundización de espacios de participación de las familias y CEPAS al interior de las unidades educativas en instancias de evaluación del servicio educativo, lo que se ha comenzado a realizar de manera paulatina en algunos establecimientos de la región. Por otra parte, la realización de "Juntas Escolares" o "Consejos Directivos" en experiencias internacionales⁴ son insumos importantes de ser considerados al momento de materializar y concretizar la Política de Familia y Comunidad, específicamente en su eje complementario relacionado con "*derechos, ciudadanía y participación*" avanzando de este modo en permitir acceso de las agrupaciones de padres y la comunidad educativa en procesos de toma de decisiones y gestión conjunta, trabajando a su vez, en la promoción de la responsabilidad compartida de padres, organizaciones e institución en la educación de los niños y niñas que asisten a jardines infantiles.

- ***Fortalecimiento de la autonomía de los Centros de Padres***

De acuerdo a lo revisado en este estudio, se requiere abordar la participación social de los Centros de Padres, Madres y Apoderados en jardines infantiles como un proceso lleno de significados para quienes lo protagonizan y que escapa de la noción "utilitarista" que a juicio de algunas de las dirigentes existe actualmente. Lo cual implica el desafío de deconstruir la noción de participación predominante en algunos establecimientos e iniciar un proceso de construcción conjunta, donde los sentidos, motivaciones y expectativas de las dirigentes y apoderados sean validados al interior de cada unidad educativa.

Lo anterior, define el desafío de validar la voz de las familias al interior de jardines infantiles, consultares, escucharles y considerar su opinión e intereses. Junto con ello, coloca la necesidad de construir junto a las organizaciones de padres propuestas, negociar visiones y reconocer por parte de la institución aquellas estructuras que se presentan como inflexibles y que podrían ser cambiadas en vistas de promover la autonomía de este tipo de organizaciones.

⁴ Ver página 37. Cuadro N°4 "Organización de Padres y Apoderados: Experiencia Internacional", Marco Referencial Teórico

Una sugerencia para operativizar lo anterior pudiese ser la realización de mesas o diálogos participativos al interior de jardines infantiles, en donde representantes de Centro de Padres, cuerpo directivo y docente, puedan fortalecer la comunicación, trabajar en conjunto y construir ideas consensuadas y que representen los intereses de los distintos actores. De igual manera, dependiendo de la realidad local de cada jardín infantil, se presenta como valioso la realización y mantención en el tiempo de instancias de reflexión docente, donde participen directivos y funcionarias, y se aborden temas relacionados con la participación social de los CEPAS al interior de establecimientos, lo que implicaría revisar las propias prácticas institucionales que facilitan u obstaculizan el desarrollo de una participación efectiva de los padres al interior de los jardines infantiles.

- *Desarrollo de un aprendizaje conjunto en la experiencia de participar*

De acuerdo a lo que se puede visualizar en el desarrollo de este estudio, la participación social en educación inicial no es algo que se enseñe, que se imponga o que pueda propiciarse a través de un "saber experto". Al contrario, existen múltiples formas de vivir y entender la participación, marcada por las experiencias personales y colectivas que cada protagonista tenga.

En este contexto, a la luz de lo observado, se requiere generar un proceso de aprendizaje conjunto en la experiencia de participar, donde equipos de jardines infantiles, dirección del establecimiento y dirigentes desarrollen o fortalezcan competencias y habilidades que faciliten el propiciar procesos de participación efectivos, donde además se pueda reflexionar acerca de las prácticas y se conduzca hacia experiencias significativas.

Por otra parte, dicho proceso de aprendizaje conjunto, implica avanzar en superar las clásicas posiciones de poder existentes en la estructura educacional de un "individuo sobre otro", existiendo valor en cada una de las experiencias. Aportando de esta manera, a que madres y padres, con o sin experiencia participativa previa, se integren, demanden, construyan, opinen e interactúen con el resto de la comunidad educativa, generándose aprendizajes al interior de ellas.

En este sentido, la capacitación técnica entregada por la institución a los Centros de Padres debe ser capaz de integrar sus experiencias previas, reconocer sus intereses, además de su realidad local y cultural. De igual modo, el acompañamiento que se realice a estas organizaciones debe considerar tales aspectos.

Una forma de operativizar lo anterior, es mediante la promoción de figuras como encuentros temáticos zonales, comunales, escuelas de liderazgo o el desarrollo de comunidades de aprendizaje entre dirigentes, siendo posible rescatar por medio de una mirada comunitaria los saberes propios de estos representantes, compartirlos y avanzar hacia el fortalecimiento de habilidades y conocimientos técnicos necesarios para el desarrollo de su labor como líderes.

De igual modo, para la efectiva implementación de lo anterior, se requiere además fortalecer el rol de las directoras, complementar sus conocimientos técnicos y sus competencias en su función asesoría realizada comúnmente a las organizaciones de padres, madres y apoderados. Bajo este contexto, las directoras cumplen un rol clave, puesto que ellas encabezan los cambios a nivel de unidades educativas y son validadas en general por las dirigentas como la figura más significativa y cercana al interior de los establecimientos.

Finalmente, la sistematización de experiencias en este aspecto resulta esencial para avanzar en un trabajo que reconozca la riqueza de este tipo de iniciativas. A su vez, el innovar y generar información constante a través de boletines, u otros medios electrónicos o audiovisuales, pudiese facilitar la tarea en la producción y socialización de aprendizajes.

- *Inclusión de una mirada de género en la promoción de la participación organizada al interior de jardines infantiles*

Tal como puede observarse a través de este estudio, la participación social y el desarrollo de tareas asociadas al liderazgo posee significados propios y particulares cuando es experimentado principalmente por mujeres. Bajo esta mirada, el enfoque de género debe estar necesariamente presente en los procesos participativos desarrollados al interior de jardines infantiles, como también en los procesos de aprendizaje y fortalecimiento técnico o en habilidades de liderazgo que se puedan realizar con las organizaciones de Centros de Padres y Apoderados.

Este enfoque de género, pasa no sólo por utilizar un lenguaje que incluya a ambos sexos, favoreciendo una comunicación externa e interna, donde las mujeres se sientan representadas, sino además por caminar institucionalmente (aspecto que en que se comienza a trabajar actualmente) por asegurar una presencia equilibrada de ambos sexos en los espacios de participación y decisión en la educación de los hijos/as. De igual forma, las acciones diseñadas, ejecutadas y evaluadas deberían

incluir este enfoque, evitando por ejemplo la transmisión de estereotipos en las acciones participativas generadas al interior de los jardines, respetando los procesos de desarrollo personal de mujeres y hombres que se vinculen a las organizaciones de Centros de Padres, considerando sus responsabilidades y diversidades.

Por otra parte, se sugiere el desarrollo de acciones específicas para las mujeres, que rescate sus subjetividades y apoye por ejemplo en áreas relacionadas con el autocuidado, la autoimagen o la empleabilidad (en coordinación con otros organismos o instituciones del territorio), visualizando que son ellas quienes mantienen en la actualidad una mayor presencia al interior de las organizaciones de Centros de Padres y del propio jardín infantil, además de tomar en consideración, que son las mujeres pertenecientes a grupos particularmente vulnerables, quienes poseen mayores dificultades de acceso a las estructuras de poder y sus recursos.

- ***Promoción de un enfoque comunitario en el trabajo con familias organizadas.***

Dentro de la propuesta, se visualiza la necesidad de que tanto los jardines infantiles como las organizaciones de Centros de Padres y Apoderados fomenten su articulación comunitaria, reconociendo en el entorno recursos, potencialidades y oportunidades instaladas.

De este modo, la integración y el establecimiento de vínculos resulta fundamental, pensando además en el potencial que los Centros de Padres y Apoderados pueden alcanzar como organizaciones que trabajan en beneficio de la infancia dentro de los territorios, liderados principalmente por mujeres que desarrollan mediante su trayectoria participativa múltiples capacidades y habilidades que son puestas al servicio del resto de los miembros de la comunidad.

Bajo esta lógica el establecimiento de relaciones de colaboración y trabajo en red resultan fundamentales para el crecimiento y progreso de este tipo de organizaciones, bajo la lógica de ampliar los límites actuales del Centro de Padres y aportar a enriquecer y facilitar sus prácticas. A su vez, la comunidad, sus instituciones, organizaciones y actores pueden constituirse en una fuente de saberes, oportunidades, apoyo, información y soporte frente a problemáticas, necesidades o intereses que puedan mantener los miembros de la organización, razón por la cual este enfoque debiese tenerse en cuenta y trabajarse con las organizaciones de padres y directivos de establecimientos.

9. CONCLUSIONES

El principal objetivo de este estudio consiste en caracterizar las prácticas ejercidas y significados atribuidos al proceso de participación social desarrollado por parte de las mujeres dirigentes de organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados(as) al interior de Jardines Infantiles y Salas Cunas pertenecientes a Fundación Integra, específicamente en las comunas del sector Sur Oriente de la Región Metropolitana.

De esta forma, a través del estudio se buscó describir los significados que posee la participación social en el ámbito educativo para las dirigentes de Centros de Padres, Madres y Apoderados(as), atendiendo especialmente a los sentidos, motivaciones y expectativas otorgadas al proceso experimentado por estas mujeres. Paralelamente, otro interés estuvo colocado en identificar y describir las prácticas que desarrollan las organizaciones de Centros de Padres, Madres y Apoderados(as) al interior de las unidades educativas, enfatizando en las características y estructura organizacional que los CEPAS adoptan para el desarrollo de sus prácticas, los niveles de participación alcanzados al interior de los Jardines Infantiles y Salas Cunas, los elementos que facilitan u obstaculizan el desarrollo de una participación efectiva, así como también los tipos y características de liderazgos generados en el marco de estos procesos participativos.

En este contexto, como primera conclusión es posible identificar la existencia de múltiples desafíos ligados al desarrollo por parte de los Centros de Padres y Apoderados de una participación social efectiva al interior de los jardines infantiles y salas cunas. Manteniéndose, a juicio de esta investigadora, una urgencia principal, basada en construir procesos participativos capaces de articular las visiones y expectativas de los distintos protagonistas, reconociendo en cada uno de ellos una actoría válida y legítima. Para lo cual, las unidades educativas poseen el reto de escuchar, conocer, reconocer, incorporar y validar la voz de las organizaciones de padres y apoderados que surge a partir de las propias necesidades de las familias que acuden a los establecimientos.

Para lo anterior, resulta relevante que la institución que acoge esta investigación sea capaz de brindar una estructura institucional donde la participación de las familias de manera individual u organizada sea un bien cuidado y promovido, y en donde las organizaciones de padres y madres sean visualizadas más que como un "recurso" para el proceso educativo, como "protagonistas" de este, constituyéndose como portadores de un discurso capaz de representar la opinión de las familias, con ideas, demandas y una cultura propia, y en donde su comprensión e incorporación

facilitaría el establecimiento de políticas, programas y proyectos educacionales más pertinentes a las realidades y contextos donde se insertan los jardines infantiles y salas cuna.

Esto implica una amplitud de mirada en lo que respecta a las actuales formas de participación de los padres, madres y apoderados en el jardín, además del lugar donde estos se posicionan dentro de la estructura de las propias unidades educativas, existiendo la necesidad de otorgar un status diferente a los Centros de Padres, a fin de que tengan realmente la capacidad de influir y tomar parte en los procesos experimentados, cimentándose las bases de una participación social más democrática. De este modo, tomando en consideración lo expuesto por Duhart (2006) sería preciso avanzar en el establecimiento de relaciones de cooperación y mutuales al interior de los establecimientos, pasando de un foco que actualmente está puesto en lo asistencial con lógicas de empoderamiento asistido, y avanzando hacia relaciones más equitativas, de sinergia y coordinación, donde a través de un empoderamiento mutuo entre organizaciones de padres y equipos de jardines infantiles se avance a objetivos comunes, en que ambas partes concreten sus necesidades y visiones, en una lógica de ganar/ganar.

Consecuentemente con la definición de participación social adoptada por esta investigación y propuesta por Chávez (2003), una segunda conclusión generada a partir de la evidencia obtenida a través de este estudio dice relación con considerar efectivamente la participación social experimentada por organizaciones de Centros de Padres y Apoderados como un proceso con componentes sociales y subjetivos. Así, coincidiendo con lo propuesto por el autor, a través del trabajo de campo, producción de datos y análisis de la información fue posible evidenciar la existencia de la participación social de estas mujeres como un proceso dinámico, complejo y articulado, donde intervienen diversos factores, configurándose como un fenómeno multidimensional y que escapa de la linealidad con que muchas veces es descrita la participación de las organizaciones en los contextos sociales.

A su vez, la participación social se presenta en el marco de esta investigación como un fenómeno cíclico y ascendente, que implica diferentes momentos y niveles. Siendo un proceso que se desarrolla en calidad y cantidad dependiendo de diversos factores, entre los cuales se encuentra el apoyo brindado por el entorno a las organizaciones y que les permite conformarse y desenvolverse de mejor o peor manera, a lo que puede sumarse el liderazgo de las personas que encabezan las agrupaciones y el contexto social y cultural en que se desenvuelven, entre otros aspectos.

A juicio de quien investiga, esta forma de mirar la participación considerando los aspectos subjetivos, no ha sido concebida con la importancia que se merece por las teorías y estudios efectuados en el ámbito educacional. Así, ya sea en el ámbito de la educación formal -básica, media-, como en la educación inicial, el análisis se ha concentrado en aspectos concretos y medibles, como lo son los niveles de participación alcanzados por las familias al interior de la estructura educativa, las acciones y formas adquiridas en el despliegue participativo. Lo cual, si bien resulta muy importante, se configura como incompleto para entender la complejidad del proceso, dejándose de lado *"el cómo se siente y se vive el participar"* por parte de las organizaciones de apoderados, padres, madres y los propios niños y niñas.

Así, rescatando la voz de las protagonistas de este estudio, la participación social para las mujeres dirigentes significa entre otros aspectos una forma de realización personal mediante la cual se otorgan mayores grados de confianza y seguridad hacia su propia persona, reforzando su autoimagen, constituyendo por otra parte, un compromiso con lo máspreciado: sus hijos, hijas y familia. En este sentido, los hijos/as pasan a ser la razón principal para conformar organización y participar incansablemente, constituyendo el motivo por el cual se cohesionan estos grupos y el fin por el cual se desarrolla el trabajo diario de las organizaciones.

Por otra parte, entre los múltiples significados que la participación adquiere para las dirigentes, esta puede ser proyectada como una manera de traspasar valores democráticos, de responsabilidad y esfuerzo a los hijos/as, además de ayudar a las mujeres a distinguirse de otros miembros de la misma comunidad, en contextos donde la vulnerabilidad social es relevante y donde existe una importante cantidad de familias, de acuerdo a la voz de las entrevistadas, donde la educación no es considerada ni valorada en la importancia que posee.

Igualmente, un aspecto relevante a rescatar en el marco de esta conclusión, es el avance progresivo que han experimentado las dirigentes en visualizar la participación social como un derecho, el que debe exigirse, pero también cuidarse y promoverse, trabajando constantemente en potenciar su pleno ejercicio, lo cual debe ser reconocido además por las instituciones educativas que entregan el soporte y la base para su despliegue.

A su vez, es posible identificar además que los significados que posee la participación social para las dirigentes están estrechamente relacionados con sus motivaciones, las cuales se vinculan principalmente al plano de lo psicológico y afectivo, constituyendo el Centro de Padres un espacio

donde confluyen emociones, ideas, expectativas y necesidades, lo que abre sin lugar a dudas la puerta a otras investigaciones futuras que se deseen indagar en este ámbito.

Asimismo, resulta valioso en el marco de esta investigación destacar que el motor de la cohesión y lucha de los CEPAS concuerda con la visión que posee Fundación Integra para promover el trabajo con familias y comunidades, la cual está centrada en lograr el desarrollo integral de los niños y niñas que asisten a los establecimientos, colocando énfasis en el cuidado y resguardo de su bienestar y la obtención de aprendizajes significativos. Razón por la cual, el camino del diálogo entre las organizaciones de padres y la institucionalidad puede ser más expedito y tener resultados sumamente valiosos y fructíferos.

En la vereda contraria, el desarrollo de prácticas instrumentales por parte de los equipos de jardines infantiles -según la visión de las propias entrevistadas- merma y deja de lado los componentes anteriormente relevados, siendo fundamental el establecimiento de instancias de construcción conjunta donde las visiones, necesidades, ideas y expectativas sean escuchadas y visualizadas por ambas partes. Lo anterior, llama a abandonar la mirada tradicional de las instituciones, centrada sólo en valorar los aspectos materiales con que el Centro de Padres aporta a los niños/as y equipos al interior de los establecimientos, apartando además el visión asistencial que poseen ciertos profesionales y bajo la cual se debe "educar" a los padres, apoderados y organizaciones en cómo y para qué participar.

Otra conclusión importante dice relación con los niveles de participación social alcanzados por los Centros de Padres en el marco de la educación inicial, donde las organizaciones adoptan formas básicas en gran parte de los casos y se vinculan al establecimiento bajo lógicas principalmente informativas y consultivas. A pesar de lo cual, es posible evidenciar un paulatino avance en este sentido, producto del reconocimiento de la institución respecto a la importancia de involucrar a los apoderados en los procesos educativos, y a una progresiva complejización en las demandas de las organizaciones de padres, existiendo aspiraciones más altas, lo que sin duda aporta a rescatar y valorar el potencial que los Centros de Padres poseen en la tarea de construir una educación inicial de calidad para niños y niñas.

De esta forma, concordando con lo expuesto por Mujica (2005) en el ámbito educativo, al igual que en otras esferas de la sociedad comienza a transformarse el ¿para qué? y el ¿cómo? las personas se comienzan a vincular con la oferta e instituciones públicas. En este sentido, las agrupaciones de

padres poseen el desafío de avanzar hacia una participación del tipo co-ejecutora y decisoria en la cual exista una injerencia en la toma de decisiones a fin de expresar y hacer valer sus derechos y demandas, existiendo en el marco de la educación inicial un escenario futuro alentador y que bien conducido puede cimentar las bases de una participación social más real, específicamente en lo que dice relación con la futura conformación de Consejos Escolares y la elaboración de los Proyectos Educativos Instituciones (PEI) que cada establecimiento deberá conformar para acreditarse en el marco del reconocimiento oficial del Estado al año 2020.

Para lograr lo anterior, junto con el desafío de construir en conjunto más espacios de participación decisoria, es necesario que la institución garantice lo que Palma (s.f.) llama "*la oportunidad de participar*" asegurando espacios y el apoyo desde la dirección y equipos de jardines para facilitar la participación de los apoderados organizados, reconociendo de esta forma la capacidad transformadora que la propia participación posee para las familias, jardines y comunidad. De igual forma, en el ejercicio real de esta participación y coincidiendo con lo postulado por el autor, los Centros de Padres deben fortalecer su "*capacidad de participar*", pensando en que muchas mujeres que pertenecen a los CEPAS se vinculan por primera vez a estas organizaciones y en cargos directivos, requiriendo de apoyo y asesoría para su desarrollo.

Sólo bajo este contexto, en el caso de los Centros de Padres podrá propiciarse una participación sustantiva bajo los parámetros que Palma (s.f.) define, generándose un encuentro entre las capacidades de participar de las dirigentas y las oportunidades que desde los jardines infantiles (contexto donde se desarrolla principalmente la labor de los CEPAS) se otorguen, residiendo en el rol de las directoras de jardines un factor prioritario y que puede obstaculizar o facilitar enormemente el ejercicio participativo de los apoderados.

De esta manera, coincidiendo con lo señalado por Martínez (2007) los jardines infantiles constituyen espacios propicios y cercanos a la comunidad donde es posible el ejercicio democrático de la participación y el desarrollo de una ciudadanía por parte de las familias que acuden a él. Actuando como espacios donde es posible construir identidad, sentido de pertenencia, y generar una identificación con el territorio, aportando a la construcción de sujetos opinantes e involucrados en el desarrollo de sus niños/as, vecinos y comunidades. De igual forma, constituye un espacio resguardado y de encuentro para las organizaciones de Centros de Padres, facilitando su conformación, impulso e integración a la vida comunitaria, aspectos que se deben rescatar y tener presentes en cualquier lineamiento y plan de trabajo desarrollado en este aspecto.

Por otra parte, y como hallazgo de la investigación se encuentra la importancia de considerar la variable de género en el trabajo de participación social que se desarrolla al interior de las organizaciones de Centros de Padres, como también en el trabajo que efectúa Fundación Integra con dichas agrupaciones de apoderados. De este modo, para las mujeres, quienes representan una parte significativa y fundamental al interior de los CEPAS, la participación adquiere características específicas al igual que el liderazgo ejercido por ellas y que impregna a este tipo de organizaciones de un sello y características particulares, centradas entre otros aspectos en componentes afectivos, relacionales, identitarios y subjetivos, lo que da pie además a evidenciar la pertinencia de una de las hipótesis de este estudio relacionada con la visualización del Centro de Padres como un espacio de participación social marcado por el componente de género.

En este sentido, para futuros estudios resulta interesante profundizar en temas relacionados a la educación inicial bajo un enfoque de género, abarcando distintos actores de la comunidad educativa: organizaciones de apoderados/as, cuerpo docente, familias y/o niños/as que asisten a los establecimientos. Relevando este componente e integrándolo de manera consciente, formal e intencionada, dada su importancia en la realidad social de los jardines infantiles.

De esta forma, tomando en consideración los resultados y conclusiones del estudio, es posible asegurar la pertinencia de las tres hipótesis que guiaron el proceso investigativo. Donde además del componente de género, se evidencia la existencia de una participación social entendida y practicada por las dirigentas y que coexiste con la visión de participación social mantenida por Fundación Integra, coincidiendo en múltiples aristas, pero colocando el desafío de encontrarse, dialogar y construir un significado conjunto que permita articular posiciones y esfuerzos en pos de aportar a la educación y bienestar de los niños y niñas.

Por otra parte, la última hipótesis de investigación, aporta también un potencial a esta investigación, teniendo relación con un aspecto altamente mencionado y profundizado lo largo del estudio y conclusiones, y que dice relación con como el apoyo de la institución a través de la plana directiva, profesional y técnica de los jardines infantiles influye significativamente en las prácticas, motivaciones y sentidos de participación social desarrollados por las organizaciones de Centros de Padres en el marco de la educación inicial.

Todo lo anterior, aporta finalmente a relevar y potenciar la importancia de la participación en los espacios educativos, sean estos escuelas, jardines infantiles u otra institucionalidad, debido a que no solo cumplen un rol fundamental para los niños y niñas, sino también para sus madres, padres y familias. Para lo cual, se requiere de unidades educativas que apuesten por aportar a la comunidad con sus puertas abiertas y equipos dispuestos al diálogo y a la construcción de una sociedad inclusiva, democrática y justa, donde se trabaje por disminuir la reproducción de desigualdades en los grupos particularmente más vulnerables. Bajo lo cual, hablar de "escuela o jardín" sea sinónimo hablar de derechos, opinión e injerencia, en un sistema donde finalmente los mayores beneficiados son los niños y niñas y sus familias.

De igual modo, la psicología comunitaria posee aquí importantes desafíos, orientados a la construcción de espacios de participación más reales en contextos educacionales, además de la vinculación de las escuelas y jardines infantiles, comúnmente considerados como sistemas cerrados, hacia lo comunitario. Apostando finalmente por el rescate de la voz y la visión de los distintos actores, acompañándolos en su desarrollo como protagonistas de sus propias historias, construyendo contextos comunitarios más democráticos y centrados en lo humano.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Andrade, H., Linares M., Martínez, A. & Delgado, M. (2008). *Participación social en escuelas secundarias y primarias: Reflexiones y propuestas desde las experiencias de una organización social*. Recuperado el 26 de Octubre del 2012, disponible en <http://www.acude.org.mx/biblioteca/formacion/Participacion-social-en-las-escuelas-preescolares-y-primarias..pdf>
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bredegal, P. G. (2007). *Chile: Lineamientos de Política para la Primera Infancia (Menor de cuatro años)*. Santiago: BID, UNICEF.
- Cáceres, A. & Alegría, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal. *Revista Universium, Universidad de Talca*, N°23 Vol 2: 38-65.
- Callejo, J. (2002). Observación, Entrevista y Grupo de Discusión: El Silencio de Tres Prácticas de Investigación. *Revista Española de Salud Pública, Vol.76, N°5*, 409-422.
- Canclini, N. G. (1995). *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la globalización*. Editorial Grijalbo.
- Chávez, J. (2003). La participación en las organizaciones vecinales. El caso de la ciudad de México. *Julia Chávez Acciones e Investigaciones Sociales (ACI)*, 45-65.

- Cullucar, M. (2010). *Escuela y Comunidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación República de Argentina, Programa Nacional Escuela y Comunidad.
- Duhart, D. (2006). Ciudadanía, aprendizaje y desarrollo de capacidades. *Persona y Sociedad, Universidad Alberto Hurtado*, 113-131.
- Flamey, G. & Pérez, L. (2005). *Participación de los Centros de Padres en la Educación*. Santiago: Centro de Investigación, CIDE.
- Fundación INTEGRA. (2004). *Antecedentes, objetivos, orientaciones metodológicas y Plan de Trabajo para el Vínculo con las familias de los niños y niñas de Integra*. Santiago: Fundación INTEGRA, Dirección de Estudios y Programas.
- Fundación INTEGRA. (2011). *Perfil de Caracterización de Familias 2011*. Santiago: Fundación INTEGRA, Dirección de Gestión y Desarrollo.
- Fundación INTEGRA. (2012). *Memoria Institucional Fundación Integra, 2012*. Santiago: Fundación INTEGRA, Dirección Ejecutiva.
- Fundación INTEGRA. (2012). *Política de Participación con Familias y Comunidad*. Santiago: Fundación INTEGRA.
- Fundación INTEGRA. (2013). *Memoria Institucional Fundación Integra, 2013*. Santiago: Fundación INTEGRA, Dirección Ejecutiva.
- Garrido, R. (2005). *Ordenamiento Futuro del "Proyecto de Acción" desde la idea de "Vivido-Proyectado"*. Antecedentes para continuar un estudio de la propuesta epistemológica de Alfred Schütz. Santiago: Tesis Doctoral en Filosofía, Universidad de Chile, FACSO.
- Goleman, D. (2005). El Liderazgo que obtiene resultados [versión electrónica]. *Harvard Business Review*, 26-37.
- González, V. (2006). El Liderazgo Social. *Revista Galego Portuguesa de Psicología y Educación. Vol.13, Año 10, N°6*, 24-41.

- Guajardo, G., Gubins, V., Reyes, G & Brugnoli, B.(2002). Apoderados en la escuela: las demandas y expectativas de participación y organización. En U. CIDE, *En Participación de los Centros de Padres en la Educación* (págs. 65-74). Santiago: CIDE.
- Gubbins, V., Browne, F., Bagnara, A., Benavente, A., & Cameratti, C. (2006). Ser Menor de Cinco Años. En E. T. En S. Valenzuela, *El Eslabón Perdido* (págs. 331-357). Santiago: Taurus.
- Guil, A. & Loscerates, F. (2000). *Educación y comunidad: una experiencia de formación permanente: el "Aula Abierta"*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Social.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Hopenhayn, M., & Ottone, E. (1999). *Ciudadanía e igualdad social: la ecuación pendiente. Documento para la discusión*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL).
- Iturrieta, F. (2010). *Participación Social y Decisión: "Sentidos y expectativas en torno a la Participación en Dirigentes de Villa Valle Verde y Valle Esperanza I, luego de la Intervención del Programa Quiero Mi Barrio"*. Santiago: Tesis Magister Psicología Comunitaria, Universidad de Chile.
- Ivankovich, C. A. (2011). Focus Groups: Técnica de investigación cualitativa en investigación de Mercados. *Revista de Ciencias Económicas*, 545-554.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI. (2005). *Política de Trabajo con Familia*. Santiago: JUNJI, Departamento Técnico.
- Ley N°19.468. Ministerio del Interior. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de Diciembre, 1996.

- Ley N°20.529. Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de Agosto, 2011.
- Kaztman, R. (2003). *La dimensión espacial en las políticas de superación de la pobreza urbana*. Santiago: CEPAL, División de Desarrollo Sostenible y Asentamientos Humanos.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido: Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Marshall, T. (1992). *Ciudadanía y Clase Social, Conferencias de Alfred Marshall (1949)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa. *Revista De Investigación En Psicología*, Vol. 9, N° 1 , 123-146.
- Martínez, V. (2007). *Informe Final, Estudio El Enfoque Comunitario en la JUNJI*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Ministerio de Educación. (1990). *Decreto Supremo 565/90. "Aprueba Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación"*.
- Ministerio de Educación. (2002). *Políticas de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo*. Recuperado el 02 de Mayo de 2012, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Apoderados.pdf>
- Ministerio de Educación. (2010). *Hacia una Práctica Docente de Calidad en el Trabajo con Familia: Articulando Expectativas de Instituciones Formadoras, Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial*. Santiago: MINEDUC.
- Montero, M. (2003). *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

- Morse, J. (2006). *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Mujica, P. (2005). *La Participación Ciudadana en relación con la Gestión Pública*. Recuperado el 02 de Mayo de 2012, de www.participa.cl
- Palma, D. (s.f.). *La Participación y la Construcción de Ciudadanía*. Recuperado el 05 de mayo de 2012, de Clacso: <http://168.96.200.17/ar/libros/chile/arcis/palma.rtf>
- Pérez, G. (1998). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes: Métodos de Investigación*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 1-42.
- PNUD. (2009). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Segundo Informe del Gobierno de Chile*. Santiago: PNUD, Gobierno de Chile.
- Pourotis, J. D. (1992). *Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas*. Barcelona: Editorial Herder.
- Pucheu, J. (2009). *Liderazgo transformacional como relación de ayuda en enfermería: Evidencia de dos Hospitales*. Santiago: Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, FACS, Escuela de Psicología, Universidad de Chile.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, G., Gil, G., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Sandoval, C. (2004). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.
- Schütz, A. (1974). *El Problema de la Realidad Social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Serrano, C. (1998). *Participación Social y Ciudadanía: Un debate del Chile Contemporáneo*. Santiago: Mideplan.
- Serrano, C. (2006). *Garantías mínimas de participación social. Participación Social en la Superación de la Pobreza*. Recuperado el 01 de Mayo de 2012, de Fundación para la Superación de la Pobreza: www.fundacionpobreza.cl/umbralessociales2006/cap6.pdf.
- Streubert, H. & Rinaldi, D. (1999). *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tokman, A. (2010). *Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y Propuestas*. Santiago: Serie Políticas Públicas UDP.
- Torres, R. (2001). *Participación Ciudadana y Educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Punta del Este.
- UNESCO. (2004). *Participación de las Familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.
- Valdivia, M. & Valverde, P. (2007). Participación de los Padres en Jardines infantiles. *Boletín de Investigación Educativa Pontificia Universidad Católica de Chile*, Volumen 21, nº2, 207-232.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.

11. ÍNDICE TEMÁTICO

A

Análisis de Contenido, 52, 109

C

Centros de Padres, Madres y Apoderados, 34, 107

Comunidad, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 16, 22, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 48, 108, 109

E

Educación Inicial, 4, 6, 9, 10, 12, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 41, 44, 111

Encuesta, 47

Enfoque Fenomenológico, 40

Enfoque Metodológico Dominante, 4, 42

Entrevista en Profundidad, 44, 106

G

Grupo Focal, 46

J

Jardín Infantil, 29, 31

L

Liderazgo, 19, 22, 23, 33, 43

M

Método Cualitativo, 4, 42, 52

Método Cuantitativo, 4, 42, 54

P

Participación Consultiva, 18

Participación Decisoria, 19

Participación Ejecutora, 19

Participación Instrumental, 16, 19, 33

Participación Organizada, 7, 12, 26, 34

Participación Social, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 56, 106, 108, 111

Poder, 5, 20, 21, 22, 27, 29, 35, 36, 44

Política de Participación Familias y Comunidad, 6, 26, 28, 32, 34, 106, 107, 108, 109

Primera Infancia, 26, 28, 29, 38

Psicología Comunitaria, 4, 9, 42, 108, 109, 110

T

Triangulación, 55, 56

12. ANEXOS:

Cuestionario

**Representante Centros de Padres, Madres y Apoderados de
Jardines Infantiles**

CARTA PRESENTACIÓN

ENCUESTA PARA MUJERES REPRESENTANTES DE CENTROS DE PADRES Y APODERADOS (CEPA) EN JARDINES INFANTILES Y SALAS CUNAS DE FUNDACIÓN INTEGRAL, REGIÓN METROPOLITANA SUR ORIENTE

Estimada Representante de Centro de Padres y Apoderados:

El presente cuestionario, se enmarca dentro de un estudio desarrollado por la estudiante de Magister en Psicología Comunitaria Gemita Hernández Aros en colaboración con Fundación Integral, cuyo objetivo consiste en conocer a través de las propias representantes de Centros de Padres y Apoderados, su visión respecto a la participación de la organización de padres y madres en los jardines infantiles y salas cunas de la Región Metropolitana Sur Oriente.

Es por esto que le solicitamos contestar esta encuesta con absoluta tranquilidad y honestidad, puesto que la información por usted entregada será de mucha utilidad para los objetivos del estudio y para finalmente formular propuestas de mejora para el trabajo con los Centros de Padres y Apoderados en los jardines infantiles de la Fundación. Asimismo, se asegura la total confidencialidad de las respuestas por usted entregadas.

Para lo anterior, se requiere que complete los casilleros, marcando su opción o preferencia a cada pregunta con una X en el espacio que corresponda. Una vez contestada la encuesta, se agradece devolver el cuestionario en el mismo sobre cerrado a la Directora de su establecimiento, quien lo hará llegar a la persona encargada del estudio.

Desde ya, muchas gracias por su colaboración.

ENCUESTA PARA MUJERES REPRESENTANTES DE CENTROS DE PADRES Y APODERADOS (CEPA) DE JARDINES INFANTILES Y SALAS CUNAS

Datos del Representante de Centro de Padres

Señale con una “equis” (X) su respuesta o preferencia:

<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #d9e1f2;">Señale su Edad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>18-29 años</td><td style="width: 50px;"></td></tr> <tr><td>30-39 años</td><td></td></tr> <tr><td>40-49 años</td><td></td></tr> <tr><td>50-59 años</td><td></td></tr> <tr><td>60 o más</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Señale su Edad		18-29 años		30-39 años		40-49 años		50-59 años		60 o más		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #d9e1f2;">Cargo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Presidenta(e)</td><td style="width: 50px;"></td></tr> <tr><td>Secretaria (o)</td><td></td></tr> <tr><td>Tesorera (o)</td><td></td></tr> <tr><td>Delegada(o) de nivel</td><td></td></tr> <tr><td>Otro : _____</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Cargo		Presidenta(e)		Secretaria (o)		Tesorera (o)		Delegada(o) de nivel		Otro : _____					
Señale su Edad																													
18-29 años																													
30-39 años																													
40-49 años																													
50-59 años																													
60 o más																													
Cargo																													
Presidenta(e)																													
Secretaria (o)																													
Tesorera (o)																													
Delegada(o) de nivel																													
Otro : _____																													
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #d9e1f2;">Años en el cargo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 año</td><td style="width: 50px;"></td></tr> <tr><td>2 años</td><td></td></tr> <tr><td>3 años</td><td></td></tr> <tr><td>4 años</td><td></td></tr> <tr><td>5 años</td><td></td></tr> <tr><td>6 años</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Años en el cargo		1 año		2 años		3 años		4 años		5 años		6 años		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="background-color: #d9e1f2;">Estudios</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Enseñanza básica incompleta</td><td style="width: 50px;"></td></tr> <tr><td>Enseñanza básica completa</td><td></td></tr> <tr><td>Enseñanza media incompleta</td><td></td></tr> <tr><td>Enseñanza media completa</td><td></td></tr> <tr><td>Estudios superiores incompletos</td><td></td></tr> <tr><td>Estudios superiores completos</td><td></td></tr> </tbody> </table>	Estudios		Enseñanza básica incompleta		Enseñanza básica completa		Enseñanza media incompleta		Enseñanza media completa		Estudios superiores incompletos		Estudios superiores completos	
Años en el cargo																													
1 año																													
2 años																													
3 años																													
4 años																													
5 años																													
6 años																													
Estudios																													
Enseñanza básica incompleta																													
Enseñanza básica completa																													
Enseñanza media incompleta																													
Enseñanza media completa																													
Estudios superiores incompletos																													
Estudios superiores completos																													

Datos de la Organización de Centro de Padres

Tiempo de existencia CEPA en Jardín Infantil	Tiempo de existencia actual directiva del CEPA	N° de Socios que pertenecen al CEPA
Menos de 1 año	1 año	Menos de 25
1 a 2 años	2 años	Entre 25 y 50
2 a 4 años	3 años	Entre 51 y 100
4 a 6 años	4 años	Entre 101 y 150
Más de 6 años	5 años	Más de 151

Medios que utiliza la directiva del CEPA para comunicarse con las familias	
Libreta de comunicaciones	
Diario Mural	
Reuniones de Apoderado	
Circulares	
Otros: _____	

Señale con una “equis” (X) su respuesta o preferencia:

ITEM	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi Nunca	Nunca
El Centro de Padres ha sido informado respecto al Proyecto Educativo del Jardín Infantil o Sala Cuna					
El Centro de Padres ha sido informado respecto a los diversos servicios y/o Programas existentes en el Jardín Infantil					
El Centro de Padres es informado respecto a las contrataciones de personal del Jardín Infantil					
El Centro de Padres es informado respecto a temáticas relacionadas con la infraestructura o equipamiento del jardín infantil					
El Centro de Padres puede expresar sus necesidades o problemas al equipo del jardín infantil (incluida la dirección del establecimiento)					
El Centro de Padres considera en general que su opinión es acogida por el equipo del jardín infantil					
El Centro de Padres es consultado respecto a temáticas relacionadas con el servicio educativo del jardín infantil (ejemplo realización de actividades educativas con niños/as, talleres con familia, etc.)					
El Centro de Padres es consultado respecto a temáticas relacionadas con temas de infraestructura y equipamiento de los jardines infantiles					
El Centro de Padres colabora en actividades educativas desarrolladas por el jardín infantil (elaboración de material, participación en sala, apoyo en la realización de actividades con niños/as, etc.)					
El Centro de Padres colabora entregando recursos financieros al jardín infantil (ejemplo entrega de dinero para arreglos menores, compra de insumos, etc.)					
El Centro de Padres colabora realizando trabajos de mejoramiento de infraestructura o equipamiento en el jardín infantil (salas, patios, baños, etc.)					
El Centro de Padres colabora comprando insumos o equipamiento para el jardín infantil (ejemplo, cortinas, espejos, etc.)					
Existe una buena disposición del equipo del jardín infantil para recibir la cooperación entregada por el Centro de Padres					
El Centro de Padres posee una comunicación adecuada y expedita con la dirección del jardín infantil					
El Centro de Padres logra tomar acuerdos con equipo de jardín en beneficio de la comunidad educativa					
El Centro de Padres posee autonomía para plantear problemáticas al interior del jardín infantil					
El Centro de Padres conoce la planificación anual del jardín infantil					
El Centro de Padres realiza seguimiento o control a la planificación anual del establecimiento					