

“Están ausentes, pero si ocurre algún problema a la mañana siguiente están acá”: La relación y la participación de los/as apoderados/as desde la mirada de los actores institucionales de una escuela ubicada al sur del área Metropolitana de Santiago: un estudio etnográfico.

En el marco del FONDECYT Regular 1160445: “La Recontextualización de las Políticas de Rendición de Cuenta y de Mercado en Escuelas públicas vulnerables de la región Metropolitana: un estudio etnográfico”.

Memoria para optar al Título de Antropólogo Social

Matías Felipe Vilches Vilches

Profesor guía: José Isla Madariaga

Profesora tutora: Jenny Assaél Budnik

Santiago, 2022

Resumen

La presente investigación aborda la relación y la participación de los/as apoderados/as desde la mirada de los actores institucionales de una escuela. Para comprender el punto de vista de estos actores se llevó a cabo un proceso de investigación de carácter etnográfico, en el que se acompañó a docentes, directivos y asistentes de la educación en sus espacios cotidianos de trabajo. Existe un consenso en la literatura en abordar el vínculo entre apoderados y actores institucionales desde el concepto de participación, sin embargo, producto del trabajo de campo y el trabajo analítico de esta investigación, emerge la categoría relación como una alternativa para abrir la mirada y entender aquello que se dice sobre la participación desde nociones más amplias, que abarcan otros procesos de la escuela.

Palabras claves: Participación, relación, actores institucionales, apoderados, escuela municipal.

Agradecimientos

Quiero agradecer a las personas de la escuela Sur por abrirme las puertas de la escuela y permitirme acceder a sus espacios de trabajo. Estoy muy agradecido de cada conversación, cada gesto y colaboración que tuvo lugar mientras asistí a su establecimiento. Este proceso de investigación se debe principalmente a ellos y ellas.

Quiero agradecer igualmente al equipo de investigación del FONDECYT que me acogió durante 2 años de trabajo. A Jenny Assaél por su aporte fundamental en mi formación como etnógrafo. A Benjamín Pujadas, por su disposición para presentarme ante el equipo de investigación y a las personas de la escuela Sur. A Evelyn Palma por su acompañamiento y orientación en los inicios de esta investigación, y en definitiva al equipo completo de trabajo: Bárbara, Fernando, Javiera, Ricardo y Manuel, por el trabajo colectivo. Un agradecimiento especial para José Isla, quien me acogió como tesista, y con el cual desarrollamos un diálogo bastante enriquecedor para este proceso. Finalmente, a Felipe Acuña y Francisca Corbalán por el apoyo y la orientación en los momentos finales de la elaboración del texto.

Quiero agradecer a mi familia: Eufemia, Daniel, Isabel, Ruth y Daniel por su apoyo incondicional durante este largo proceso. A Carla por el cariño, el acompañamiento, la escucha y tantas otras cosas. A mis amistades Diego, Consuelo, Sebastián y Alonso, por los ánimos constantes. A Víctor Hugo y Daniel por el apoyo hacia el final de este proceso.

Un agradecimiento especial a María Isabel Rivera, mi abuela, por darme la vida. Y a Balontín por su compañía fiel durante tantos años, especialmente cuando las condiciones de la pandemia dificultaron la vida.

Índice

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
1.1 Antecedentes y estado del arte	7
1.2 Planteamiento del problema de investigación.....	16
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	18
2.1 La etnografía como enfoque de investigación	18
2.2 Reflexión teórica: Los ámbitos de la participación y la relación	24
CAPÍTULO 3 RESULTADOS.....	28
3.1 La historia reciente de las relaciones entre actores institucionales y apoderados en la escuela Sur	28
3.2 La participación: Instancias, propósitos y el “ámbito de decisión estratégica”.....	41
3.3 El “paternalismo” y la “escuela abierta”: miradas de los actores institucionales acerca de la relación de y hacia los/as apoderados/as.....	81
CAPÍTULO 4 DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES	97
BIBLIOGRAFÍA.....	101

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación de esta Memoria de Título se enmarca en el trabajo que desarrollé como practicante en el FONCECYT Regular 1160445 sobre “Recontextualización de Políticas Educativas en establecimientos educacionales ubicados al sur del Área Metropolitana de Santiago”. Como parte de esta práctica profesional me introduje como etnógrafo en la comunidad escolar de la escuela Sur¹ y desarrollé trabajo de campo durante el año 2017 y 2018. La tarea que se me encomendó fue la de realizar observación participante de clases de lenguaje y matemática de un 4to año básico, en el contexto de la aplicación de la prueba SIMCE. Para hacer esta observación participante establecí lazos de confianza con los actores institucionales de la escuela. Así, durante las primeras visitas que realicé, mi compañero de trabajo de campo me presentó a las personas de la comunidad que él ya conocía. Luego de entrevistar a algunos actores, le consultamos al equipo directivo la posibilidad de realizar observación de aula. Es así como hacia mediados de abril conocí a la profesora jefe del 4to año básico, y entré al aula de clases de ese curso.

Las primeras visitas que realicé estaban dedicadas al registro de las interacciones en el aula de clases, ya sea entre alumnos/as, o entre estos/as y la profesora jefe. Poco a poco en estas visitas establecí un contacto más personal con los actores de la comunidad. En algunos casos sostuve conversaciones con el inspector general de la escuela, por ejemplo durante los recreos, o bien con la profesora jefe al iniciar o finalizar cada observación de clases. Estas conversaciones en términos etnográficos enriquecieron mi trabajo de observación porque me permitió conocer aquello que ocurre en la escuela desde la perspectiva de los actores institucionales. En el marco de estas conversaciones la problemática sobre la relación con los/as apoderados/as emergió con fuerza. En una oportunidad, por ejemplo, el inspector general me señaló que estaba cansado de trabajar como inspector, entre otras cosas, por tener que lidiar con apoderados que acuden a la escuela de una manera muy agresiva. En otra oportunidad, durante una entrevista informal con la profesora jefe del 4to básico, me señala que tendríamos dificultades para hacer llegar a los/as apoderados/as el consentimiento informado de la observación de aula, principalmente porque estos no se hacen presentes en la escuela, “sin embargo, si tú le tocas un pelo a un alumno a la mañana siguiente están acá”. Estas expresiones de los actores institucionales sobre los/as apoderados/as captaron mi atención y fueron el punto de inicio de la construcción de la problemática de esta investigación.

A partir de identificar que los actores institucionales sostienen reparos y quejas contra los/as apoderados/as de la escuela, establecí un foco de observación y escucha sobre estos problemas. Una parte del trabajo de campo durante mi práctica profesional estuvo centrada en explorar qué se decía sobre los/as apoderados/as y su manera de

¹ Escuela Sur será el nombre ficticio del establecimiento educacional donde se realizó esta investigación. Más adelante entregaré algunos antecedentes relevantes sobre esta escuela.

relacionarse con la escuela. En paralelo, comencé a leer antecedentes sobre esta relación. Como el FONDECYT de investigación trataba el tema de las políticas educativas, inicié una lectura y sistematización sobre políticas ministeriales y normativas legales, trabajo que concluye con el escrito que presento en el siguiente apartado. En este proceso, me percaté que el concepto de participación se ubica de manera central en la comprensión de la relación entre actores institucionales y apoderados. Igualmente, como veremos en el siguiente apartado, la investigación socioeducativa más reciente sobre la participación ha concluido que esta fracasa en atraer a los/as apoderados/as a la escuela porque el modelo de participación se sostiene sobre una base tradicionalista, que además no se ajusta a la realidad de las familias y los/as apoderados/as.

Por su parte, lo que se observa en el trabajo de campo es que los/as apoderados/as están ausentes de algunas instancias de participación, sin embargo, parecen estar presentes en otros espacios de la escuela, bajo otros objetivos y razones. Explorando más en este hallazgo, los actores institucionales dan cuenta de distintos momentos de la relación con los/as apoderados/as: momentos de colaboración, así como momentos en que ha habido algunos conflictos y episodios violentos. La noción sobre otras maneras en que los/as apoderados/as están presentes en la escuela, que no responde necesariamente a los objetivos de la participación ni a sus instancias, desafía conceptualmente aquello que es posible de observar con los lentes de la participación, incluso para los propios actores institucionales. Emerge así, un ámbito que hemos llamado “ámbito de la relación”, y que en la voz de los actores institucionales parece estar a la base del ámbito de la participación, y de las decisiones que toma la escuela respecto de su “apertura” o “cierre”.

Los hallazgos de esta Memoria de Título acerca de considerar la relación entre actores escolares para comprender las problemáticas de la participación fueron el resultado de un proceso de investigación de carácter etnográfico, esto quiere decir que se realizó un trabajo de campo extensivo y sistemático, de acompañamiento y registro de procesos de la Escuela Sur, atendiendo a los significados que le otorgan los sujetos a su experiencia. De ese modo, busqué comprender los significados atribuidos a la participación desde los modos en que es vivido cotidianamente por los actores institucionales. En este marco, el trabajo conceptual sobre el concepto de participación operó más bien como un recurso para orientar la mirada, permitiendo una apertura a nuevas categorías y descripciones que pudieran emerger tanto del trabajo de campo como del trabajo analítico. Por último, los resultados de esta investigación se construyeron como parte de un proceso recursivo, en el que dialogaron tanto las conversaciones y observaciones durante el trabajo de campo, así como también las reflexiones propias a partir de la lectura de antecedentes e investigaciones al respecto. Este proceso implicó transitar de una comprensión de la participación a partir de concepciones propias y del ámbito investigativo, a comprenderla desde cómo es vivida por los actores institucionales de una comunidad escolar. Por lo tanto, la voz de los docentes, directivos y asistentes de la escuela en la que investigué tendrá un lugar central en la presentación de estos resultados. A continuación presento un conjunto de antecedentes sobre políticas ministeriales y normativas legales, además de una sistematización de investigaciones socioeducativas sobre la participación, las que sirvieron para construir la problemática de este trabajo.

1.1 Antecedentes y estado del arte

1.1.1 Políticas ministeriales y marcos legales que regular la relación entre actores institucionales y padres, madres y apoderados/as

La sistematización que presento a continuación incluye la revisión de Leyes y normativas legales, tales como la Ley General de Educación 20.370, del año 2009 (MINEDUC, 2009); los Decretos n°565 de 1990 (MINEDUC, 1990), n°732 de 1997 (MINEDUC, 1997), n°632 de 1982 (MINEDUC, 1982), del Ministerio de Educación, y Ley 20.500 de 2011 que regulan el funcionamiento del Centro de Padres (SEGPRES, 2011). Además, revisamos la normativa legal que crea y regula los Consejos Escolares; esta normativa es la Ley 19.979 de 2004 (MINEDUC, 2004), la Ley 20.993 de 2017 (MINEDUC, 2017a), y los Decretos n°24 de 2005 (MINEDUC, 2005), y n°19 de 2016 (MINEDUC, 2016). Por último, realizamos una lectura de dos Políticas del Ministerio de Educación que abordan la relación entre actores escolares. Por una parte, revisamos la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo, de 2002 (MINEDUC, 2002a), y la reciente Política de Participación de las Familias y las Comunidades en Instituciones Educativas, del año 2017 (MINEDUC, 2017b). Por otra parte, leímos la Política Nacional de Convivencia Escolar, del años 2002 (MINEDUC, 2002b).

Lo primero que constatamos en esta sistematización es que estas normativas legales y políticas ministeriales sitúan el concepto de *participación* como eje central para regular la *relación* entre los actores institucionales de las escuelas con los padres, madres y apoderados/as. Esto lo afirmo a partir de constatar que es la Política de Participación de Padres, Madres y/o Apoderados en el Sistema Educativo de 2002, la que se encarga de orientar los vínculos entre las escuelas y los padres, madres y apoderados/as. La participación, en esta Política es entendida como un proceso en el que se *integra* a los padres, madres y apoderados/as a los procesos de las escuelas, con el objetivo de mejorar la calidad; de este modo, visualiza la necesidad de *hacer parte* al conjunto de la comunidad escolar -especialmente a los padres, madres y apoderados/as- en la mejora de la calidad de los establecimientos educacionales, en el marco de la Reforma Educacional (MINEDUC, 2002a).

La Política Nacional de Convivencia Escolar de 2002, por su parte, a pesar de abordar la relación entre el conjunto de actores escolares, centra su interés en las relaciones entre estudiantes, así como entre los/as estudiantes y los actores institucionales (docentes, directivos y asistentes de la educación). Los padres, madres y apoderados/as adquieren un rol en esta política en tanto padres o tutores de niños, niñas y adolescentes que acuden a una institución escolar. Por lo tanto, el rol de los/as apoderados/as está definido como un apoyo en la formación de valores de sus hijos/as (respeto y sana convivencia con docentes y otros estudiantes), y en la *participación* amplia y organizada en la escuela (Centro de Padres, Consejo Escolar, actividades festivas, apoyo pedagógico, etc.) (MINEDUC, 2002). De este modo, las sucesivas Políticas de Convivencia Escolar posicionan la relación con las familias en un plano subalterno respecto de esta temática.

Un segundo punto que constatamos en esta sistematización es acerca de los enfoques de las políticas ministeriales de participación. Por una parte, la Política de Participación de 2002 (MINEDUC, 2002a) establece espacios, roles, y niveles de participación, los que buscan “integrar” o “hacer parte” a los/as apoderados, en los procesos escolares, bajo el objetivo de mejorar la calidad de las escuelas. Según Aguilar y Gallardo (2017), esta Política indica que el rol de los directivos es el de gestionar espacios de participación, los docentes deben promover estos espacios, mientras que los padres, madres y apoderados/as deben acudir a ellos. Por otra parte, los espacios de participación que se mencionan son los de gestión educativa, gestión administrativa y apoyo en el ámbito del aprendizaje. Por último, los niveles de participación que se definen son el informativo, consultivo, de toma de decisiones y de control de eficacia.

Por su parte, la reciente Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (2017) introduce un nuevo enfoque, el cual busca centrar su interés en las necesidades particulares del estudiantado (MINEDUC, 2017, p.9); para ello, esta Política declara facultar a las propias comunidades escolares para gestionar las formas y los espacios de participación (MINEDUC, 2017, p.29). De este modo, la participación es entendida como la “generación de espacios de diálogo, encuentro y convivencia” de “las familias y las comunidades”, “para reflexionar sobre lo que van a entregar a sus estudiantes” (MINEDUC, 2017, p.7).

Sobre este segundo punto, me interesa reflexionar sobre los enfoques que plantean estas dos Políticas de Participación. Por una parte, la Política de Participación de 2002 sostiene un enfoque que entiende la participación desde marcos determinados: define objetivos, roles, espacios y niveles de participación a priori. En este sentido, las escuelas deben integrar a los/as apoderados/as en formas de participación ya establecidas. Por su parte, la Política de Participación de 2017 establece que sean las propias comunidades escolares, incluyendo a los/as apoderados/as, quienes definan las formas más convenientes de integrar a los/as apoderados/as en los procesos escolares. Lo anterior supone un cambio de enfoque en la manera en la que estas políticas ministeriales están comprendiendo la participación, a saber: desde un enfoque más institucionalizado y normativo a uno de carácter más autónomo y comunitario.

Un tercer punto que constatamos en esta sistematización es que la normativa legal vigente crea y regula dos instancias o espacios de participación para otorgarle un lugar formal en las escuelas a los padres, madres y apoderados/as: los Centro de Padres y el Consejo Escolar. En su origen (año 1964), el Centro de Padres tuvo como propósito *reunir, coordinar y organizar democráticamente a los padres, madres y/o apoderados/as* de los niños y niñas que asisten a determinado establecimiento escolar (Silva, 2018, p.109). Con posterioridad, durante los años 1990, 1997 y 2012 se promulgan tres Decretos que reglamentan el funcionamiento de este espacio de participación (Decreto n°565 (MINEDUC, 1990); Decreto n°732 (MINEDUC, 1997) y Resolución Exenta n°1611 (Ministerio de Justicia, 2012), respectivamente). Estas normativas legales perfilan al Centro de Padres como un *ente organizador del estamento de apoderados/as* (crea Reglamentos y estatutos de funcionamiento, otorga representación legal y facultades para

gestionar recursos materiales). Además, se espera que el Centro de Padres y Apoderados funcione como un *canal comunicativo* entre apoderados y actores institucionales, y como *un apoyo para la gestión* del establecimiento educacional.

Por su parte, el Consejo Escolar (creado en el año 2004) es definido como *una instancia de colaboración y apoyo* de la comunidad escolar al director en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (MINEDUC, 2004). Junto con ello, se afirma que dicha participación está orientada a la mejora de la calidad de la educación y el logro de aprendizajes (Decreto n°24 (MINEDUC, 2005)). En esta instancia participan representantes de todos los estamentos, por lo tanto, los padres, madres y apoderados/as son representados a través de la directiva del Centro de Padres. En el Consejo Escolar se informan logros de aprendizaje, gastos y presupuestos, y la gestión del director. Además, esta instancia es consultiva respecto de modificaciones al PEI, metas y proyecciones del establecimiento, el informe de gestión educativa, la evaluación de desempeño del equipo directivo, el calendario de actividades extraprogramáticas y la programación anual del establecimiento (Ley 20.845, MINEDUC, 2015)).

A partir de esta sistematización cabe preguntarse por el modo en que las escuelas y sus comunidades escolares están llevando a cabo sus procesos de participación. Lo anterior implica dos focos: ¿Cómo las escuelas están gestionando la participación? Y ¿Cómo los/as apoderados/as están participando? Algunas preguntas de profundización serían: ¿Tienen como referencia los objetivos, roles, espacios y niveles de participación definidos por la Política de Participación de 2002, que estuvo vigente hasta por lo menos 2017? ¿O bien, desarrollan procesos de participación de manera autónoma? ¿Las instancias de Consejo Escolar y Centro de Padres se constituyen como un apoyo, un canal informativo y/o un ente organizador de los/as apoderados/as respecto de las institucionales escolares?

Estas y otras preguntas fueron empleadas como una guía para orientar la lectura y sistematización de investigaciones socioeducativas sobre la participación, en el siguiente apartado presento los resultados de ese trabajo.

1.1.2 La participación de los/as apoderados/as en las instituciones escolares chilenas

Al igual que las políticas ministeriales y normativas legales, la investigación socioeducativa sobre la relación entre actores institucionales y los padres, madres y apoderados/as, se ha centrado sobre el concepto “participación”. Sobre aquello, el conjunto de investigaciones socioeducativas da cuenta de un modelo caracterizado por la existencia de determinadas instancias y espacios escolares de participación (1.-), junto con roles atribuidos a cada actor (2.-). El modelo de participación que describen las investigaciones socioeducativas sistematizadas da cuenta de algunas problemáticas centrales, como la llamada “falta de participación”, o bien, “el fracaso de la alianza familia-escuela” (3.-). Ya sea desde sus propias reflexiones, o desde la voz de los actores escolares, estas mismas investigaciones buscan explicar este fracaso de acuerdo con distintos factores y dificultades, atribuidas tanto al propio modelo de participación como a las acciones y los contextos de los actores involucrados (4.-). Esta percepción de fracaso en la “alianza familia-escuela”, sin embargo, está teñido de una sensación positiva generalizada respecto de cierta “buena relación” entre los actores institucionales y las familias o apoderados (5.-).

A continuación veremos en detalle cada uno de estos puntos.

1.- Instancias de participación reconocidas en la investigación socioeducativa

Las instancias que se pueden identificar en el conjunto de investigaciones socioeducativas sistematizadas son a) instancias formales, tales como el Centro de Padres y el Consejo Escolar; b) instancias extracurriculares, como conmemoraciones y festividades; c) instancias relativas al aprendizaje y situación escolar de los/las alumnos/as, donde encontramos entrevistas personales, reuniones de apoderados y visitas domiciliarias; y d) instancias formativas, tales como talleres para padres (Razeto, 2018; Santana y Reininger, 2017).

2.- Roles atribuidos a los actores escolares en la participación

El rol atribuido a los directivos, tanto por la Política de Participación (MINEDUC, 2002a), como por los padres, madres y apoderados/as es el de gestionar instancias formales de participación (Aguilar y Gallardo, 2017), de alinear a los actores escolares para que se promuevan estas instancias formales de participación, y de exigir que efectivamente se participe (Mazo y Terrazas, 2016).

En cuanto a los docentes, la Política de Participación (MINEDUC, 2002) señala que su rol es el de promover las instancias que gestionan los docentes directivos (Aguilar y Gallardo, 2017); los padres, madres y apoderados/as, por su parte, señalan que el rol de los docentes es el de orientarlos respecto del apoyo pedagógico en el hogar (Mazo y Terrazas, 2016). Respecto al rol que se les asigna a los docentes en las demás instancias de participación como las formales, formativas y extracurriculares, las investigaciones socioeducativas sobre el tema no registran descripciones.

Sobre el rol de los padres, madres y apoderados/as, la Políticas de Participación (MINEDUC, 2002) señala que estos deben acudir y participar efectivamente de los espacios que los otros actores escolares gestionan y promueven (Aguilar y Gallardo, 2017). Por su parte, los actores institucionales señalan que este rol es el del apoyo pedagógico en el hogar (Razeto, 2018), el de asegurar condiciones mínimas para el estudio y el trabajo en el aula, y estimular la responsabilidad y la autonomía del aprendizaje (Gubbins, Tirado y Marchant, 2017). Además, señalan que les corresponde mantenerse informados de los procesos de aprendizaje de sus hijos/as y colaborar en ello. Si las familias están informadas y colaboran con la escuela en el aprendizaje, significa que están participando y están implicadas (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021; Cárcamo y Rodríguez, 2015). Finalmente, para los propios padres, madres y apoderados/as su rol debe ser el de contribuir al desempeño escolar de sus hijos/as, así como enseñar hábitos de estudio y educar en valores (Ortega y Cárcamo, 2018; Mazo y Terrazas, 2016).

Sobre estos roles, tanto padres, madres y apoderados/as como los docentes parecen estar de acuerdo en que estos últimos son los encargados de definir el tipo de participación de los primeros (Madrid, et al. 2019), mientras que los primeros deben cumplir con las necesidades que demandan las escuelas y obedecer las orientaciones sobre cómo apoyar a sus hijos (Madrid, et al. 2019; Gubbins, Tirado y Marchant, 2017). En este sentido, Cárcamo y Rodríguez (2015) señalan que el rol de los padres, madres y apoderados/as es de carácter complementario, por fuera del espacio escolar, y en ocasiones, estrictamente informativo. Un rol consultivo y propositivo de la participación de los padres, madres y apoderados/as implicaría transgredir límites impuestos por la escuela y alterar la relación con las familias, toda vez que podrían existir cuestionamientos a la labor docente. Además, a partir de los roles atribuidos a los padres, madres y apoderados/as, notamos que existe un énfasis puesto en ser un apoyo en los procesos de aprendizaje; respecto de otros ámbitos de participación, las investigaciones socioeducativas no detallan descripciones.

3.- Modos en que se da la participación, y el rol de los actores escolares en ella

Sobre el modo en que efectivamente participan los padres, madres y apoderados/as, los docentes y directivos opinan que, en términos generales, estos no se comprometen y tienen menos disposición a participar (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016; Aguilar y Gallardo, 2017). Esta opinión, además, pone énfasis en la falta de participación en el ámbito del aprendizaje: las familias participan en actividades extracurriculares, como festividades y conmemoraciones, y se descartan del apoyo académico (Santana y Reinger, 2017). Para los actores escolares, esto es visto como un abandono de los niños en la escuela, institución que finalmente cumple un rol como espacio de cuidado y protección, y no como un espacio educativo primordial (Razeto, 2018).

Los y las investigadores, por su parte, constatan que los padres, madres y apoderados/as tienen mayor disposición a participar en actividades cotidianas (extracurriculares, de aprendizaje, etc.) que en instancias institucionales, tales como el Centro de Padres y el Consejo Escolar (Mazo y Terrazas, 2016; Gubbins y Otero, 2016). Esto es interpretado

por Mazo y Terrazas (2016) como un mayor interés de estos actores por una participación que vaya en beneficio directo de sus hijos/as (participación individualista), en lugar de una preocupación por el desarrollo general del establecimiento educacional.

Un hallazgo importante de consignar, y que contrasta con lo señalado por Mazo y Terrazas (2016) en el párrafo anterior, es que en Barrientos, Silva y Antúnez (2016), los directivos señalan que los padres, madres y apoderados/as continúan apoyando económica y materialmente a las escuelas rurales. Esta preocupación por el apoyo material de la escuela cuestiona la generalización sobre una participación individualista de los/as apoderados/as. A su vez, este apoyo económico y material no es registrado por otras investigaciones como una instancia o aspecto de “participación”, ni como un rol que se espere de los/as apoderados/as. Esto podría dar luces de la existencia de instancias y formas de participación que sí realiza este actor escolar, pero que no se consideran como tales tanto en la investigación socioeducativa como por los propios actores institucionales.

Respecto del carácter de la participación, las investigaciones socioeducativas señalan que esta es principalmente informativa, y lo que se informa circula desde las escuelas a los/as apoderados/as (Aguilar y Gallardo, 2017; Acuña-Collado, 2016). La información que reciben los/as apoderados/as, en instancias como las reuniones de apoderados y las entrevistas personales, refiere al desempeño personal de cada hijo/a, centrado en resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas. Los actores institucionales, por otra parte, omiten la entrega de información sobre otros procesos, tales como los de gestión institucional (Gubbins y Otero, 2016). Por su parte, los padres, madres y apoderados/as valoran informarse del desempeño escolar de sus hijos/as. Anabalón et al (2008), sin embargo, constata que este actor no indaga en las razones de tal desempeño, sugiriendo al igual que Mazo y Terrazas (2016), una participación individualista. Por nuestra parte, creemos importante constatar que las investigaciones socioeducativas señalan que tanto las escuelas como los/as apoderados/as valoran la participación desde la entregar y recepción de información, respectivamente, sobre el desempeño individual en el ámbito del aprendizaje. Si los/as apoderados/as no se interesan por la buena gestión institucional de las escuelas, podría deberse no sólo a un tipo de participación individualista de su parte, sino que también al modo en que las escuelas se relacionan con ellos y a los ámbitos en los que se les pide participar.

Estos modos en que pueden relacionarse las escuelas con las familias podría deberse a lo que algunas investigaciones denominan como el “modelo tradicional de participación”. Este modelo es caracterizado como *unilateral* dado que son los actores institucionales (docentes y directivos) quienes definen y planifican de manera exclusiva los distintos aspectos de la participación de los padres, madres y apoderados/as (objetivos, los roles, las instancias, etc.), (Acuña-Collado, 2016; Barrientos, Silva y Antúnez, 2016; Santa y Reininger, 2017; Ortega y Cárcamo, 2018). Además, es una *participación instrumental* toda vez que es básicamente una acción con arreglo a fines; es decir, que los actores institucionales demandan una forma de participación específica a las familias con la finalidad de que colaboren en un ámbito particular: los procesos de aprendizaje y de mejorar del desempeño escolar (Acuña-Collado, 2016; Gubbins, Tirado y Marchant, 2017;

Ortega y Cárcamo, 2018; Cárcamo y Rodríguez, 2015). Por último, los/as investigadores/as señalan que es una *participación asimétrica*, dado que *opera un tipo de relación jerárquica* entre docentes y directivos, y padres, madres y apoderados/as; los primeros actúan como expertos que orientan la participación, mientras que los segundos deben obedecer aquellas directrices (Razeto, 2018; Gubbins, Tirado y Marchant, 2017; Madrid et al, 2019).

Finalmente, los/as investigadores/as constatan que existe una suerte de paradoja dada por dos lógicas de entender la participación y la relación entre estos actores, que no se encuentran. Por una parte, los docentes emplean metáforas como *“alianza”* o *“puente”*, para indicar *un tipo de relación asociativa y colaborativa entre actores*, en la cual los/as apoderados/as intervienen activamente en distintos ámbitos de la escuela, bajo unos propósitos comunes a los de los actores institucionales. Por otra parte, sin embargo, según este “modelo tradicional”, quienes definen los aspectos que implica la participación son los actores institucionales (docentes y directivos), quienes inhibirían la participación de los/as apoderados/as en ámbitos a los que no se les convoca (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021; Cárcamo y Gubbins, 2020; Viveros y Cárcamo, 2019).

4.- ¿Por qué no participan los/as apoderados/as? Factores y dificultades

Una de las principales problemáticas que identificamos a partir de lo señalado por los actores escolares en las investigaciones socioeducativas sobre la participación, es la pregunta de por qué los/as apoderados/as no participan en las escuelas. Sobre esta pregunta los actores escolares señalan que participar significa asistir presencialmente a las instancias de participación que se les demandan (Acuña-Collado, 2016). En este sentido, para algunos docentes existe una falta de compromiso toda vez que los padres, madres y apoderados/as estarían ausentes del espacio escolar (Cárcamo y Méndez, 2019).

Por otra parte, existen cuestionamientos por parte de algunos docentes y directivos en el sentido de que los/as apoderados/as no se visualizan como agentes educativos y por ello no se involucran en los procesos de aprendizaje (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016). Por otro lado, señalan que las familias asumen un rol clientelar, en donde delegan la responsabilidad de educar a la escuela, particularmente en el “docente experto”, y donde además asumen un rol de consumidor, puesto que sólo obtienen beneficios de parte de ella como espacio de cuidados de sus hijos/as (Cárcamo y Jarpa-Arriagada, 2021). Un hallazgo importante de constatar al respecto es que algunos padres, madres y apoderados/as están de acuerdo con estas explicaciones y las asumen como propias: las familias son responsable del fracaso en la “alianza”, dado que no asisten a la escuela y no están presentes; coinciden además en señalar que es debido a una falta de interés y de responsabilización, sin embargo, se refieren a las faltas de las “otras familias”, y no a las faltas propias (Ortega y Cárcamo, 2018; Madrid et al, 2019).

Otras explicaciones que encuentran los actores escolares a la falta de participación de los/as apoderados/as es la escasez de tiempo. En algunos casos, esto coincide con la falta de tiempo que sufren igualmente los docentes (Viveros y Cárcamo, 2019); en otros

casos, esto se suma a dificultades como la lejanía con la escuela, dificultades en la comunicación y en el trato entre actores, lo que desincentiva la participación (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016).

Por último, los actores escolares señalan que las dificultades de falta de tiempo se suman a dinámicas y composiciones familiares diversas, que no coinciden con los tiempos de la escuela (Mazo y Terrazas, 2016). En este sentido, Madrid, et al, (2019) señala que hay formas de participación de los padres, madres y apoderados/as que no se ajustan a los modelos de participación de las escuelas, pero que resultan más pertinentes para los/as apoderados/as según sus estructuras y dinámicas familiares.

Sobre este último punto, Razeto (2018), señalará que el carácter de la participación es altamente exigente con las familias y no es sensible a la diversidad de estructuras familiares, por el contrario, sólo es funcional a las escuelas. Cárcamo y Garreta (2020), por su parte, señalarán que la participación, tal como la hemos descrito, no considera la integración de las culturas familiares a la escuela, sino de extender el espacio escolar hacia el ámbito familiar. Estas conclusiones son importantes para nuestra investigación porque permiten relativizar las nociones que buscan responsabilizar a los/as apoderados/as por el fracaso de la participación, poniendo en cuestión tanto las orientaciones sobre la participación desde las Políticas y normativas legales, como los modos en que se gestionan y promueven las formas de participación por parte de los actores institucionales.

5.- Valoraciones sobre la relación entre actores institucionales y apoderados

A pesar de lo anterior, existe un amplio consenso entre actores escolares en señalar que las relaciones entre docentes y directivos, y padres, madres y apoderados/as son cercanas, fluidas, de confianza y de valoración positiva del trabajo de los/as docentes (Gubbins, Tirado y Marchant, 2017; Acuña-Collado, 2016). Además, existe una valoración positiva respecto de escuchar, conocer y comprender las situaciones y contextos de las familias (Santa y Reininger, 2017; Cárcamo y Méndez, 2019). Las familias, por su parte, valoran positivamente los espacios de participación que se les otorgan (Viveros y Cárcamo, 2019). Las dificultades que los actores escolares encuentran en estas relaciones son relativas a la resolución y el manejo de conflictos, pero se menciona que son “problemas aislados” (Acuña-Collado, 2016).

1.1.3 La escuela Sur: Antecedentes del caso de estudio

La escuela Sur es un establecimiento de dependencia municipal y se encuentra ubicada en una comuna del sur del Área Metropolitana de Santiago. Esta comuna se caracteriza, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) 2017 y el Registro Social de Hogares (MDS) (Biblioteca del Congreso Nacional, 2017), por una tasa de pobreza cercana a 4,5% (pobreza por ingresos) y 28% (pobreza multidimensional), ambos datos por sobre la media a nivel país. La comuna al año 2018 cuenta con más de 10 establecimientos educacionales de dependencia municipal, con una matrícula total que no alcanza los 5000 alumnos; mientras que los establecimientos particulares subvencionados superan los 20 y atienden a más de 5000 alumnos (Centro de Estudios, MINEDUC, en Biblioteca del Congreso Nacional, 2017). La escuela Sur se encuentra emplazada en un barrio mixto, residencial y comercial. A pocas cuadras de la escuela se encuentra la avenida más importante de la comuna, en este sector se concentra un gran número de locales comerciales medianos y pequeños, por lo que circula una gran cantidad de personas y vehículos.

Por ser una escuela pública, la escuela Sur es gratuita, además de laica y mixta. Ofrece educación parvularia y básica, además de educación de adultos en dos niveles, básica y media. La educación de 1ro a 8vo básico se realiza en Jornada Escolar Completa; mientras que la educación de adultos en Jornada Vespertina. Además, la escuela cuenta con una guardería donde los niños y niñas de la prebásica extiende su jornada hasta la tarde. La matrícula para el año 2018 es cercana a 40 niños y niñas en el nivel prebásico y 170 en el nivel básico. Mientras que en la jornada vespertina es de cerca de 360 adultos.

El equipo directivo de la escuela Sur está conformado por su director, el jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica, el inspector general y la coordinadora del Proyecto de Integración Escolar. Cuenta con 25 docentes, 3 docentes de educación diferencial, 23 asistentes de la educación y 3 administrativos. Sus instalaciones constan de un edificio de 4 pisos en donde se ubican las salas de clases, junto con algunas salas auxiliares, la biblioteca y el laboratorio de computación. En el primer piso de un extremo del edificio se encuentran las oficinas de dirección y por este mismo sector del edificio se halla el comedor.

El Índice de Vulnerabilidad (IVE) de la escuela es mayor a 82%, mientras que los estudiantes de primera necesidad equivalen al 77% (Proyecto Educativo Institucional, 2018). En su Proyecto educativo Institucional (PEI), la escuela Sur además informa que los grupos familiares de los niños y niñas que atiende presentan problemas generales de acceso a la vivienda, a la educación y al trabajo. De 100 familias 44 están cesantes. Además, 16 son allegados y 53 no son propietarios de la vivienda del grupo familiar. En términos familiares 19 de 100 familias no cuentan con figura paterna y en 36 de 100 casos la madre es la jefa de hogar.

Sobre la Evaluación Docente, se señala que en 2017, 7 profesores fueron calificados como Competente, mientras que 3 fueron calificados como Básico. Respecto del nivel de Desempeño de la escuela, este es Medio-Bajo.

1.2 Planteamiento del problema de investigación

Sobre la participación de las familias en las instituciones escolares chilenas, hemos constatado que las políticas ministeriales, principalmente la Política de Participación de Padres, Madres y/o apoderados en el Sistema Educativo (MINEDUC, 2002a), establece objetivos, roles, niveles y ámbitos de participación determinados. A partir de la reciente Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (MINEDUC, 2017), existe un cambio de enfoque importante en la que se le otorga mayor autonomía al conjunto amplio de actores escolares, para definir qué se entiende y cómo se lleva a cabo la participación. Ya sea desde uno u otro enfoque, la normativa legal regula la existencia de dos espacios formales de participación: El Centro de Padres y el Concejo Escolar, cuyos propósitos son respectivamente organizar y representar a los/as apoderados/as, y prestar apoyo a la dirección de las escuelas para la ejecución de su Proyecto Educativo.

A partir de lo anterior, se formula un primer conjunto de preguntas relativas a comprender cómo se dan los procesos participativos en las instituciones escolares chilenas. Aquí nos preguntamos, por una parte ¿Cómo las escuelas, vale decir, los actores institucionales están llevando a cabo los procesos participativos? Y, por otra parte, ¿Cómo los/as apoderados/as están participando efectivamente de esos procesos?

Retomando lo ya señalado en la sistematización de investigaciones socioeducativas sobre el tema, nos damos cuenta, en primer lugar, que las instancias de participación que están realizando las escuelas de esas investigaciones, incluyen otros espacios que no están definidos en el ámbito de las políticas y normativas legales, tales como festividades, instancias de apoyo en el aprendizaje, etc. Las investigaciones socioeducativas, además, identifican que en las escuelas investigadas se da un modelo tradicional de participación, en el cual el rol para cada actor queda definido de tal manera que los docentes se constituyen como “expertos” que señalan cómo deben participar los/as apoderados/as, mientras que estos últimos deben obedecer tales orientaciones (Madrid, et al. 2019). De este modo, el modelo de participación se caracteriza por ser unilateral, dado que los actores institucionales son quienes definen cómo y en qué instancias se participa. Además, es instrumental, toda vez que se realiza con arreglo a los fines escolares. Por último, es una relación jerárquica, dado el estatus de “experto” de los docentes (Cárcamo y Rodríguez, 2015; Acuña-Collado, 2016; Barrientos, Silva y Antúnez, 2016; Gubbins, Tirado y Marchant, 2017; Santa y Reininger, 2017; Ortega y Cárcamo, 2018; Razeto, 2018; Madrid et al, 2019).

Frente a este modelo de participación los actores institucionales se encuentran con que los/as apoderados/as no están participando, o al menos no lo hacen del modo en que se espera que lo hagan (Barrientos, Silva y Antúnez, 2016; Aguilar y Gallardo, 2017; Santana y Reininger, 2017; Razeto, 2018). Esta problemática resulta central para los actores institucionales dadas las expectativas de apoyo de los/as apoderados/as en los procesos escolares. Algunos investigadores han intentado explicar este fracaso en la “alianza familia-escuela” argumentando que existen desajustes entre el modelo de participación

que buscan realizar las escuelas y las prácticas de participación que efectivamente pueden desarrollar los/as apoderados/as. De esta manera, por ejemplo, existen prácticas de participación que desarrollan los/as apoderados/as que no son consideradas como tales porque no cuadran con las definiciones acerca de la participación, tanto de actores institucionales como de las mismas políticas y normativas. Estas prácticas incluso serían más pertinentes dadas las diversas estructuras y dinámicas familiares (Mazo y Terrazas, 2016; Razeto, 2018; Madrid et al, 2019; Cárcamo y Garreta, 2020).

Lo anterior sugiere, entonces, abrir la mirada sobre los procesos de participación en las instituciones escolares, para observar otros modos en que los/as apoderados/as participan. En nuestro caso, y como parte de los primeros resultados de esta investigación, esta apertura tuvo lugar al momento de constatar que los actores institucionales daban cuenta de otras maneras en que los/as apoderados/as se hacían presentes en la escuela, desafiando sus propias nociones acerca de la participación. Así, se identificaron dos ámbitos distintos: el de la participación, definida a partir de nociones que se desprenden del “modelo tradicional”, y el de la relación, relativas a aquella manera de vincularse de los/as apoderados/as y los actores institucionales, por fuera o de manera distinta al modelo de participación tradicional.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1 La etnografía como enfoque de investigación

Para llevar a cabo esta Memoria de Título desarrollé un proceso de investigación etnográfico. Siguiendo a Elsie Rockwell (2009), la etnografía es “un enfoque o una perspectiva, algo que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (Rockwell, 2009, p.18-19). Así, la etnografía más que un método, es una manera de afrontar una problemática de investigación, en donde los aspectos teóricos y metodológicos se conjugan de tal manera de ofrecer un acercamiento al problema de investigación. A diferencia del enfoque de investigación cualitativa, Rockwell (2009) señala que en un inicio podemos prescindir de un marco conceptual determinado antes de hacer trabajo de campo, sin embargo lo anterior, cabe dar cuenta de las categorías que el investigador emplea para observar, ya que de cualquier modo acudimos al campo con preconcepciones de lo que queremos explorar. Esto resulta relevante para esta investigación ya que al ampliar la mirada sobre la participación necesité esbozar qué entendería por ese concepto, evitando que esta definición dejara afuera aquello que los actores institucionales pudieran señalarme.

Otra de las características de este proceso de investigación etnográfica es la atención que debe prestar el investigador a los significados que otorgan los sujetos a su propia experiencia (Rockwell, 2009, p.22). Lo anterior es pertinente en el marco de esta investigación dado que la participación, tal como se ha estudiado parece ser un concepto polisémico (Acuña, et al, 2018). Esto quiere decir que no hay un acuerdo cerrado sobre qué se entiende por participación y qué significa participar. Poner atención a lo que los actores institucionales entienden por participación parece ser imperativo en un contexto donde no hay un acuerdo al respecto. La perspectiva de los actores de esta comunidad escolar sobre la participación permite relevar el *conocimiento local* que ellos poseen sobre estos procesos participativos.

Según Rockwell, otra condición para que una etnografía sea considerada como tal debe ser que esta busque “documentar lo no-documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p.21). Esto quiere decir que hay procesos cotidianos en la manera en que se desenvuelven los grupos humanos que no quedan registrados, por ejemplo, mediante documentos oficiales o gubernamentales. La etnografía en el ámbito educacional busca documentar estos procesos cotidianos para transformarlos en un objeto de reflexión. En el marco de esta investigación, el proceso de documentar lo no-documentado se llevó a cabo mediante un trabajo de campo extensivo, que contó con registros de cada visita. Estos registros se transformaron en notas de campo ampliada, donde di cuenta de lo que los actores institucionales decían y hacían en cada una de estas visitas. Estas notas fueron relevantes para ampliar la mirada sobre la problemática de la participación y poder entenderla en el marco de procesos escolares más amplios.

Otra característica de la etnografía es realizar lo que antropólogos como Geertz (1973a, en Rockwell, 2009, p.22), llaman *descripción densa*. Esta es una manera de describir la

realidad social conservando la riqueza de los significados y las asociaciones que elaboran los sujetos en sus localidades, y con ello relevar las diversas formas de entendimiento de los grupos humanos. Así, en cada nota de campo o registro de observación participante, procuré describir las situaciones e interacciones desde la voz de los propios actores institucionales, conservando la riqueza de sus enunciados, y dejando en evidencia mi propia voz cuando fue necesario introducir una interpretación auxiliar.

Por último, según Rockwell (2009, p.23) una etnografía pretende construir conocimiento, esto quiere decir que hace aportaciones relevantes en las formas de comprender un problema general desde la descripción de una realidad social particular. En este sentido, el aporte de conocimiento que busca construir esta investigación apunta hacia relevar qué se dice sobre la relación, y de qué modo esto puede explicar el conocimiento que ya se tiene sobre la participación. Como proceso de investigación etnográfica se pretendió dar paso a la construcción de una nueva relación conceptual en lo que se entiende como relación y participación de los/as apoderados/as en la escuela.

2.1.1 Reconstrucción del proceso de investigación

El proceso de investigación de esta Memoria de título, tal como narré en la introducción, inició en el marco de mi práctica profesional en un FONDECYT de investigación. Por medio de este trabajo conversé con distintos actores de una comunidad escolar, quienes me dieron a conocer su perspectiva acerca de distintos aspectos y problemáticas de la escuela. Como ya mencioné, una de las problemáticas que plantearon fue señalar que los/as apoderados/as están ausentes de las instancias de participación de la escuela, y sin embargo, están presentes toda vez que existen conflictos y situaciones problemáticas que los empuja a asistir al espacio escolar. La lectura de antecedentes y de investigaciones socioeducativas sobre el tema me permitió afirmar que la problemática de los actores institucionales se ha entendido desde el concepto de participación. Así, el problema de investigación de esta Memoria apuntó a abrir la mirada sobre la participación para situarla en la perspectiva de procesos escolares más amplios.

La segunda etapa de esta investigación inicia en marzo del 2018 cuando acudo nuevamente a la escuela y entrevisto a algunos actores institucionales tales como a la secretaria de dirección, a la asistente social de la dupla psicosocial, al director de la escuela, entre otros actores. Las preguntas que orientaron esta etapa del trabajo de campo fueron conocer qué se decía sobre los/as apoderados/as y su participación. Estas entrevistas, en conjunto con las conversaciones y registros de observación participante del año anterior, además de la sistematización de antecedentes y estado del arte, dieron paso a la construcción de un conjunto de focos de profundización sobre la participación en la escuela. Las preguntas que emergieron como resultado de los análisis de esta segunda etapa fueron ¿Qué hace la escuela para que los/as apoderados/as participen? Y ¿Cuál es el propósito de estas instancias de participación?

La tercera etapa de esta investigación inició hacia agosto de 2018 y finalizó en diciembre de ese año. Esta etapa se caracterizó por un trabajo de campo intensivo, en el que realicé entrevistas etnográficas y observación participante cada semana. Las primeras

conversaciones con los actores institucionales en esta etapa de investigación se trataron acerca de los esfuerzos que estaban haciendo para atraer nuevamente a los/as apoderados/as a la escuela, luego de dos años de quiebre en las relaciones. De ese modo, acompañé y registré las distintas instancias de participación a las que se les invitaba a los/as apoderados/as, y conversé con los actores institucionales para conocer su perspectiva sobre este proceso. Una vez pasada estas actividades, continué registrando los procesos de la escuela, esta vez ligado a los problemas de aprendizaje y de comportamiento de los alumnos. Esto implicó hacer entrevistas etnográficas con otros actores institucionales como asistentes de Convivencia Escolar, inspectoras de patio, psicopedagogas del Programa de Integración Escolar, y otros docentes de la escuela. Como parte de este nuevo foco establecí conversaciones con la profesora jefe del 5to año básico 2018. En estas conversaciones ella me comentó su perspectiva acerca de los procesos que estaba viviendo la escuela y su curso. Es en esta tercera etapa de profundización es donde emerge con más fuerza la categoría de relación, puesto que los actores institucionales dan cuenta de un historial de conflictos y episodios violentos con los/as apoderados/as. Mientras se desarrollaba el trabajo de campo, sin embargo, no me percaté de la importancia que tenía la categoría de relación en el análisis final de esta Memoria de Título, por lo tanto mientras se desarrolló el trabajo de campo no fue un foco especial de profundización.

El trabajo de campo finalizó cuando las preguntas sobre la participación (qué instancias disponen, con qué propósitos, y cómo participan los/as apoderados/as) ya no tenían nuevas respuestas. Sobre la participación, pude establecer focos analíticos respecto de las instancias, los propósitos y la visión acerca del modo en que participan los/as apoderados/as. Por su parte, respecto a la relación pude dar cuenta de categorías que emplean los actores institucionales para referirse al modo en que ellos se relacionan con los/as apoderados/as y al modo en que los/as apoderados/as se relacionan con ellos. Otros focos analíticos que quedaron fuera de este trabajo fue dar cuenta de las representaciones que hacen los actores institucionales sobre las propias familias y los/as apoderados/as, muchas veces relativas al modo en que participan y se relacionan con la escuela. Por ejemplo representaciones sobre padres ausentes o abuelas como apoderadas, y su vínculo con la “ausencia” o la falta de participación. Un último foco que quedó fuera de estos resultados fue la subjetividad que expresan los actores institucionales respecto de la participación. Aquí emergieron categorías que mostraban el agobio o la angustia que genera la falta de apoyo de los/as apoderados/as en las labores que realizan los actores institucionales, por ejemplo, el cansancio que manifestó el inspector general dada la labor de relacionarse con apoderados conflictivos, o bien, la poca colaboración que reciben algunas docentes respecto de la enseñanza.

2.1.2 Técnicas de investigación en el marco del trabajo de campo etnográfico

Observación participante

Siguiendo a Guber (2011), la observación participante, consta de la participación del etnógrafo en una instancia determinada para conocer cómo los sujetos de una comunidad

la viven. Las instancias en las que hice observación participante fueron principalmente reuniones de apoderados, actividades festivas y jornada de evaluación de cierre de semestre. Para Guber (2011), la participación y la observación en esta técnica varía según la situación. Hay momentos en los que la situación amerita participar más. En esos casos, la observación se reduce y el etnógrafo se dedica más a la interacción. En otros casos, tomamos menos parte en la situación, observamos más y tenemos la posibilidad además de hacer un registro del momento. En ambos casos, sin embargo, estamos observando y participando a la vez; según Guber (2011), no podemos pretender que una observación no implique participación, puesto que el hecho de estar presentes en la situación, aunque de manera periférica, implica una interacción. Lo mismo ocurre de manera inversa, toda participación implica una observación desde afuera de la interacción social puesto que somos sujetos externos a la comunidad. Para el caso de la observación participante de las reuniones de apoderados, por ejemplo, mi participación se redujo en la mayoría de los casos a escuchar y tomar nota de las interacciones entre las apoderados y la profesora jefe. Sin embargo, en determinadas situaciones la observación se rompía y debía asumir alguna tarea que la profesora jefe me solicitara. En el caso de las actividades festivas, por otra parte, participé colaborando con las apoderadas, por lo que en esos casos el registro de lo observado se dejó para un momento posterior.

En general todas las observaciones participantes que hice contaron con un registro escrito. Este registro fue elaborado durante o posterior a la observación y constituyó un primer registro en bruto. En todos los casos este registro en bruto fue ampliado con posterioridad, esto quiere decir que se volvió en varias ocasiones sobre el mismo para incorporar nuevas descripciones y especificidades que no fueron recordadas durante el momento de su primera elaboración, pero que formaron parte de la experiencia en la instancia observada.

Entrevista etnográfica

La entrevista etnográfica es una técnica de investigación que, en palabras de Guber (2011), se caracteriza por la *no-directividad*. Esto significa que el etnógrafo actúa durante la conversación posicionándose desde una duda sistemática sobre los supuestos que implica su pregunta de investigación, y traslada esas interrogantes al interlocutor. De ese modo, busca comprender una situación en los términos del sujeto entrevistado. Para lograr esto, Guber describe algunos procedimientos de este tipo de entrevistas: la atención flotante, la asociación libre y la categorización diferida. El primero de estos procedimientos implica que el etnógrafo mantenga una apertura temática inicial que le permita acceder al universo de significados que manifiesta el entrevistado. Así, en nuestro caso, las conversaciones con los actores institucionales no iniciaban con una pregunta directa sobre la participación. Por el contrario, estas conversaciones partían dando cuenta del estado general de la escuela y sus procesos. Esta pregunta era lo suficientemente amplia para que el entrevistado la abordara desde aquellos temas contingentes que resultara más significativo, por ejemplo, las dificultades administrativas de la escuela en el caso de los directivos, o las problemáticas de comportamiento en el caso de la profesora jefe del curso. A partir de ello, se configuraba un camino de la conversación que condujo

poco a poco hacia el vínculo con los/as apoderados/as y su participación, esto es lo que Guber señala como asociación libre. En este proceso emergieron los principales resultados de esta Memoria, por ejemplo, las categorías que describen la participación y la relación entre actores escolares.

Notas de campo

La nota de campo en estricto sentido es una técnica de registro orientada a la producción de datos en el trabajo de campo. En esta investigación, cumplieron un doble rol de dejar un registro del proceso de trabajo de campo, por una parte, y de captar los significados y las experiencias de los sujetos de la investigación. La nota de campo consistió en un registro escrito de lo ocurrido en cada visita a la escuela. Así, estas notas de campo contaban con información acerca del día y la hora en que visité la escuela, el propósito inicial de la visita, y una cronología de cada acción que realicé y las interacciones que sostuve. Además, registraba mis sensaciones, reflexiones y emociones mientras estaba en la escuela. Junto con un registro de aspectos generales de la visita, en cada nota de campo capté descripciones de situaciones y enunciados que no tuvieron oportunidad de ser registrados en el momento. Estas son situaciones cotidianas donde el registro y la observación se atenúan, como por ejemplo, conversaciones de pasillo, interacciones en momentos de transición de una instancia a otra, etc. Las notas de campo, al igual que la observación participante, fueron sometida constantemente a revisión y ampliación luego de su primera elaboración. De ese modo, las primeras descripciones fueron enriquecidas con nuevos matices a medida que esta se iba ampliando. En este proceso jugó un papel central algunos recursos como la memoria y el registro auxiliar de notas de voz.

2.1.3 El análisis en el proceso de investigación de carácter etnográfico

Siguiendo a Rockwell (2009), el análisis en un proceso de investigación de carácter etnográfico está presente desde los primeros acercamiento al trabajo de campo, hasta finalizar el texto monográfico. Sin perjuicio de lo anterior, para el caso de esta investigación, existieron momentos en que el trabajo analítico se intensificó, y otros momentos en que fue funcional a otras tareas, así como momentos en que se suspendió momentáneamente. Para el caso de la primera etapa de esta investigación, el análisis de las primeras notas de campo permitió elaborar la problemática de investigación. Durante la segunda etapa de investigación, la lectura sistemática de las notas de campo, entrevistas etnográficas y registros ampliados de observación participante permitió la elaboración de focos de profundización en el trabajo de campo. Por último, al finalizar la tercera etapa de investigación, el trabajo analítico dio como resultado la elaboración de ejes analíticos con los que organizar el conjunto de resultados.

El procedimiento de análisis en esta última etapa fue el más intensivo. Para llevarlo a cabo se empleó el software de análisis cualitativo AtlasTi. Con esta herramienta se analizó la totalidad de entrevistas etnográficas y registros ampliados. El análisis consistió, en primer lugar, en una lectura general del material producido y en una codificación abierta. Esta codificación abierta constituyó un primer nivel de levantamiento de descripciones. En este proceso presté particular atención al sentido de los enunciados de

los actores institucionales. Para rescatar la riqueza descriptiva de estos enunciados, además se emplearon comentarios y memos, los que sirvieron posteriormente para establecer relaciones entre códigos y categorías. Una vez finalizado el proceso de codificación de todo el material producido, se procedió a una lectura general de los códigos. Este proceso dio como resultado el levantamiento de ejes analíticos. Así, cada código elaborado contribuyó a una familia de códigos agrupado en torno a un eje de análisis. Los ejes analíticos resultaron ser lo suficientemente específicos como para abordar un foco de investigación, y lo suficientemente amplios como para contener un conjunto de categorías. Finalmente, se describió cada eje analítico usando los códigos y citas como fuente de esas descripciones.

2.1.4 Consideraciones éticas

Realizar un trabajo de investigación etnográfica implica introducirse por un largo periodo de tiempo en una comunidad. Para el caso de esta investigación, los actores institucionales de la escuela permitieron mi ingreso en sus espacios de trabajo más íntimos y cotidianos. Esta apertura implicó establecer lazos de confianza y, en menor medida, de colaboración cuando algún actor de la escuela lo requirió. En este proceso también conocí distintos aspectos de la escuela, sus problemáticas y su quehacer más íntimo y significativo. Todo lo anterior implicó un proceso de reflexión ética, de cuidado de las relaciones y del bienestar de los actores. En muchos casos, los problemas y dificultades de los actores institucionales en su labor implicaron exponer aspectos de su trabajo que los situaba en un lugar de vulnerabilidad. En ese sentido, uno de los compromisos establecidos a la hora de conversar de manera más formal con cada actor fue la de asegurar el anonimato y uso académico de lo que surgiera en la conversación. Esta consideración no sólo fue relevante en términos de exponer a la comunidad frente a algunos actores externos a ella, sino también para resguardarla de las dificultades que cualquier conversación pueda generar dentro de la propia comunidad escolar. En otras ocasiones, la apertura a conversar de ciertos problemas o conflictos implicó que algunos actores institucionales se expusieran emocionalmente. En esos y otros casos, la voluntariedad de continuar conversando también fue un punto a resguardar. Esto fue particularmente relevante, por ejemplo, cuando en alguna situación de observación participante, algún actor escolar se quebraba emocionalmente. Si bien su participación en la instancia estaba dada en tanto su rol como actor escolar, por mi parte, determinaba suspender el registro para respetar dicha intimidad. Por último, un aspecto ético pendiente de esta Memoria de Título ha sido iniciar un proceso de retroalimentación de los principales resultados de este trabajo investigativo. El retraso de esta labor ocurre por las recientes dificultades sociosanitarias producto de la pandemia por COVID-19. De cualquier manera, esta labor es fundamental como parte de los compromisos establecidos con la comunidad escolar para verse a través de esta investigación y reflexionar sobre sus procesos de participación.

2.2 Reflexión teórica: Los ámbitos de la participación y la relación

El primer concepto de participación que encontré en la lectura de antecedentes fue el que propone la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo (MINEDUC, 2002a). Aquí, la participación se define como “un proceso de involucramiento de personas y grupos en cuanto sujetos y actores en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno” (MINEDUC, 2002, p. 29). Siguiendo la definición propuesta por esta Política, lo anterior supone que tanto el Estado como la Ciudadanía deban jugar un rol activo; el primero, señala este documento, a través de la “apertura”, la “información” y los “mecanismos y espacios de participación” en sus respectivas instituciones públicas; el segundo a través de “organizaciones fuertes” que se “involucren en las cuestiones públicas” (MINEDUC, 2002, p.29). Esto conllevaría una relación de “colaboración” entre Estado y Ciudadanía, de legitimidad de las políticas públicas y, en definitiva, de fortalecimiento del sistema democrático (Instructivo presidencial sobre participación ciudadana, 2000, en MINEDUC, 2002a).

En el marco de la Reforma Educacional en curso esos años, esta Política argumenta que una “alianza” entre Padres, Madres y apoderados/as, y las instituciones educativas inciden positivamente en la calidad del sistema educativo. Por esta razón, el principal objetivo de esta Política es “potenciar” dicha relación colaborativa. Para ello la Política operacionaliza la participación en distintos focos, ámbitos y niveles. Respecto de los focos, se distingue una participación en la gestión administrativa y otra en la gestión educativa. Por su parte, los ámbitos refieren a diversos territorios en que puede darse la asociación de Padres, Madres y Apoderados/as (comunales, regionales, nacionales, etc.). Por último, los niveles refieren al grado de involucramiento de los Padres, Madres y Apoderados/as en la institución educativa, estos son: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones y control de eficacia (CIDE, 1999, en MINEDUC, 2002a).

Esta definición sienta las bases de la Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el Sistema Educativo (MINEDUC, 2002a), y es además, la misma definición de participación que se usa en la nueva Política vigente: la Política de Participación de las Familias y las Comunidades en Instituciones Educativas (MINEDUC,2017).

Estas dos Políticas de Participación sostienen la noción de que la participación se sustenta en una colaboración entre actores. Esta colaboración tiene una orientación de objetivo determinada que es mejorar la calidad de la educación, de las escuelas y de los procesos de aprendizaje. Además, señala espacios o instancias de participación en que convergen los actores institucionales y los padres, madres y apoderados/as. Lo anterior, sin embargo, contrasta con la realidad socioeducativa que muestran las investigaciones sobre la participación. La existencia de un modelo tradicional de participación supone que la escuela abre espacios de participación de acuerdo con sus determinaciones (unilateral), según sus propias necesidades (instrumental) y sin posibilidad para que los/as apoderados/as intervengan en ello (jerárquica o asimétrica). En definitiva, la participación deja de ser entendida como una colaboración entre actores institucionales y apoderados,

y resulta ser el espacio que abre la institución educativa para que los/as apoderados/as se involucren.

Las primeras reflexiones teóricas sobre la participación en el marco de esta etnografía en la escuela Sur me condujeron a mirarla igualmente de ese modo, es decir, como el espacio que otorgan, abren o disponen los actores institucionales para incorporar a los/as apoderados/as a los procesos de la escuela. En conversaciones con los actores institucionales de la escuela Sur, los problemas del modelo tradicional de participación que evidencia la investigación socioeducativa se expresaron con claridad desde la primera conversación. En la entrevista del 14 de marzo de 2017 (el día que conocí la escuela Sur), el director nos señala que han salido mal evaluados por parte de la Agencia de la Calidad respecto de la participación de los/as apoderados/as. “Aquí no es tan buena la cosa, no estamos fuera del contexto nacional, estamos metidos todos en lo mismo, *pero tratamos de hacer las cosas*”. Lo que el director quiere decir con sus palabras es que la Agencia de Calidad ha diagnosticado los problemas de participación de la escuela, relativos a la falta de participación y a ciertas deficiencias en cómo se gestiona por parte de la escuela; sin embargo lo anterior, los actores institucionales buscan generar instancias de participación. La entrevista continúa y el director nos comenta las instancias de participación en las que han estado trabajando últimamente. Lo que desliza el director sobre la participación es que, por una parte los/as apoderados/as no participan, y en segundo lugar, parecer ser responsabilidad de los actores institucionales de que eso ocurra. Para ello, deben gestionar instancias de participación, y ejecutarlas de tal manera que se logre el objetivo de que los/as apoderados/as estén presentes. El modelo tradicional de participación que describen las investigaciones socioeducativas efectivamente habla acerca de esta manera de entender la participación, que puede estar operando en esta y otras escuelas, pese a sus dificultades.

En otra oportunidad, hacia mediados del primer año de trabajo de campo, luego de finalizado un taller para los docentes de la escuela Sur el director me comenta junto a otro docente que si contaran con un Centro de Padres bien constituido podrían integrar a todos los actores a los procesos de la escuela. Aquí nuevamente se desliza que una instancia de participación de los/as apoderados/as guarda, en último término, el propósito de colaborar con lo que la escuela disponga. A lo largo del trabajo de campo se observará igualmente que es la dirección de la escuela quienes empujan los procesos de conformación del Centro de Padres.

Junto con las descripciones sobre el modelo tradicional de participación, la otra realidad que ha sido descrita es que los/as apoderados/as efectivamente no están participando, lo que implica un desbalance en esta relación de colaboración entre instituciones públicas y ciudadanía que supone la participación. Lo que se observa, sin embargo, desde las primeras notas de campo es que los/as apoderados/as están presentes en la escuela, pero no del modo que los actores institucionales esperan. Aquí retomamos la frase de la profesora jefe del 4to año básico 2017 cuando señala que será complicado ubicar a los/as apoderados/as porque son sumamente ausentes, sin embargo, si ocurre algún problema a la mañana siguiente están en la escuela. Si revirtiéramos la definición sobre la

participación que usé en un inicio, y en lugar de hablar sobre aquellas instancias que dispone la escuela para que los/as apoderados/as se incorporen, pusieramos el foco en aquellas instancias donde los/as apoderados/as se hacen presentes, de acuerdo con sus propios intereses y propósitos, entonces no estaríamos hablando de la participación, al menos en los términos en que se entiende por los actores institucionales. En el entendido de la noción entregada por las Políticas de Participación probablemente esta sería una dimensión de la participación, sin embargo, en la voz de los actores institucionales no fue posible identificar o asociar la participación a aquellos escenarios donde los/as apoderados/as se hacen presentes sin necesidad de ser convocados.

Este desajuste en las nociones de participación, desde cómo se define y operacionaliza por las Políticas, a como se entiende por los actores institucionales que la ponen en práctica, resulta muy importante porque nos permite proponer una categoría emergente para esta investigación, que es la de “relación” entre actores institucionales y apoderados. La relación se entiende como un ámbito en que actores institucionales y apoderados se vinculan de forma diferente, más amplia y cotidiana, en espacios escolares que no apuntan necesariamente hacia los objetivos, propósitos e instancias tradicionales de la participación.

En términos teóricos desde la sociología relacional se puede definir la categoría relación como “la realidad inmaterial (que está en el espacio-tiempo) de lo interhumano, es decir, aquello que está entre los sujetos agentes. Como tal, constituye su orientarse y obrar recíproco, distinguiéndose de lo que está en los singulares actores -individuales o colectivos- considerados como polos o términos de la relación” (Herrera, 2000: 38). Esta definición nos parece atinente porque permite perfilar la relación como una realidad que emerge como parte del vínculo entre sujetos. Herrera señalará que para dar cuenta de la categoría relación la teoría social debió pasar de explicar la cualidad de los entes por su propia naturaleza, “a un modo de pensar que organiza los propios mapas cognitivos y simbólicos atribuyendo las cualidades a los entes, pero no a partir de una supuesta identidad, sino definiendo tal identidad como realidad relacional de un *ente en un contexto*” (Herrera, año, 39).

Con la categoría relación, entonces, en nuestra investigación, logramos ver de qué modo aparece el apoderado, en relación o vínculo con los actores institucionales. Esto es interesante porque desde la definición de participación que se desprende del modelo tradicional, el apoderado no sólo está ausente de manera empírica, como resultado de investigación, sino que teórica o interpretativamente tampoco aparece como sujeto. Esto quiere decir que el sujeto de la participación, quien la hace, son los actores institucionales que abren esas instancias en la escuela. En cambio, con la categoría relación el apoderado aparece como sujeto y como parte de uno de los términos en la relación “actores institucionales-apoderados”.

Lo anterior queda más claro cuando Herrera define la relación social como “la referencia de un sujeto a otro sujeto mediada por la sociedad (o por la cultura, los estilos de vida, intereses e identidades) a la que pertenecen los sujetos en relación”. Luego agrega: “En cuanto que la sociedad ofrece lo que es necesario para realizar la mediación (valores,

símbolos, reglas, recursos instrumentales), la relación puede asumir modalidades muy diversas. Pero la relación es algo más que una referencia, simbólica e intencional: también implica 'intercambiar algo', una acción recíproca en la que cualquier cosa pasa de ego a alter y viceversa, lo que genera un ligamen recíproco" (Herrera, 2000, 44).

Esto supone, entonces, distintos modos de relación, y además una direccionalidad. Hay una referencia de un sujeto a otro sujeto, y viceversa. Lo anterior supone que en la voz de los actores institucionales identifiquemos expresiones que describen modos de relación, y que estos modos de relación tengan características distintivas, ya sea desde los actores institucionales hacia los/as apoderados/as, o desde los/as apoderados/as hacia los actores institucionales. Finalmente, esto permite comprender que en sus expresiones deslicen categorías que expresan una visión acerca del modo en que los/as apoderados/as se relacionan con ellos y con la escuela en general, mientras que otras categorías refieren a la visión que tienen sobre cómo ellos se relacionan con los/as apoderados/as.

CAPÍTULO 3 RESULTADOS

3.1 La historia reciente de las relaciones entre actores institucionales y apoderados en la escuela Sur

Al mirar en retrospectiva el trabajo de campo que realicé en la escuela Sur y reconstruir el proceso de investigación, puedo dar cuenta que los actores institucionales de la escuela Sur me narraron una historia de las relaciones entre ellos/as y los/as apoderados/as.

El inspector general describe los distintos momentos de estas relaciones entre actores institucionales y apoderados de forma clara y precisa. En la entrevista del 7 de agosto de 2018 él señala:

Un tiempo en esta escuela se dio el hecho que por las complicaciones que traía la presencia del apoderado aquí dentro... porque antes, la verdad es que era una escuela muy abierta, la gente entraba, salía, yo me acuerdo un tiempo en que... cada profesor se manejaba con sus apoderados, arreglaba salas, encerado, junta de plata para fines de año, un montón de cosas, era un hervidero, especialmente en el mes de septiembre, cuando venían estas fiestas patrias, donde se organizan todos los cursos para decorar salas, para los bailes, vestuario, entonces había mucho... pero esto fue cambiando con el tiempo ... y la escuela se cerró, que diga [se corrige], el apoderado se alejó de la escuela, llegando a un punto en que costaba... y cuesta formar el Centro de Padres, que es el sub centro, que corresponde a cada curso, y así hemos ido involucionando. Entonces ahora estamos en esto de vuelta (...) ahora lo que creo yo que estamos en camino... en proceso, por ejemplo, la famosa... la orquesta que estamos formando, ese era un motivo para poder invitar al apoderado a que venga a ver a sus niños. (Entrevista inspector general 7 de agosto 2018).

De las palabras del inspector general podemos inferir que las relaciones con los/as apoderados/as han tenido al menos 3 momentos definidos: 1.- un momento inicial en que la escuela “era muy abierta” y era “un hervidero”. 2.- un momento de ruptura en las relaciones en que “la escuela se cerró”, o bien, “el apoderado se alejó de la escuela”. Y 3.- un momento actual en que “estamos en esto de vuelta”, es decir, traer al apoderado/a nuevamente a la escuela. A continuación describiré cada momento valiéndome de la voz de los actores institucionales.

3.1.1 El momento inicial: la escuela Sur “era muy abierta, era un hervidero”

El primero de estos tres momentos es descrito por el inspector general como una relación en que “la escuela era muy abierta”; para él esto significa que los/as apoderados/as podían entrar y salir de la escuela, y en donde, además, podían organizarse junto a los profesores jefes de cada curso para realizar arreglos de salas, actividades económicas para juntar fondos, eventos para dar cierre al año escolar, y para organizar la conmemoración de las fiestas patrias (entrevista inspector general 7 de agosto de 2018). El arreglo de salas por parte de la organización de apoderados parece ser un aspecto

significativo en la relación con los/as apoderados/as, especialmente respecto del Centro de Padres. El director de la escuela Sur, en la entrevista del 21 de marzo de 2017 nos comenta: “antes por lo menos, cuando comenzamos eran los/as apoderados/as, la organización de los/as apoderados/as que decía “Ya, esta sala la vamos a pintar” y así se trabajaba, el apoderado mantenía la escuela casi”.

En la cita anterior del inspector general no se señala un momento exacto en que las relaciones con los/as apoderados/as cambiaron, sin embargo, hasta por lo menos el año 2016 los actores institucionales entregan señales de unas relaciones cercanas con el Centro de Padres. El director de la escuela en la entrevista del 7 de agosto de 2018 indica que durante el año 2016 existió un “proyecto muy revolucionario” que promovió el Ministerio de Educación (programa “Movámonos por la Educación Pública”), en que le entregaban fondos a los Consejos Escolares de las escuelas para que elaboren un diagnóstico de sus necesidades y propongan proyectos de mejoramiento. El director señala que en esa oportunidad, por medio del Consejo Escolar participaron el Centro de Alumnos y Centro de Padres, y elaboraron proyectos de mejora en infraestructura, equipamiento y mantención de la escuela; además, elaboraron talleres extraprogramáticos para la jornada de la tarde, talleres para afrontar necesidades educativas especiales y problemáticas psicoemocionales de alumnos/as, entre otros. El director señala, sin embargo, que esto no funcionó como se tenía pensado, pues los fondos y proyectos los ejecutó la autoridad municipal sin tener en consideración las necesidades de la comunidad escolar; además, se ejecutaron a destiempo, contratando profesionales inadecuados, etc. Como consecuencia de esta intervención de las autoridades locales, el director indica que las directivas del Centro de Padres y del Centro de Alumnos renunciaron a sus cargos porque “no estaban para la chacota”, es decir, que no estaban dispuestas a formar parte de la mala ejecución de estos programas, que en un inicio había generado mucha ilusión en la comunidad.

La desilusión que provocó la mala ejecución de estos programas, y que conllevó la renuncia de un grupo de apoderados de la escuela a la directiva del Centro de Padres, sin embargo, podría ser insuficiente para explicar por qué en términos generales los actores institucionales hablan de un alejamiento de los/as apoderados/as o bien, de un cierre de la escuela hacia este actor escolar. Cabe constatar que al menos hasta 2016, las relaciones entre actores institucionales y apoderados/as parecieron mantener un trato de colaboración y apoyo en la elaboración de estos proyectos.

3.1.2 “La escuela se cerró, que diga, el apoderado se alejó de la escuela”: las relaciones conflictivas entre actores institucionales y apoderados/as de la escuela Sur

La Jornada de Evaluación del 6 de julio de 2017: las relaciones conflictivas con apoderados en la escuela Sur, a propósito del caso de violencia en la escuela Hermana

Las primeras señales de ruptura en las relaciones entre apoderados/as y actores institucionales las encontré cuando asistí a una Jornada de evaluación de cierre del 1er semestre del año 2017. Esta fue una reunión que convocó a la totalidad de docentes,

docentes directivos y asistentes de la educación de la escuela Sur. En palabras del director, la finalidad de esta Jornada fue “hacer una reflexión de lo que nosotros planificamos para el primer semestre, cómo nos fue, qué dificultades encontramos y cómo vamos a plantear esas dificultades para el segundo semestre” (Registro ampliado de Jornada de evaluación 6 de julio 2017). En esta Jornada, por lo tanto, la comunidad de actores institucionales buscó reflexionar, llegar a acuerdos y tomar decisiones acerca del quehacer de su escuela.

Una de las problemáticas abordadas en esta instancia guarda relación con un episodio de violencia entre apoderados/as y actores institucionales de otra escuela municipal de la comuna, a la cual llamaremos la escuela Hermana. El director no se refiere a los detalles del episodio, por el contrario, señala de manera enfática: “no voy a referirme más a eso”. Enseguida, relata las reuniones que sostuvieron los equipos directivos de las distintas escuelas municipales de la comuna con las autoridades locales, en las que se buscó manifestar la necesidad de dar contención y apoyo a los docentes afectados, además de interponer acciones legales contra quienes cometieron las agresiones. Para tener más detalles sobre estas reuniones, el director da la palabra al inspector general; éste, sin embargo, y mediante la solicitud del jefe de UTP, comienza a relatar una versión de los hechos de violencia sucedidos en esa escuela.

El inspector general señala que este episodio surgió en el contexto de relaciones conflictivas sostenidas entre una apoderada y los actores institucionales de la escuela Hermana. Según el inspector general, esta relación tenía algunos antecedentes (“Algo venía ya...”). En la actualidad, sin embargo, el conflicto surgió luego que el alumno de esta apoderada realizara una acusación contra un docente. Posteriormente, según el inspector general, la apoderada siguió los protocolos y trámites legales sobre la acusación. No obstante, luego de unos días se desencadenó el episodio de violencia. Este episodio de violencia tuvo como protagonista a un grupo de apoderados/as de la escuela Hermana junto a “personas de afuera”, es decir, personas ajenas a esta escuela o que no cumplen ningún rol en ella. Según el inspector general, los/as apoderados/as/as y sus acompañantes cometieron amedrentamientos, golpes y amenazas a docentes, directivos y asistentes, junto con daños materiales al inmueble de la escuela. Luego de ocurrido este episodio de violencia, el inspector general señala que las autoridades locales no brindaron el apoyo que se esperaba. Por el contrario, al momento de presentarse se concentraron en “... hablar con los/as apoderados/as, no con los profesores, [la autoridad local] no prestó ningún tipo de apoyo y se retiró”. El inspector general manifiesta que, en cambio, fueron los asistentes, docentes y directivos de esta y otras escuelas de la comuna quienes prestaron el apoyo y contención para “animar a la comunidad” de la escuela Hermana.

Del mismo modo, el inspector general hace eco de los reclamos de los actores institucionales de la escuela Hermana, quienes, con posterioridad al episodio de violencia fueron convocados nuevamente a trabajar, pero sin contar con garantías (“se pensaba que estaban todas las querellas puestas (...) siendo que [algunas personas] fueron agredidas”). Frente a lo anterior, los directivos de las escuelas de la comuna acuden a la

reunión que señaló anteriormente el director, sin embargo, el inspector general no entregó mayores detalles al respecto.

Luego de la intervención del inspector general en esta Jornada, el director retoma la palabra y propone conversar sobre algunas medidas de contención de la comunidad de la escuela Sur hacia la escuela Hermana. El director propone que esta intención se traduzca en la redacción de “una carta de apoyo al ‘camarada herido’, de apoyo al colegio”, donde se exija a las autoridades locales que cumplan con determinar la situación judicial de quienes cometieron agresiones y destrozos en la escuela Hermana, además de exigir medidas de contención para esa comunidad de docentes. El director pide a los presentes en la Jornada que se manifiesten respecto de estas medidas.

Ana, docente de la escuela Sur, toma la palabra y señala lo siguiente sobre el episodio de violencia: “Lo ocurrido fue planificado con anterioridad mediante redes sociales (...) se citó a todos los/as apoderados/as, fueran o no del colegio, para asistir ese día”. Ana luego relata el proceso de denuncia que realizaron los docentes afectados por las agresiones y enumera una serie de recursos legales que “nos defienden [a los docentes y directivos] ante el maltrato a la comunidad educativa”. Por último, indica que ante cualquier situación que ocurra con los/as apoderados/as debe existir un registro en bitácora “porque después nos va a servir mucho (...)”. Sobre estas experiencias, la profesora expone un caso personal: “Lo mismo pasó aquí cuando tomé el curso ... los/as apoderados/as vienen a pelear acá afuera, cada vez que hay reunión de apoderados está ese problema, y hay que dejarlo en bitácora (...) por seguridad de nosotros, como respaldo”.

Jimena, otra docente de la escuela Sur, interviene en la conversación comentando la situación particular de las acusaciones contra el docente de la escuela Hermana. Enseguida, se genera una breve discusión entre algunos/as docentes sobre los detalles de esta acusación; otra docente, Daniela, junto al director, insisten que la pregunta en que se enmarca esta parte de la Jornada es si se está de acuerdo con hacer “una carta de apoyo a los colegas”, y no precisamente intervenir sobre el hecho puntual de la denuncia. Sobre la misma intervención, Daniela señala: “aparte de dar apoyo a la gente que fue afectada, a mí también me gustaría ver si nos damos el tiempo de trabajar nosotros este tema, qué medidas [podemos tomar] nosotros como escuela... un hilo conductor”. “Un protocolo”, agrega el jefe de UTP. “Así vamos a saber qué hacer en cualquier situación”.

El inspector general interviene ante sus colegas señalando que tanto en la escuela Hermana como en la escuela Sur, los episodios de violencia con apoderados son generalizados: “Nuestro ambiente está plagado de violencia, la gente resuelve violentamente (...) como lo que pasó con los/as apoderados/as [en la escuela Sur]”, en referencia al episodio de violencia que señaló anteriormente la docente Ana, sobre peleas durante las reuniones de apoderados. Luego, el inspector general insiste que una primera medida es “lo que está hablando el director [de redactar una carta de apoyo a la comunidad afectada]”.

Uno de los profesores más antiguos de la escuela, Guillermo, toma la palabra y, señala:

Tenían un poco de rabia algunos profesores [de la escuela Hermana] dada la tardía respuesta que tuvimos nosotros como colegas, y yo he conversado con varios (...) pero no hubo, más allá de todo el esfuerzo, la dinámica de [apoyo de] nuestro colegio, no hubo un documento oficial de la organización de profesores (...) todo el mundo solidariza, pero no hay una cuestión de shock, fuerte, que interceda ante la autoridad local y central.

Además, el profesor Guillermo agrega: “la puerta aquí [en la escuela Sur] está fallando”, luego aclara que no se refiere a “la puerta” en un sentido material, ni “de quien la abre o quien la cierra”, sino a un aspecto relacional: “Tiene que haber un buen trato en la puerta con los/as apoderados/as”. En este sentido coincide con el inspector general: “Los/as apoderados/as se están yendo encima (...) Están actuando y resolviendo los problemas simplemente con violencia, es la única forma de presión.

El director agrega que la escuela Sur tiene una “muy buena puerta”, y coincide en que el problema “va más allá [de lo material], se trata de tener una buena comunicación”. Guillermo comenta brevemente: “Eso evita... eso evita”, queriendo decir, que la buena comunicación evita las situaciones de violencia y las reacciones agresivas entre apoderados/as y actores institucionales. El director continúa hablando y señala:

Algunas personas vienen a hacer consultas con muy malos modos, mala voluntad (...) nosotros somos personas profesionales, tenemos la capacidad para manejar situaciones, mirarlas desde arriba y poder nosotros controlar los niveles de violencia que ocurren en la conversación que sucede en la puerta.

Otro de los profesores antiguos, Gustavo, recuerda un caso de violencia ocurrido en la escuela Sur en que un asistente fue agredido por parte de un apoderado, mientras se desarrollaba un acto escolar en uno de los patios. Sobre este caso, el docente señala que tampoco existió un apoyo de las autoridades locales (“Prometieron el cielo y la tierra y no pasó nada”). Además, este profesor recuerda otro caso en que un docente de la escuela Sur fue acusado y ningún colega docente de las escuelas cercanas prestó su apoyo.

Gustavo señala que al igual que en aquellos casos anteriores en la escuela Sur, las autoridades locales nuevamente se desentienden de la situación de la escuela Hermana, porque prometen realizar cambios, sin embargo, estos arreglos finalmente no se concretan (“Una vez más va a pasar, se le va a echar tierra como lo que nos pasó aquí”). Además, respecto a los docentes de otras escuelas, señala que estos llegan tarde a respaldar a sus colegas afectados.

El director retoma la palabra y señala una anécdota sobre el caso que indicó anteriormente Guillermo, en que autoridades locales preguntaron qué necesitaba la escuela y finalmente no cumplieron con lo solicitado. Luego reitera que los presentes se manifiestan a favor de la carta. Los docentes, entonces, discuten que están de acuerdo con redactar una carta de apoyo para los colegas afectados por el episodio de violencia, sin embargo se muestran renuentes a referirse específicamente a la situación denunciada por la apoderada de la escuela Hermana.

“Comenzamos a cerrar la puerta”: los episodios de violencia en la escuela Sur y la decisión de alejar a los/as apoderados/as conflictivos

Los apuntes de la Jornada de evaluación que expuse dan cuenta de un giro en el desarrollo de la conversación de los actores institucionales. La temática inicial aborda los episodios de violencia ocurridos en la escuela Hermana, y las medidas de apoyo. Paulatinamente, esta conversación da paso a la problemática sobre los episodios de violencia que han vivido los actores institucionales en la escuela Sur. Algunos docentes hablan de agresiones entre padres en contextos de reuniones de apoderados, además de agresiones a un asistente en el patio de la escuela. Estos mismos episodios conflictivos aparecen a lo largo de todo mi trabajo de campo y continuarán siendo recordados por los actores institucionales como parte del momento en que se quiebran las relaciones con los/as apoderados/as.

Por ejemplo, en la entrevista del 19 de octubre de 2017, meses después de la Jornada de Evaluación, el profesor Guillermo recordará el caso del asistente herido por apoderados/as en el patio de la escuela Sur, en el contexto de un acto escolar. El profesor señala que este asistente fue acusado injustamente de una agresión en contra de una alumna, por lo que fue atacado por unos apoderados en frente de toda la comunidad escolar presente en el acto.

La inspectora asistente del Centro de Padres en la entrevista del 11 de octubre de 2018, un año después de la entrevista al profesor Guillermo, también recordará este episodio y señalará:

Yo creo que [la separación de los/as apoderados/as de la escuela] fue todo lo que pasó por situaciones graves que hemos tenido acá, que años atrás entraron por equivocación, una niña inventó como un tema muy grave, y entraron unos apoderados a agredir a la persona esa, y resulta que esa persona no estaba y agredieron a otro compañero que no tenía nada que ver; entonces, desde ahí como que la cosa se empezó a frenar un poco. (entrevista 11 de octubre 2018)

A propósito de estos episodios críticos de violencia al interior de la escuela Sur, tanto en la Jornada de Evaluación como en otras oportunidades, “la puerta” emerge como un espacio relevante que media las relaciones entre apoderados y actores institucionales. En la misma entrevista citada anteriormente la inspectora asistente agrega:

Entonces yo creo que esta cosa tenemos que ir de a poco, si pasó ese... esa cosa fea que pasamos con el compañero años atrás, que quizás ahí nosotros empezamos a cerrar un poco la puerta, yo creo que ahora se están abriendo las puertas para que ellos se acerquen más. (Entrevista Inspectora Asistente, 11 de octubre 2018)

En la Jornada de Evaluación (6 de julio de 2017), para los actores institucionales “la puerta” se posiciona como un espacio desde donde, de alguna manera, se puede contener la violencia con la que llegan los/as apoderados/as más conflictivos. Para ello

hablan de tener “una buena comunicación, manejar la situación desde arriba, como profesionales, etc.”. En el caso de la inspectora asistente, la figura de “la puerta” es mucho más determinante: esta se cierra cuando hay una llegada conflictiva o violenta de los/as apoderados/as, o bien se abre para que se acerquen nuevamente a la escuela.

Tener una buena comunicación y un buen trato con los/as apoderados/as en “la puerta”, o bien cerrarla cuando llegan de manera conflictiva, son categorías con las que los actores institucionales expresan las medidas que han tomado para relacionarse con los/as apoderados/as. El inspector general agrega otra manera de entender el “cierre de la puerta”:

En general la escuela ha... también ha parado el hecho de tanto acto, que antes eran actos que movían toda una escuela, y que se prestaban para que el apoderado viniera a ver el acto, especialmente septiembre, mayo, ahí cuando... y a fines de año que es cuando... la graduación, eso se terminó, los aniversarios de la escuela, que eran otra instancia de participación. (entrevista 7 de agosto de 2018)

En la conversación informal del 16 de junio de 2017 el director de la escuela señala otro ejemplo de “cierre de la puerta”, relacionado a las instancias de reuniones de apoderados y entrevistas personales:

La comunidad viene a demandarle cosas a la escuela, todas sus frustraciones que ellos tienen, (...) entonces cuando vienen a la escuela vienen con un ánimo de demanda agresiva, entonces eso ha hecho que cada vez se distancien más las reuniones de apoderados, hoy tenemos cada dos meses, con la idea de hacer entre medio entrevistas, todo un procedimiento que no tiene la misma significación ... en una entrevista tú citas a quien quieres, a los alumnos buenos, por distintos temas, cosa tuya... (nota de campo, 16 de junio 2017)

El director comenta que ante la “demanda agresiva” con la que acuden los/as apoderados/as a la escuela, ellos han tomado algunas medidas como distanciar más las reuniones de apoderados y realizar más entrevistas individuales. El hecho de “citar a quien quieres” guarda relación, no sólo con un *ámbito de decisión* de los actores institucionales, sino también con las distinciones que hacen respecto del conjunto de apoderados. Existen apoderados de “alumnos buenos”, apoderados conflictivos, apoderados respetuosos, etc. Lo anterior queda expresado en la siguiente cita la de inspectora asistente:

Entonces hemos tenido mucho cuidado con los/as apoderados/as, porque como yo le digo, hay apoderados que son muy conflictivos, como apoderados muy respetuosos, entonces ese es el tema que yo creo que ha sido como... ir mermando un poco la cosa ahí. (Entrevista inspectora Asistente, 11 de octubre 2018)

“Una escuela sin violencia”: declaración y compromiso de los actores escolares

Otra de las decisiones que tomaron los actores institucionales a propósito de estos episodios fue la de realizar un acto de declaración de la escuela como “sin violencia”. En la Jornada de Evaluación del 6 de julio de 2017 que ya referimos anteriormente, el director recuerda las palabras de una colega suya, Isabel, en el marco de un taller sobre conductas disruptivas. En esta oportunidad, Isabel expuso el caso de una escuela (Escuela Tres), que buscó erradicar el problema de la violencia con que llegan sus apoderados/as, realizando un acto escolar junto al Centro de Padres y a los representantes estudiantiles. En dicho acto, según Isabel, la escuela Tres declaró “mantener un acuerdo para una sana convivencia”, comprometiéndose a los/as apoderados/as y estudiantes mediante la firma de un documento ante la comunidad y un notario público (Registro ampliado de taller con profesores 22 de junio 2017).

En la Jornada de Evaluación (6 de julio de 2017), el director manifiesta que luego de este taller quedó pensando en *una idea*, la de incluir en el lema de la escuela Sur la expresión: “(...) *sin violencia*”, y la de acompañar esta acción con un acto de declaración y compromiso de los actores escolares. Con ello se busca:

Instaurar en nuestra consciencia... estudiantes, profesores, apoderados, comunidad toda, el tema de que somos *una escuela sin violencia* (...) la idea es ir metiendo esta idea, de que nuestra comunidad está trabajando para no tener violencia, porque es lo peor que nos puede ocurrir. (Registro ampliado de jornada de evaluación 6 de julio 2017)

La declaración de la escuela Sur como “sin violencia” ocurrió el 24 de julio de 2017 durante el acto escolar del primer lunes del 2do semestre. En esta oportunidad el director de la escuela toma el micrófono y señala:

Me sumo a las palabras del inspector en cuanto a la bienvenida, iniciamos el segundo semestre con varias indicaciones, pero hay una indicación nueva, y que tiene que ver con la convivencia nuestra. En las últimas semanas antes de retirarnos [y finalizar el 1er semestre] ocurrieron hechos muy graves; hubo una *funa* a una escuela de la comuna [la escuela Hermana] {algunos estudiantes comentan entre ellos, los docentes enseguida los hacen callar con un tono fuerte, demostrando seriedad y tensión por el tema} saltándose las normas legales, cometiendo actos delictivos, atropellando el normal respeto que se debe tener por una escuela, sea cual sea la indicación o lo que hubiese ocurrido, existen los medios legales para sancionar las conductas que son sancionables en una sociedad organizada como la nuestra; por lo tanto nuestra escuela se manifestó a través de un comunicado entregado a todas las autoridades. Nuestra comunidad expresó el repudio a este tipo de actos, la violencia en este tipo de casos nos está ganando; lo peor que le puede ocurrir a una comunidad es no saber solucionar sus conflictos como seres humanos, como personas, como seres educados; por eso, aparte de los objetivos que tienen que ver con el contenido, el aprendizaje de hábitos, como es el de llegar a la hora, cumplir la normativa... [toma una pausa, eleva la voz, dando carácter solemne al momento] hemos decidido declarar [a la escuela Sur como una escuela] Sin Violencia, esto

significa que cada uno de nosotros nos vamos a comprometer a través de un protocolo que vamos a firmar, donde nos vamos a comprometer a solucionar nuestros conflictos por medio de todos los mecanismos legales que tenemos... nosotros tenemos el Manual de Convivencia, en él se establece todo lo que corresponde al tema del conflicto, si queremos solucionar algo, tenemos la mediación, tenemos un equipo psicosocial y una encargada de Convivencia, además de las autoridades presentes y ver que esto se lleve a cabo hasta el final. Eso, que tengan un buen semestre, que cumplan todos sus objetivos, mejoren sus conductas, y sigan por este camino que es el más humano. (nota de campo 24 de julio de 2017)

Luego de asistir a este acto de declaración de la escuela como “sin violencia” me doy un momento para reflexionar. El director resume varios elementos que fueron mencionados en la Jornada de Evaluación, entre ellos, el episodio de violencia en la escuela Hermana y las medidas de apoyo que se llevaron a cabo. Algo que me llama particularmente la atención de este acto es que están presentes la mayoría de los actores escolares, menos los/as apoderados/as, que son justamente con quienes se han dado estos episodios conflictivos. A continuación expondré el modo en que los actores institucionales buscan comprometer a los/as apoderados/as para tener una “escuela sin violencia”.

3.1.3 “Ahora estamos en esto de vuelta”: Atraer nuevamente a los/as apoderados/as hacia la escuela

Luego del acto de declaración de la escuela como “Sin violencia” (24 de julio de 2017), en mis registros de trabajo de campo noto un cambio en las relaciones entre los actores escolares. Si bien a los/as apoderados/as se les alejó de instancias masivas como los actos escolares, en la primera reunión de apoderados que se realizó luego de esta declaración (27 de julio), los actores institucionales buscaron que los/as apoderados asistentes se comprometieran con la firma de un documento donde se estipula la resolución pacífica de conflictos. En el registro ampliado de esta reunión anoto lo siguiente:

(Entre los/as apoderados/as circula un documento relacionado a un compromiso de ellos respecto a la resolución de conflictos entre la comunidad por medio del diálogo, evitando el ejercicio de violencia. Al momento de ubicarme en la sala, este documento estaba circulando recientemente, desde los/as apoderados/as sentados a mi izquierda hacia el resto, por lo que infiero que el tema fue tocado hace poco y ya se está cerrando)

Profesora>Apoderados(as): “Ya, entonces declaramos la escuela como sin violencia, les entregué el documento ¿Firmaron?” (Los/as apoderados/as responden, el documento está circulando entre ellos)

Apoderado X >Profesora: “Ahí está po”

(registro ampliado de observación participante, reunión de apoderados 27 de julio de 2017)

Este acto de declaración y la firma del documento de compromiso se justifica por los episodios de violencia en esta y otras escuelas; pero, si recordamos las palabras del inspector general sobre los distintos momentos que han tenido las relaciones con apoderados, específicamente aquel en que buscan traerlos nuevamente de vuelta a la escuela, me surgen varias preguntas al respecto. Una de ellas, quizás la más inquietante es ¿cuáles son los motivos que tienen estos actores institucionales para incorporar a los/as apoderados/as nuevamente a la escuela, una vez que han sido alejados aquellos que han generado más conflictos, justamente después de algunos episodios de violencia relevantes? Si bien las políticas y normativas legales mandatan y orientan en general la participación de los/as apoderados/as en las escuelas, cabe escuchar las razones particulares de estos actores institucionales, puesto que las políticas y normativas legales no tienen en consideración la historia ni los conflictos locales que pueden suceder en el marco de estas relaciones.

“Apoyar a la escuela en sus procesos internos”: El apoyo de los/as apoderados/as de la escuela ante las faltas de las autoridades locales y de los actores intermedios del sistema educativo

Una de las razones principales que nos entregan los actores institucionales sobre incorporar nuevamente a los/as apoderados/as a la escuela, a pesar de los hechos de violencia, es la necesidad de contar con su apoyo para llevar a cabo distintos proyectos y procesos escolares. Esta necesidad se da en el marco de un contexto institucional complejo. Los actores institucionales dan cuenta de distintos problemas que vive la escuela y que la mantienen en un constante peligro de cierre. Estas dificultades guardan relación con la baja matrícula, los resultados insuficientes en las pruebas estandarizadas, la sobre intervención y sobrevigilancia de instituciones intermedias del sistema educativo, como las ATE y la Superintendencia de Educación, la sobrecarga laboral y la rendición de cuentas, que dificultan las posibilidades para que la escuela se concentre en mejorar sus procesos internos, etc. (nota de campo 16 de junio de 2017). El director de la escuela Sur, en la visita anteriormente citada comenta que esta realidad de la escuela se repite año tras año, sin embargo:

Esto es como la metáfora del enfermo con fiebre, ¿Cuánta fiebre tiene?, “37,5”, “Ah, ya...” Está siempre con fiebre, no le damos nunca el remedio para que se mejore, entonces ¿Cuál es el remedio para que se mejore? Apoyar a las escuelas en sus procesos internos. (Nota de campo 16 de junio 2017)

En la visita del 22 de junio de 2017, una vez finalizado el taller sobre conductas disruptivas en el aula (anteriormente citado), nos quedamos conversando con el director y un docente de la escuela. En esa oportunidad el director nos comenta: “Esta podría ser la mejor escuela de la comuna, pero eso se va a lograr una vez que pase el *chaparrón*”. ¿Cómo va a lograr esto la escuela? El director señala que necesita de los docentes, por ejemplo, para repuntar la matrícula y que “se pongan la camiseta” con la “guardería

infantil”. La guardería infantil de los cursos de prebásica es un proyecto de extensión horaria, en que la escuela ofrece un servicio para que las apoderadas y madres puedan dejar a sus hijos/as hasta que terminen su jornada laboral. Esto significa, por una parte, que mediante esta estrategia la escuela busca que más niños y niñas se matriculen en la ella, sin embargo, por otra parte, implica que las educadoras de prebásica dediquen más horas de su trabajo a quedarse con estos niños/as, hasta que lleguen sus mamás a retirarles.

Además, para “pasar el *chaparrón*” y repuntar la matrícula el director señala que: “será necesario unirse más, con los estudiantes, con los docentes, los/as apoderados/as”. Y finalmente agrega: “si existiera un Centro de Alumnos y un Centro de padres, el colegio sería distinto porque podrían integrar a todos al proceso” (nota de campo 22 de junio 2017). La idea anterior es compartida por la generalidad de los actores institucionales de la escuela; un año después, en la entrevista del 21 de agosto de 2018, el inspector general comenta:

Ahora estamos tratando de meternos en nuestro ambiente, conseguir de los/as apoderados/as lo que no podemos conseguir de otros lados. Porque de repente de los mismos apoderados tenemos algunos que nos han ofrecido, por ejemplo, talleres, “Yo sé tal... sé baile”, entonces, a lo mejor, en una de esas podemos estructurar una escuela mucho mejor estando los/as apoderados/as acá, que participan. (Entrevista 21 de agosto 2018)

Respecto a la vuelta de los/as apoderados/as a la escuela, en la entrevista del 28 de agosto de 2018, la profesora jefa del 5to básico, Julia, señala:

Lo que se pretende es una comunidad abierta, en realidad, ese es como el mensaje que el colegio quiere dar, y eso lo vamos a hacer obviamente mucho más fuerte ahora que se vienen las fiestas patrias, que es primera vez que se abre el colegio... no primera vez, pero dentro de mucho tiempo, que se abre el colegio a los/as apoderados/as, para que puedan vender sus cosas, y organizarse entre ellos. (Entrevista 28 de agosto 2018)

Entonces, una manera en la que la escuela busca que los/as apoderados/as vuelvan y se incorporen nuevamente a los procesos escolares es por medio de la participación en actividades festivas. El evento de celebración de fiestas patrias es visto por la profesora y otros actores institucionales como un momento clave en la vuelta de los/as apoderados/as a la escuela, en la misma entrevista ella señala: “y lo que vamos a ver ahora, de la peña folclórica va a ser un... un tema fuerte para ver si funciona el trabajo con los papás dentro de la escuela, y si se sienten motivados” (Entrevista Julia, 28 de agosto 2018).

3.1.4 Focos analíticos por profundizar: ¿Qué nos dicen las categorías de los actores institucionales respecto de la participación y la relación?

La historia reciente de las relaciones entre apoderados y actores institucionales que he narrado ha sido contada desde la voz de los docentes, directivos y asistentes de la educación de la escuela Sur. Esta historia tiene tres momentos caracterizados principalmente por dos modos de entender esta relación. En síntesis, un primer momento de esta relación da cuenta de la colaboración entre actores institucionales y apoderados. El inspector general señala que esta era una “escuela abierta”, donde el apoderado estaba “presente” y colaboraba con ella, además, la escuela disponía de espacios e instancias para que los/as apoderados/as participaran. Luego viene un momento en que la escuela “se cierra”, dado por distintos conflictos y episodios violentos, aquí los actores institucionales toman distintas medidas para restringir la participación y “la presencia” de los/as apoderados/as más conflictivos en la escuela. Finalmente, los actores institucionales se encuentran con la necesidad de atraer a los/as apoderados/as y “abrir” nuevamente la escuela a la participación, dada la falta de apoyo de las autoridades locales y otras instituciones de educación.

Esta narración de los actores institucionales acerca de la relación con los/as apoderados/as contiene un conjunto amplio de categorías, es decir, maneras de pensar y entender esta relación. La propuesta de esta Memoria de Título es prestar atención a dichas categorías, interrogando esos entendimientos para comprender los modos en que los actores institucionales piensan y comprenden la participación y la relación con los/as apoderados/as.

De este modo, cuando los actores institucionales plantean la necesidad de “abrir” nuevamente las puertas de la escuela para incorporar a los/as apoderados/as, entendemos que se refieren a la apertura de espacios e instancias de participación. El siguiente capítulo de estos resultados tiene por objetivo describir estas instancias de participación. Puesto que los actores institucionales han dado cuenta de un historial de episodios violentos, una pregunta relevante de hacer es ¿Con qué propósito los actores institucionales buscan atraer nuevamente a los/as apoderados/as, considerando justamente que la apertura de la escuela abre la posibilidad a nuevos conflictos? El apartado sobre las instancias de participación, por lo tanto, adquiere mayor riqueza descriptiva si consideramos los propósitos que los actores institucionales de la escuela Sur argumentan para llevar a cabo dichas instancias.

La necesidad de incorporar nuevamente a los/as apoderados/as a los procesos escolares inevitablemente pone a los actores institucionales en una situación compleja. “Abrir las puertas” de la escuela puede dar como resultado que los/as apoderados/as efectivamente colaboren, o bien, que generen nuevos conflictos y episodios violentos. Sobre esto, los actores institucionales dan cuenta de categorías que expresan lo que he denominado como un “ámbito de decisión estratégica”. Este ámbito emerge desde el relato etnográfico cuando los actores institucionales refieren a “la puerta” como un espacio que media los distintos modos de relacionarse de los/as apoderados/as, con la apertura de las instancias de participación.

Los esfuerzos por incorporar a los/as apoderados/as a los procesos de la escuela contrastan con la mirada que expresan los actores institucionales respecto de cómo

participan los/as apoderados/as y cómo se relacionan con la escuela. La falta de participación, expresada en categorías como la “ausencia”, y las relaciones conflictivas que plantean los/as apoderados/as en la escuela, son una de las problemáticas centrales que enfrentan los actores institucionales respecto de los/as apoderados/as. Sobre estas problemáticas, esta Memoria de Título busca explorar en posibles líneas de comprensión para entender esta falta de participación. Sin embargo, los datos que he levantado plantean una limitación: no puedo inferir el modo en que efectivamente participan y se relacionan los/as apoderados/as con la escuela exclusivamente desde la voz de los actores institucionales. Lo que sí permiten estos datos es describir su punto de vista, exponiendo las categorías que emplean los actores institucionales para referirse a la participación y la relación de los/as apoderados/as. Como un hallazgo de esta Memoria, además, puedo dar cuenta de las categorías que emplean los actores institucionales para referirse a la manera en que ellos se relacionan con los/as apoderados/as. De este modo, si bien los actores institucionales manifiestan no encontrar salida a la problemática de la falta de participación, en dichas categorías encontramos pistas que dan cuenta del modo en que se configuran las relaciones entre actores, que permite a su vez, una posible explicación a esta problemática.

3.2 La participación: Instancias, propósitos y el “ámbito de decisión estratégica”

3.2.1 La “puerta” como representación del ámbito de decisión de los actores institucionales acerca de la participación de los/as apoderados/as

En el apartado anterior he dado cuenta de un relato etnográfico que muestra los distintos momentos de una historia de las relaciones entre actores institucionales y apoderados de la escuela Sur. Haciendo una síntesis de este relato, se puede señalar que el primer momento se caracteriza por la colaboración de los actores institucionales y los/as apoderados/as en distintas instancias. Estas relaciones colaborativas, sin embargo, se vieron interrumpidas por dos episodios de violencia de los/as apoderados/as al interior de la escuela. Para los actores institucionales esto significó alejar a los/as apoderados/as, al menos a aquellos más conflictivos.

Hacia mediados de 2018, la situación de la escuela Sur relativa a la falta de apoyo de las autoridades locales de educación implicó que los actores institucionales buscaran nuevamente atraer a los/as apoderados/as para que colaboren con ella. En este tercer y último momento emerge la figura de “la puerta”, la cual grafica la mediación que deben hacer los actores institucionales entre modos de relación colaborativo y conflictivo con los/as apoderados/as. Esto quiere decir que ante situaciones conflictivas, los actores institucionales buscan “cerrar la puerta” (distanciar reuniones, convocar a menos actos escolares, etc.), mientras que frente a relaciones colaborativas los actores escolares “abren la puerta” de la escuela.

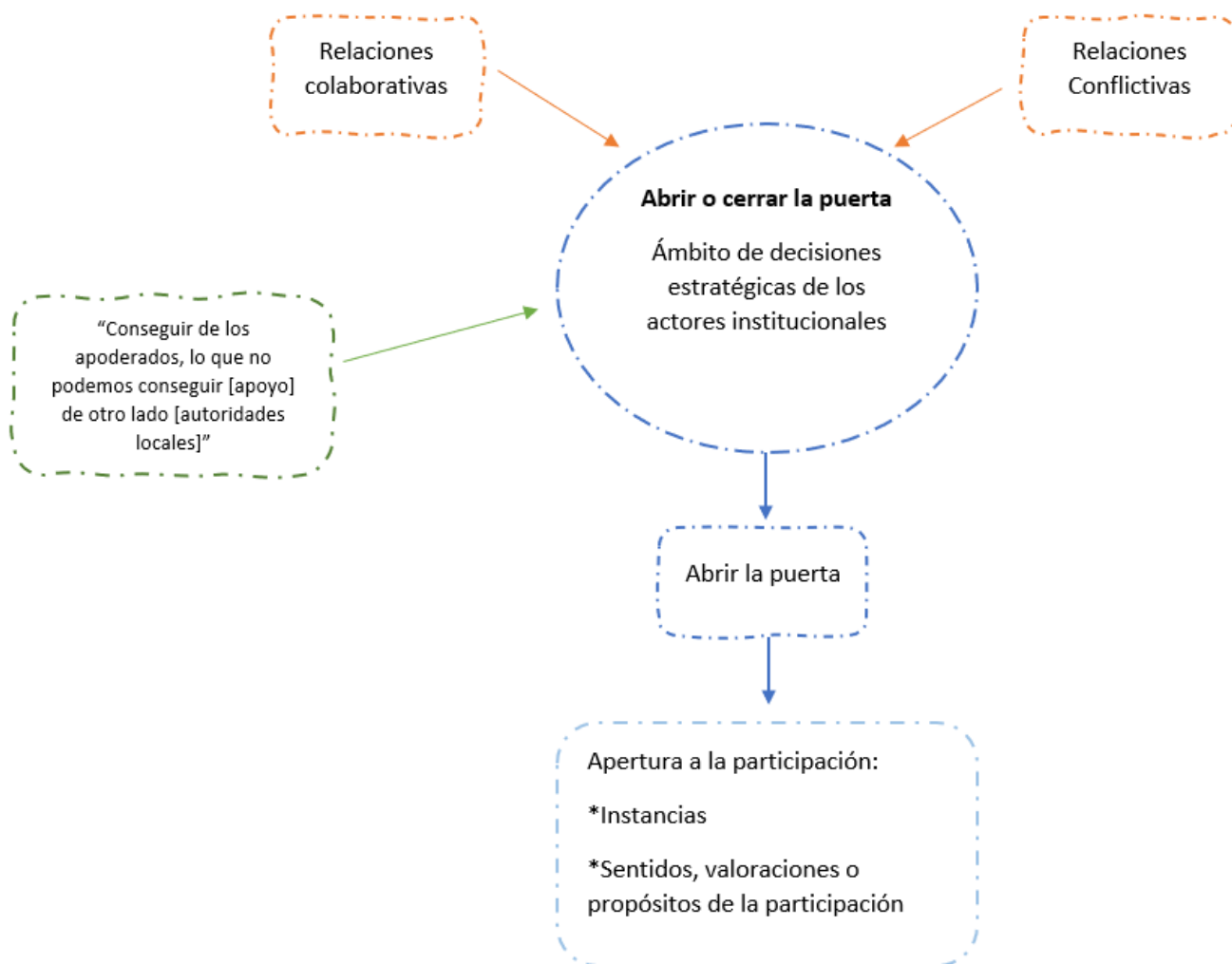
Así, frente a la necesidad de incorporar a los/as apoderados/as/as para que colaboren con la escuela en determinados ámbitos, pero teniendo en cuenta los episodios de violencia que pueden generar estos en su interior, se establece un ámbito que he denominado “ámbito de decisión”. Este ámbito de decisión se grafica con la figura de “la puerta” toda vez que los actores institucionales la posicionan para dar cuenta de la apertura y el cierre que hacen a la participación de los/as apoderados/as, de acuerdo con los modos en que se relacionan. Esto quiere decir que si los/as apoderados/as generan relaciones colaborativas y de apoyo, entonces se “abre la puerta”, y se decide que participen en determinadas instancias. Por el contrario, si los/as apoderados/as generan algún tipo de conflicto, entonces se “cierra la puerta”, y se les aparta de aquellas instancias de participación.

“La puerta”, como dato etnográfico, grafica este “ámbito de decisión”, el cual media los modos de relación entre actores escolares, y a su vez, le otorga un lugar a la participación. Esto último quiere decir que de acuerdo con la decisión que tomen los actores institucionales, de “abrir o cerrar la puerta”, se determinará a qué espacios o instancias de participación se les invitará a participar a los/as apoderados/as, y bajo cuáles orientaciones y objetivos.

Lo señalado anteriormente es relevante porque permite justamente realizar esta pregunta a los actores institucionales: ¿A qué instancias y con qué propósito se les invita a participar a los/as apoderados/as? Esta pregunta me resulta inquietante de resolver ya que recientemente la escuela ha sufrido episodios de violencia de los/as apoderados/as en su interior, y en varias ocasiones ha decidido “cerrar la puerta”. El apartado que sigue buscará describir en la voz de los actores institucionales estas instancias y propósitos.

El tercer apartado de este capítulo buscará caracterizar el ámbito de decisión como “estratégico”. Esto quiere decir que, según los actores institucionales, las instancias de participación y las decisiones que se toman sobre ellas se sostienen en determinados razonamientos. La interpretación sobre estas caracterizaciones me permite comentar la construcción teórica que he propuesto para comprender la participación, teniendo siempre en cuenta la voz de los actores institucionales; esta interpretación apunta a caracterizar el modo en que se vinculan el ámbito de participación y el ámbito de relación.

Esquema 1: “La puerta como ámbito de decisión de los actores institucionales”



3.2.2 Las instancias de participación y sus propósitos desde el punto de vista de los actores institucionales

Como ya quedó de manifiesto en los antecedentes de esta Memoria de Título, la participación está mandatada y orientada por un conjunto amplio de normativas legales y políticas ministeriales. Estas, junto a las investigaciones socioeducativas, nos indican por qué es relevante que los/as apoderados/as estén presentes y participen en las institucionales educativas. Sin embargo, y desde un enfoque etnográfico, mi interés está centrado en comprender de manera particular las valoraciones y/o los propósitos específicos que otorgan los actores institucionales de esta comunidad escolar a la participación, entendiendo con ello que esta participación se da en un marco más amplio de relaciones colaborativas y conflictivas entre actores escolares. Así, podemos anticipar que existan diferencias entre aquellas orientaciones, propósitos e instancias de participación que prevén las políticas y normativas, y aquellas que los actores institucionales buscan llevar a cabo en sus escuelas.

A partir del análisis de los datos construidos en el trabajo de campo etnográfico, logré identificar 2 grupos de instancias de participación de acuerdo con dos núcleos de sentidos. Estos, igualmente, están asociados a dos ámbitos escolares diferentes. En el ámbito de la gestión administrativa de la escuela, las instancias de participación que se aglutinan como un núcleo de sentido son el Consejo Escolar, el Centro de Padres, y las actividades festivas. Otra instancia que está asociada a este ámbito de la gestión administrativa, menos descrita, y que comprende un núcleo de sentido diferente a estas instancias anteriores es una encuesta que realiza la dirección de la escuela para que los/as apoderados/as evalúen distintos procesos y prácticas escolares. A esta encuesta la llamaremos: Encuesta de Evaluación del Apoderado. El otro núcleo de instancias de participación que identifiqué está asociado al ámbito del aprendizaje y de la conducta de los alumnos/as, y se da en el marco de las relaciones entre profesores jefes y los/as apoderados/as de cada curso. Las instancias de participación que comparten un núcleo de sentido en este ámbito son las reuniones y entrevistas al apoderado, las instancias de participación que dispone el Programa de Integración Escolar (PIE), la “comunicación diaria”, los compromisos al momento de las matrículas, las encuestas de autoevaluación al apoderado, la iniciativa de “incorporar del apoderado al aula” y la escuela para padres.

3.2.2.1 Los propósitos que otorgan los actores institucionales a la participación de los/as apoderados/as en instancias relativas a la gestión administrativa de la escuela

Los sentidos que otorgan los actores institucionales a la participación en el Consejo Escolar, el Centro de Padres y las actividades festivas de la escuela

El **Consejo Escolar**, como instancia de participación, reúne a representantes de todos los estamentos de la escuela, entre ellos, el Centro de Alumnos y el Centro de Padres. El director señala hacia mediados del año 2018 que el Consejo Escolar de ese año se constituyó el 30 de marzo, puesto que el mismo director nominó a representantes de apoderados y alumnos, quienes finalmente fueron ratificados en sus cargos por cada

estamento (entrevista 7 de agosto de 2018). El director señala que en la instancia de Consejo Escolar se abordan temas como la misión y visión de la escuela, el Programa de Mejoramiento Escolar (PME), el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y “el sueño de la escuela”, relativo a incorporar programas escolares del Instituto Nacional del Deporte (IND), y ofrecer talleres artísticos y musicales a los alumnos. En esa misma oportunidad, me señala que esta instancia funciona de manera “casi nominal” (entrevista 7 de agosto), puesto que son las organizaciones internas de la escuela, en este caso el Centro de Padres, quienes “mueven la cosa”. Para el director, “la cosa” que mueve el Centro de Padres guarda relación con la realización de distinto tipo de actividades que se proyectan en instancias como el Consejo Escolar. El director señala:

Además se proyectaron algunas actividades, como por ejemplo una actividad a raíz de que no tenemos... no se nos ha entregado fondos para la mantención de la escuela, ha habido muchos problemas de mantención, se proyectó una actividad para reunir fondos para este mes. (Entrevista 7 de agosto de 2018)

Sobre lo anterior cabe detenernos en dos elementos: en primer lugar, el Consejo Escolar tiene una escasa valoración en tanto instancia de participación por las autoridades de la escuela (es “casi nominal”). Si bien, a esta instancia acuden representantes de todos los estamentos, y además, se proyectan acciones de apoyo a la escuela, el aspecto que sí adquiere valoración para el director, como un sentido acerca de la participación, es el hecho de que otras organizaciones “mueven” lo que se proyecta en esta instancia. En el entendimiento del director, el Consejo Escolar, por lo tanto, se puede ubicar en la periferia de este grupo de instancias de participación, como un lugar donde se proyecta la participación hacia otros espacios. Por otra parte, la participación de los/as apoderados/as es valorada más bien desde un aspecto práctico, es decir, accionar lo que el Consejo Escolar proyecta (“reunir fondos para este mes”). Esto nos lleva al segundo elemento. Podemos suponer que una de las conversaciones del Consejo Escolar fue la falta de recursos para la mantención de la escuela, de este modo, la participación de los/as apoderados/as adquiere sentido en la medida que ponen en práctica acciones para suplir esa falta de recursos. Entonces, una de las valoraciones que adquiere la participación de los/as apoderados/as, es en relación con las prácticas para aportar económicamente a la escuela.

Como veremos en el apartado acerca de la visión de los actores institucionales sobre la participación de los/as apoderados/as, la escasa valoración del Consejo Escolar como instancia de participación por parte de los actores institucionales radica en la falta de participación de los propios apoderados. Por su parte, los actores institucionales manifiestan el deseo de que en esta instancia se dialogue respecto de la escuela y se elaboren proyectos. Sin embargo, esto último no ocurre (director, entrevista 7 de agosto 2018).

Por otra parte, el sentido acerca de la realización de actividades para recaudar fondos para la escuela se elabora en un contexto particular, el que ya hemos descrito en el relato etnográfico, pero que aquí podemos dejar de manifiesto con las palabras del inspector general, quien señaló que la escuela pretende “conseguir de los/as apoderados/as lo que

no podemos conseguir de otro lado” (entrevista 21 de agosto de 2018). Tanto lo que la escuela no puede conseguir de otros lados (inspector general), como las dificultades para que lleguen recursos de mantención (director de la escuela), guarda relación con la falta de apoyo que manifiestan los actores institucionales desde las autoridades locales de educación. Es por esto por lo que los actores institucionales buscan el apoyo de los/as apoderados/as, es decir, su participación, para conseguir fondos de mantención para la escuela a través de la realización de actividades.

Las **actividades o actos festivos** que mencionaron los actores institucionales de la escuela son de diversas temáticas. En octubre de 2017 se realizó una semana de la interculturalidad, en septiembre de 2018 la conmemoración de fiestas patrias, para octubre de ese año se proyectó una “actividad económica” o “café-concert” y para noviembre del mismo año se realizó un bingo solidario a beneficio de una asistente de la escuela. La participación que se espera de los/as apoderados/as en estas instancias sigue dos caminos: asistiendo como espectadores a estos eventos, y/o colaborando con la organización, instalación y venta de comida. Respecto de asistir como espectadores, por ejemplo, la presidenta del Centro de Padres señala que para el bingo solidario cada apoderado debe comprar una entrada por obligación, y si asisten más acompañantes, familiares, etc. pueden comprar entradas adicionales (entrevista 17 de octubre de 2018). Respecto a la colaboración en la organización de estos eventos, por ejemplo para la celebración de fiestas patrias, el director señala que a cada grupo de apoderados/as por curso le corresponde aportar con algo distinto, ya sea un stand para la venta de comida o alguna decoración para la escuela (entrevista 7 de agosto de 2018). Respecto de la participación de los/as apoderados/as en estas instancias, tanto la asistencia a algunos eventos, como la organización de stand para vender comida, implica generar ingresos económicos para la escuela.

La participación de los/as apoderados/as respecto de la instalación del stand para vender comida implica una organización de estos, la que en muchas ocasiones tiene lugar en la instancia del **Centro de Padres y sus respectivos subcentros**, que son las directivas de apoderados al interior de cada curso.

La participación de los/as apoderados/as en la instancia de Centro de Padres orientada hacia el apoyo económico a la escuela ha estado presente desde los inicios de mi trabajo de campo. En las notas de campo del 22 de junio de 2017, el director de la escuela deja entrever que:

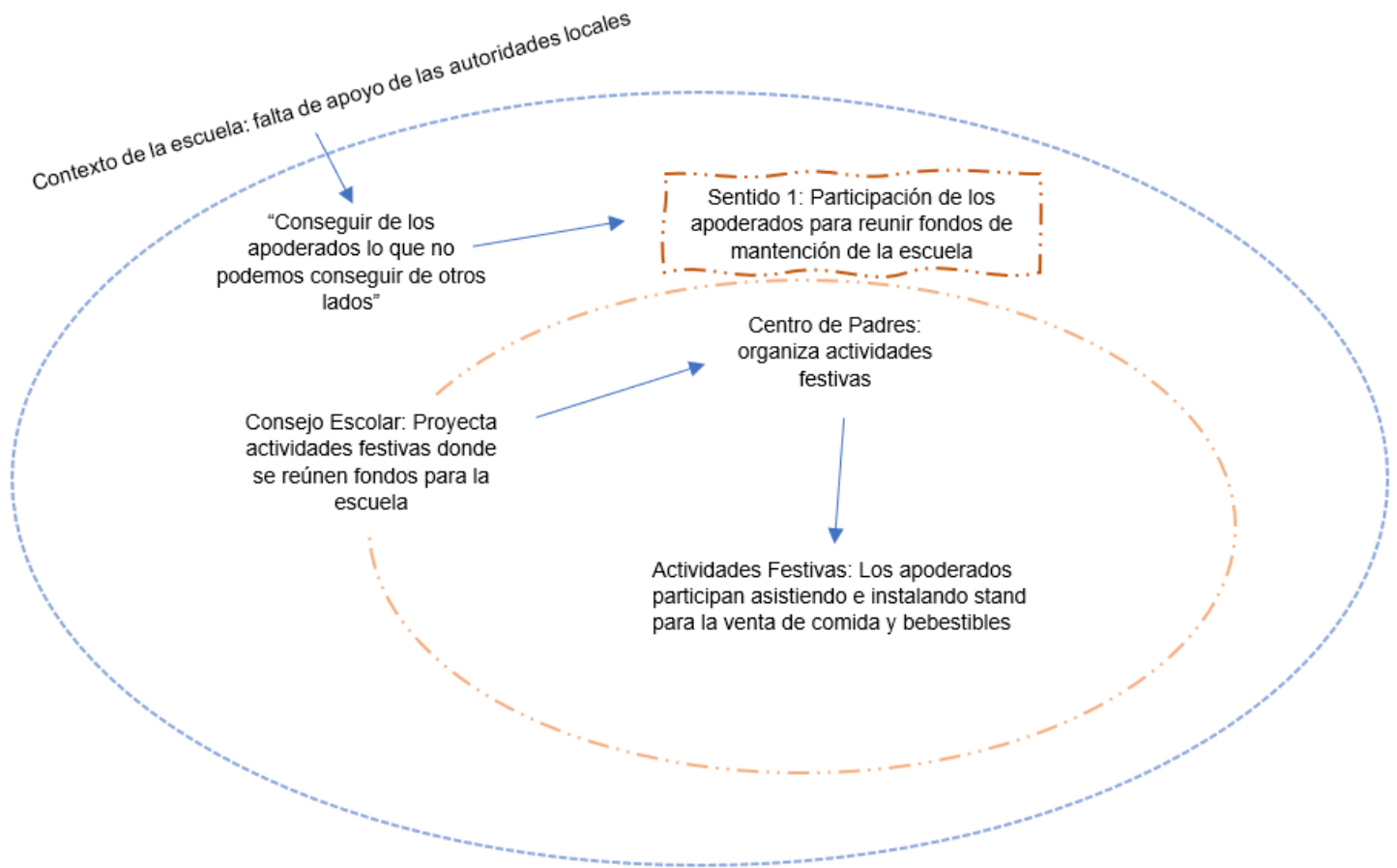
... Si existiera un Centro de Alumnos y un Centro de Padres, el colegio sería distinto porque podrían integrar a todos al proceso. Por ejemplo, apoyando el Plan de Apoyo Compartido (PAC), donde este año se publicaron más de seiscientos libros para primer ciclo, si se saca partido a eso, se logra el 40% de los objetivos de la clase. Pero esto ha generado un desgaste importante en el liceo porque han echado a perder muchas impresoras, han tenido que multicopiar, anillar, etc., es decir, [realizar] un trabajo de imprenta para producir esos libros.” (nota de campo 22 de junio de 2017)

Con esta cita la pregunta sobre a qué procesos y bajo qué orientaciones los actores escolares integrarían a los/as apoderados/as a la escuela se contesta señalando que colaborarían con la generación de recursos económicos para la mantención de la escuela, en este caso aportarían con materiales para la producción de libros y guías de clases. El inspector general de la escuela, en la entrevista del 21 de agosto de 2018 también señala la necesidad de contar con un Centro de Padres, y sus respectivos subcentros:

Para que ellos puedan generar recursos... por ejemplo, lo que es quiebre de vidrios, y un montón de cosas que muchas veces el director pone plata de su bolsillo por mientras, esperando que lleguen las otras [platas] para poder solventar esos gastos. (entrevista, 21 de agosto de 2018)

Hasta aquí hemos descrito el modo en que los actores institucionales disponen 3 instancias de participación de los/as apoderados/as en relación con un propósito acerca de ellas. Estas instancias son el Consejo Escolar, las actividades festivas y el Centro de Padres. Podemos sintetizar este propósito señalando que los actores institucionales perciben una falta de apoyo de las autoridades locales de educación, quienes demoran en entregar fondos para la mantención de la escuela; de este modo, los actores institucionales proponen que la participación de los/as apoderados/as se oriente hacia la recaudación de fondos a través de actividades económicas, para suplir estos gastos de mantención. De este modo, en el Consejo Escolar, donde se reúnen representantes de todos los estamentos de la escuela, se proponen y proyectan algunas actividades de participación; el Centro de Padres, a su vez, como espacio de organización de los/as apoderados, llevaría a cabo la realización de estas actividades económicas. La 3ra instancia de participación son las propias actividades festivas, donde los/as apoderados/as colaboran asistiendo e instalando stand de venta de comida. De este modo, estas 3 instancias de participación quedan agrupadas en torno al propósito de colaborar y apoyar a la escuela para la recaudación de fondos para mantención.

Esquema 2: “Participación de apoderados para reunir fondos de mantención de la escuela, asociado al Consejo Escolar, el Centro de Padres y las actividades festivas”



El Bingo a beneficio como actividad festiva

Otra de las actividades festivas que tuvo lugar mientras desarrollé el trabajo de campo en la escuela Sur fue un Bingo a Beneficio. Esta actividad tuvo características similares a las de la actividad festiva de fiestas patrias, en el sentido que se proyectó la participación de los/as apoderados/as como asistentes y como colaboradores en la organización y venta de comida (stand). Sin embargo, en este caso el propósito más inmediato de la actividad de participación no fue aportar económicamente a la escuela para llevar a cabo sus procesos escolares, el propósito de este Bingo a Beneficio fue apoyar económicamente a una de las funcionarias de la escuela, dado que uno de sus familiares cercanos estaba pasando por una enfermedad compleja, cuyo tratamiento resultaba muy caro para ella. A continuación cito un registro ampliado de observación participante de una reunión de apoderados, en la cual dos asistentes de la escuela presentan esta invitación a las apoderadas del 5to año 2018:

AP>A: “Ya, este bingo... No sé si han visto este afiche: ‘Actividad solidaria. Es un bingo que vamos a hacer a beneficio el día 17, sábado, a las 19 de la tarde partiría, y

terminaría tipo 12 y media de la noche. Todo lo que estamos armando es con donaciones, (...) así que nosotros estamos organizando esta actividad en el colegio para reunir el dinero, y armar ese día el bingo. Entonces, considerando el apoyo que nos podrían prestar los/as apoderados/as, desde el centro de padres se decidió pedir una cuota de mil pesos por niño, y con esos mil pesos armar puestos de comida para vender ese mismo día del bingo, y además de eso está la venta de entradas, (...) ahora, si ustedes pueden ofrecer, venir con sus familias, sus hermanos... si la profe no tiene más entradas, se compran abajo, ya, 2000 pesos vale la entrada, habrán juegos, y además haremos... les solicitamos que puedan colaborar con los mil pesos para poder vender ese día cosas para poder compartir, que sea más alegre la actividad (...). Así que los invitamos para que participen, acá... no se trata sólo de juntar una cantidad de dinero, también queremos que participen los/as apoderados/as, los niños, que compartamos ese día, que sea un día que además tengamos un bonito recuerdo, toda ayuda, cualquier apoyo, cualquier aporte que sea también lo vamos a recibir y lo vamos a agradecer; la tía TI necesita entre aproximadamente 7 millones de pesos, un poquito más, y la idea es para cubrir los seis meses de tratamiento, y tampoco tenemos la seguridad, es una opción que ella tiene, y que ellas decidieron luchar y hacer hasta lo más que se pueda; entonces nosotros, como la tía TI es un gran apoyo para el colegio, nosotros también queremos devolverles la mano... (Registro ampliado de observación participante Reunión de apoderados 25 de octubre 2018)

A continuación, algunas apoderadas comentan si pueden traer una torta para que se venda; la asistente responde:

AP>A: "Perfecto, sí, porque tenemos tres... ese día vamos a hacer varios stand, y entre eso hay uno de pastelería... queremos vender cosas fritas, empanadas, completos, choripán... y la idea de juntar los mil pesos es para comprar todas esas cosas que vamos a vender, el aceite, las papás fritas, todas esas cosas que se van a ocupar para las ventas; ahora, si alguien quiere donar una mayonesa, o algo que sirva para ese día, también bienvenido... porque todo lo que quede también va a sumar... ya, así que esperamos verlos ese día a participar, para que compartamos un ratito, y si no, bueno, hasta la promoción, la propaganda sirve, puede traer a sus vecinos para que también pueda venir a aportar... La cuota de los mil pesos se le entrega a la profesora porque ella tiene una lista, para ir anotando... (Registro ampliado de observación participante Reunión de apoderados 25 de octubre 2018)

Un aspecto que llama la atención de lo expuesto por la asistente es que, junto con el propósito de reunir dinero para colaborar a beneficio, se refiere un propósito relativo a "compartir" entre personas de la escuela. Esto me llama la atención porque pareciera que este tipo de actividades de participación no apuntan sólo a un propósito relativo a los procesos formales de la escuela, sino también a formar relaciones entre actores escolares. La asistente habla de que no sólo se busca juntar dinero, sino también compartir en la escuela, esto quiere decir que junto con el propósito más formal de la

actividad, se busca que esta instancia de participación promueva algo en un ámbito más relacional.

Los sentidos que otorgan los actores institucionales a la encuesta de evaluación de los/as apoderados/as

La **Encuesta de Evaluación** es una instancia propia de la Escuela Sur que, según el director, tiene por objetivo que los/as apoderados/as “evalúen cómo nos perciben en nuestra organización interna” de la escuela (director, entrevista 26 de septiembre de 2018). Esta es una encuesta de 40 preguntas, divididas de acuerdo con las distintas gestiones y aspectos de la escuela. Según el documento “Comparativa de Resultados Encuesta a los/as apoderados/as” que me facilitó el director en la visita del 22 de junio de 2017, la Encuesta incluye una evaluación de las instalaciones de la escuela, donde se pregunta por el aspecto físico, la limpieza, etc.; además, se pregunta por los medios materiales, como libros, medios audiovisuales, computadores e implementos deportivos. Otro aspecto a evaluar es la organización de la escuela, a través de indicadores como el servicio de comedor escolar, el funcionamiento de la secretaría, los horarios de atención y la información que entregan a los/as apoderados/as; también se pregunta por la labor de los actores institucionales: inspectores de patio, asistentes de aula, dirección, etc.; así mismo, se evalúa la labor directiva para fomentar la colaboración escuela-familia, la comunicación entre docentes y apoderados, etc.; respecto de los procesos de enseñanza, se pregunta por el cumplimiento de programas, las materias que se enseñan, la planificación del trabajo de aula, la exigencia en el rendimiento escolar, y el clima escolar del liceo; un último elemento a destacar es la pregunta por las “tutoría-entrevistas”, aquí se aborda las orientaciones profesor-alumno, el tiempo de los profesores para entrevistas y reuniones, y la resolución de conflictos por parte de dirección. En esta encuesta el apoderado debe poner nota de 1 a 7, asemejando la escala de notas de evaluaciones académicas. El director señala que esta encuesta le sirve a la escuela para “obtener información y para conversar” sobre la percepción de los/as apoderados/as (entrevista, director 14 de marzo de 2017). Esta encuesta la aplica el director dos veces al año, sin embargo, en otra oportunidad señala que no tiene un programa preestablecido para aplicarlas, y hasta el 26 de septiembre aún no la realizaban (entrevista 14 de marzo de 2017 y entrevista 26 de septiembre de 2018); en la visita de aquel 26 de septiembre comenta que la hará llegar a los/as apoderados/as para la próxima reunión, el día 25 de octubre.

3.2.2.2 Sentidos que otorgan los actores escolares a la participación de los/as apoderados/as en el marco de los procesos educativos de los/as alumnos/as

El acompañamiento y la “comunicación diaria”

En la relación entre los/as docentes y los/as apoderados/as, particularmente en el marco de los procesos educativos de cada alumno/a, los profesores jefes del 4to año 2017 y 5to año 2018, manifestaron que la participación que se espera debe ser una distribución de tareas. La profesora Julia, del 5to año 2018 señaló: “yo no puedo hacerlo todo sola, aunque crea que... máquina no soy, máquina no soy, y necesito ese acompañamiento”

(Julia 28 de agosto de 2018). La participación de los/as apoderados/as en el ámbito del aprendizaje, entonces, es una necesidad, un acompañamiento hacia la docente para poder realizar su labor. Lo que la docente necesita, en ese sentido, lo explica de la siguiente manera:

A ver, cuando yo me refiero al cincuenta y cincuenta yo siento que nosotros somos cincuenta en la parte de educar, en pasar los contenidos que tenemos que pasar, en entregar valores, principios, etc. y en el otro cincuenta está la parte de la base de familia, de ellos, ya los niños están en quinto, tienen que tener ingresado en su chip los valores de respeto, solidaridad, etc. Entonces ese es un trabajo de la casa, la base del niño siento que es un trabajo de la casa, yo no puedo formar a un niño de quinto básico, porque ya viene con una base, lo puedo ayudar, lo puedo apoyar, en ese sentido yo hablo del cincuenta y cincuenta. (Julia, entrevista 28 de agosto de 2018)

En este sentido, la profesora articula los ámbitos del aprendizaje y el acompañamiento o apoyo de los/as apoderados/as, entendiendo que estos deben hacer el 50% de ese proceso, es decir “la base”, que son la entrega de valores. El trabajo de ella como profesora, que es el de “pasar los contenidos”, se fundamenta en la labor que se les asigna a los/as apoderados/as; en ese sentido, la profesora señala: “son la base fundamental para que un chico funcione, si en la casa no hay un acompañamiento, si en la casa no hay una motivación...” (entrevista 28 de agosto de 2018).

Otra labor que se espera de los/as apoderados/as en el ámbito del aprendizaje es lo que la profesora Marcela, del 4to año 2017, así como la educadora a cargo de la “extensión horaria”, la tía Jessenia, señalan como “la comunicación diaria”. Esto, en palabras de la profesora Marcela, implica que los padres estén informándose semana a semana de los procesos de sus hijos/as (Marcela, entrevista 13 de abril de 2018). Jessenia señala: “pueden venir acá y conversar conmigo todos los días, todos los días me preguntan ¿Cómo se portó? ‘Qué hizo?’” (entrevista 7 de diciembre de 2018). Cuando la “comunicación diaria” no se da, y algún alumno/a tiene dificultades académicas, problemas de conducta, o de aprendizaje, la profesora señala que se cita a entrevista a su apoderado/a (Marcela, entrevista 13 de abril de 2018). En estos casos, según lo señalado por la educadora Jessenia, tanto esta “comunicación diaria”, como las entrevistas al apoderado tienen un sentido similar; ella señala que: “esto [la comunicación diaria] es más personal [que la reunión de apoderados]” (entrevista 7 de diciembre de 2018).

Hasta aquí, entonces, para las docentes de la escuela, la participación de los/as apoderados/as en el ámbito de los procesos educativos de los/as alumnos/as adquiere el siguiente sentido:

Acompañar, comunicarse diariamente y mantenerse informado sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. Esto constituye el 50% del proceso educativo y es un complemento de la labor de las docentes.

¿En qué instancias específicas los actores institucionales informan a los/as apoderados/as sobre los procesos educativos de los/as alumnos/as? A continuación describiremos las principales instancias que hemos identificado: las reuniones de apoderados y las entrevistas individuales.

Los sentidos en torno a las reuniones de apoderados y las entrevistas individuales

Las **reuniones de apoderados** desde la perspectiva de los actores institucionales son instancias donde el/la profesor/a jefe de cada curso principalmente, y ocasionalmente los directivos y otros asistentes de la escuela, entregan información a los/as apoderados/as. La profesora Marcela añade que esta instancia debe ser para abordar la situación académica del curso (entrevista 13 de abril de 2018), mientras que el director señala que también es una instancia donde se aplican Encuestas de Evaluación de los/as apoderados/as sobre el colegio (entrevista 26 de septiembre de 2018); la coordinadora PIE, por último, agrega que en esta instancia se entregan los informes de avances a aquellos/as apoderados/as/as que no asisten a las reuniones individuales (entrevista 11 de octubre de 2018).

Las **entrevistas con el/la apoderado/a**, por su parte, son las instancias donde se reúnen los profesores jefes con los/as apoderados/as/as de los/as alumnos/as. Estas instancias son vistas por los actores institucionales como un espacio para que los docentes manifiesten las problemáticas individuales de comportamiento y académicas (notas de campo 5 de mayo, 21 de junio, y 21 de agosto de 2017), y en algunos casos sirve como una evidencia de las acciones que realiza la escuela en el caso de tener alumnos/as repitentes (jefe de UTP, nota de campo 24 de julio). Sobre las situaciones de mal comportamiento de los estudiantes, la inspectora asistente del Centro de Padres señala que en algunas ocasiones a los/as alumnos/as se les advierte con citar al apoderado para que mejoren su comportamiento (entrevista 11 de octubre de 2018), sin embargo, el director señala que estas entrevistas también se realizan para comunicar y destacar los éxitos académicos de los/as alumnos/as (entrevista 14 de marzo de 2017).

A propósito de las situaciones conflictivas con apoderados en las instancias de reuniones, los directivos y docentes de la escuela han decidido realizarlas cada dos meses, alternándolas con las reuniones de consejo de profesores, “sacrificando el tiempo del espacio de reflexión de los jueves” (Inspector general, entrevista 21 de agosto de 2018). Bajo esta misma razón, el director manifiesta que se ha dado prioridad a que se realicen más entrevistas individuales y menos reuniones, para evitar la presencia conflictiva de los/as apoderados, dado que “en las entrevistas con apoderados se cita al apoderado que el docente estime conveniente” (entrevista 14 de marzo de 2017).

Reuniones de apoderados y entrevistas individuales para informar a los apoderados sobre los procesos educativos de sus hijos/as y de la escuela.

Esta decisión podría significar un problema para la Escuela Sur, puesto que, según el inspector general y la inspectora asistente del Centro de Padres, los docentes no cuentan con horarios suficientes en su contrato para realizar entrevistas individuales. El inspector

general señala que muchas veces los docentes “hacen un gesto de buena voluntad” al atender a los/as apoderados/as en entrevista debido a la falta de tiempo (Inspector general, entrevista 21 de agosto de 2018). Además, señala que deberían tener “entrevistas larguísimas”, en las cuales elaborar y tratar las problemáticas de cada alumnos/as, sin embargo, sólo disponen de 45 minutos a la semana para entrevistarse con los/as apoderados/as que estime conveniente.

Esta falta de tiempo de los docentes para realizar entrevistas individuales, sin embargo, no logra constituirse como un problema debido a la baja asistencia de los/as apoderados tanto en reuniones como en las entrevistas individuales. En el caso de las reuniones de apoderados, la inspectora asistente del Centro de Padres señala que siempre son los mismos padres los que asisten, y se pregunta si son los docentes y directivos quienes están fallando, es decir, que están planificando o elaborando deficientemente estas reuniones (Entrevista 11 de octubre de 2018). Por su parte, la presidenta del Centro de Padres señala que está escuela no entrega un calendario con las reuniones planificadas, lo que dificulta que los padres se organicen en sus trabajos para asistir (Entrevista 17 de octubre de 2018).

La profesora Marcela indica que el problema de la baja asistencia a las reuniones podría explicarse por el modo en que se realizan estas. Ella señala que suele ocurrir en las reuniones que los/as apoderados/as asistentes preguntan por la situación puntual de sus hijos/as, sin embargo, para ello la escuela dispone de las entrevistas individuales:

Todas las mamás quieren que hablen de sus hijos; entonces a quién le interesa el otro hijo, a mí me interesa mi hijo; entonces yo voy y hablo con la profesora otro día específicamente de eso [en la instancia de entrevista individual].
(entrevista 13 de abril de 2018)

¿Sólo son un espacio de entrega de información o incluyen instancias de “encuentro, distracción y comunión” entre apoderados/as?

De este modo, lo que señala la profesora permite establecer un foco con el cual analizar el modo en que se desarrollan las reuniones de apoderados.

Bajo esta misma idea, la profesora señala que las reuniones de apoderados resultan ser instancias “aburridas”; para lograr una mayor participación, entonces, se requiere que estén sean “entretenidas, cortas y para abordar temas puntuales” (Marcela, entrevista 13 de abril de 2018). En esta línea, Carlos, profesor jefe de 3ero básico señala que su experiencia es “felizmente” muy distinta a la de sus colegas, porque él sí logró la asistencia completa de sus apoderados/as a sus reuniones. El profesor cuenta que esto lo logró transformando las reuniones en un “espacio de encuentro, de distracción y de comunión entre ellos”, en donde él

¿De qué modo se llevan a cabo las reuniones de apoderados? ¿Son instancias donde se elaboran problemáticas colectivas del curso o instancias donde se aborda la situación individual de cada alumno/a?

sólo tiene “1 hora para exponer” (Profesor Carlos, entrevista 11 de diciembre de 2018).

Una de las estrategias que han pensado los directivos de la escuela para aumentar la asistencia de los/as apoderados/as a las reuniones es darles la facultad exclusiva a los profesores jefes para entregar los informes de notas. Con anterioridad este informe podía ser retirado en la dirección del colegio. Sin embargo, con esta nueva medida, buscan obligar a los/as apoderados/as a asistir a la escuela y ponerse en contacto con el profesor, ya sea en la reunión de apoderados o mediante una entrevista. (Inspector general, entrevista del 21 de agosto de 2018).

Los sentidos sobre la participación de apoderados/as en la instancia de “escuela para padres”

Un directivo y una profesora abordaron la idea de hacer “**Escuelas para Padres**”, como una instancia de participación, en donde se entreguen herramientas y se informe a los padres sobre su rol en la educación escolar. Sobre esto último, la profesora Marcela señaló: “enseñarles todos los derechos, los deberes... estar atento a los cambios del alumno, a cómo supervisar los aprendizajes” (entrevista 13 de abril de 2018). Esta instancia de participación fue mencionada por el director de la escuela y la profesora anteriormente citada, sin embargo, no existe registro en nuestro trabajo de campo de que se hayan realizado estos talleres. En una oportunidad, el director me señala que realizó un taller bajo la idea de una “escuela para padres” y convocó a un colega que moderaría la instancia, además difundió la actividad en los cursos, con los profesores, mediante afiches, etc. Al ser una actividad abierta a los/as apoderados/as de todos los cursos, se esperaba que llegaran muchos, sin embargo, asistieron sólo 2 padres (director, entrevista 28 de septiembre de 2017). De este modo, si bien los actores institucionales manifiestan la necesidad de entregar herramientas y formar a los/as apoderados/as/as de la escuela, como un sentido acerca de estas “escuelas para padres”, al igual que las reuniones y las entrevistas individuales, se encuentran con la dificultad de la inasistencia de los/as apoderados/as a estas instancias.

3.2.2.3 Los sentidos que otorgan los actores institucionales a la participación de los/as apoderados/as en instancias relativas a las dificultades de aprendizaje y comportamiento de los/as alumnos/as de la escuela

Durante los dos años que acudí a la escuela, y con mayor énfasis durante 2017, observé cómo se desarrollaban las clases de lenguaje y matemáticas del 4to año 2017-5to año 2018. Una de las dificultades con las que se encontraban frecuentemente las profesoras jefas fueron las situaciones de “comportamiento disruptivo” y de diversas necesidades educativas especiales de alumnos/as. Durante el trabajo de campo de 2018 me percaté que la escuela dispone de dos “organizaciones internas”, Convivencia Escolar y el Programa de Integración Escolar (PIE) que, a través de los profesionales que allí trabajan, prestan apoyo y abordan estas problemáticas, respectivamente.

Los sentidos de la coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE) respecto de la participación de los/as apoderados/as en las necesidades educativas especiales de los/as alumnos/as

Como parte de una fase exploratoria del trabajo de campo, me acerqué a preguntarle a la coordinadora del PIE de la escuela en qué instancias o situaciones se requiere la participación de los/as apoderados/as. La coordinadora PIE me señala en esa oportunidad que a los/as apoderados/as, en primer lugar, se les pide que asistan a la escuela a firmar un consentimiento para que su hijo sea evaluado por PIE. Luego de esa firma, el/la apoderado/a debe asistir para informarse del diagnóstico de su hijo/a. Con posterioridad, debe mantenerse informado mediante los informes de avance que realiza el equipo de Integración. Para ello debe asistir a la escuela, ya sea a reuniones individuales o a las reuniones de apoderados, donde se entregan estos informes. Adicionalmente, el equipo PIE realiza talleres para trabajar temáticas específicas sobre las dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Sobre las instancias en las que el Programa de Integración Escolar requiere la participación de los/as apoderados/as, puedo sintetizar que se les pide que asistan a la escuela para mantenerse informados de los procesos de los alumnos. La coordinadora de PIE aporta un matiz a este sentido. En la entrevista realizada el 11 de octubre de 2018 me señala que no buscan que los/as apoderados/as estén preocupados del aprendizaje porque saben que no lo lograrán, sin embargo, buscan que sí estén presentes, “estar ahí” (Coordinadora PIE, entrevista 11 de octubre de 2018). Entonces, el “mantenerse informados” y “asistir a la escuela”, respecto a los procesos educativos, no apunta específicamente a que los/as apoderados/as se hagan cargo de pasar contenidos o apoyar específicamente el aprendizaje. Antes bien, lo que pretenden los actores institucionales es un “acompañamiento”, un “estar ahí” de los/as apoderados/as. Esto puede explicarse tanto por la baja expectativa de los actores institucionales respecto de la participación efectiva que puedan llevar a cabo los/as apoderados/as, como de las propias capacidades de los/as apoderados/as, por ejemplo, para hacerse cargo de las materias específicas sobre las necesidades educativas especiales. De cualquier modo, el sentido que identifiqué a partir de lo manifestado la coordinadora PIE es:

Asistir para mantenerse informados de los procesos de sus hijos/as. Esto quiere decir: “estar ahí”, “acompañar” y ser un interlocutor en los procesos educativos de los/as alumnos/as.

Los sentidos de los actores institucionales acerca de la participación de los/as apoderados en las instancias relativas a los compromisos de matrícula, encuestas de autoevaluación e incorporación de apoderados/as al aula.

Sobre las problemáticas de “comportamiento disruptivo” de alumnos/as, identificamos 3 instancias, espacios y/o prácticas donde se manifiestan sentidos acerca de la

participación de los/as apoderados/as: uno de ellos son los compromisos que adquiere el apoderado al momento de matricular a su hijo/a en la escuela. Estos compromisos refieren a dos aspectos: los compromisos que se adquieren respecto de las faltas y sanciones contenidas en el Manual de Convivencia de la escuela, relativo al comportamiento de los alumnos, y los compromisos que adquiere el/la apoderado/a respecto de su rol propiamente tal. Si bien en el Manual de Convivencia de la escuela al cual tuve acceso, no se especifica el detalle de los compromisos de los/as apoderados (se habla de apoyar los procesos educativos de la escuela, respetar a la comunidad escolar, conocer y respetar el Proyecto Educativo y el Manual de Convivencia. Manual de Convivencia, p. 22), podemos inferir que uno de estos compromisos es el de asistir a la escuela para las instancias que son requeridos, por ejemplo, cuando existen problemáticas de comportamiento disruptivo o académicos del alumno. El inspector general relata una situación en la que ha tenido que enviar una “comunicación”, señalando: “Le recuerdo que su compromiso fue tal y tal al matricular a su niño”, a propósito de esta situación de inasistencia (entrevista 21 de agosto de 2018).

Los compromisos que adquiere el/la apoderado/a al momento de la matrícula, como una práctica que conlleva que estos se comporten o desarrollen otras prácticas relativas a la participación, se relaciona con otra instancia: la encuesta de autoevaluación de los/as apoderados/as. Esta es una encuesta que, según el director, tiene por objetivo “ir situando al apoderado hacia el objetivo que es que se preocupe [de la educación de sus hijos/as]” (entrevista 26 de septiembre de 2018). Esta encuesta se organiza tomando como referencia los compromisos que adquiere el/la apoderado/a en la instancia de matrícula: “Esos son algunos conceptos que está... cuando él firma el compromiso, es como lo mismo pero está puesto... para que se ponga nota” (director, entrevista 26 de septiembre de 2018). Para el director, esta instancia “son algunos detalles de las cosas que se hacen respecto a los/as apoderados/as” (entrevista 14 de marzo de 2017).

Sentidos en torno a los compromisos de matrícula y encuesta de autoevaluación del apoderado: Asistir a la escuela cuando son requeridos y preocuparse de la educación de sus hijos/as.

Otra de las instancias que identifiqué como parte de aquellas relativas a los procesos educativos de los/as alumnos/as y sus “comportamientos disruptivos”, es la de incorporar a los/as apoderados/as al aula. Esta instancia guarda relación con la experiencia de dos profesores de la escuela, quienes han planteado la necesidad de invitar a los padres, madres y apoderados/as de sus cursos, para que acompañen a los profesores mientras realizan sus clases, y así que observen el comportamiento de sus hijos/as. De este modo, esta instancia sirve para que los/as apoderados/as observen a sus hijos/as en las situaciones en que se “portan mal” en el aula de clases.

Las experiencias de estos dos profesores son disímiles, puesto que en una de ellas el profesor sí logro incorporar a sus apoderados/as, mientras que en la otra la profesora obtuvo una negativa por parte de la dirección de la escuela. El profesor Carlos relata:

Me vi en la obligación de integrar a los/as apoderados/as al aula, y lo planteé en el colegio, y fue todo un tiempo de discusión, porque me implicaba invitar a algunos de los/as apoderados/as de los niños más entre comillas complicados, que usualmente les dicen, y que compartieran esa experiencia con sus papás o con sus mamás. (entrevista, 11 de diciembre de 2018)

Para el profesor, esta incorporación al aula podría traer dificultades “a nivel afectivo” en los niños/as de su curso. Además, implicaba “un cambio fuerte”, porque había niños y niñas que no recibían apoyo pedagógico o académico de sus padres en el hogar. El profesor relata que usó un método de invitar a un grupo de apoderados, luego a otro, y finalmente mezclar los distintos grupos anteriores. Para el profesor esta experiencia es valorada positivamente: “los niños después hablaban a la mamá de los compañeros como prácticamente la familia, entonces, se transformó en una red de apoyo, con los teléfonos, preguntaban por las tareas, preguntaban por las pruebas” (Carlos, entrevista 11 de diciembre de 2018); en este mismo proceso, además, señala que terminó “reeducando a los padres por ejemplo, para que ayudaran a sus niños en matemáticas, en lenguaje”.

La experiencia entre el profesor Carlos y la profesora jefa del 5to año 2018 tienen resultados diferentes dado que Carlos fue profesor jefe de un curso de primer ciclo de enseñanza básica, en donde él impartía la gran mayoría de las asignaturas. El 5to año de 2018, por su parte, tenía clases con distintas profesoras, lo que, según la profesora jefe, dificultó llegar a acuerdos respecto de incorporar a los/as apoderados/as (Julia, 5 de diciembre 2018).

3.2.3 Las instancias de participación, la “puerta” y el carácter estratégico del ámbito de decisión

A partir del relato etnográfico que introduce los resultados de esta Memoria, al inicio de este segundo capítulo di cuenta del modo en que los actores institucionales de la escuela Sur posicionan la figura de “la puerta” para dar cuenta de un ámbito de decisión en relación con la participación de los/as apoderados/as. El análisis de este ámbito de decisión implicó prestar atención a las categorías que usan los actores institucionales para referirse a distintos modos de relación entre actores escolares. Así, emergen dos modos de relación: la colaboración y las situaciones conflictivas entre actores escolares. Frente a ello y a la necesidad de incorporar a los/as apoderados/as nuevamente a sus procesos escolares, de acuerdo con los propósitos que ya he expuesto, los actores institucionales dan cuenta de la figura de la “puerta” para referirse a distintos momentos de apertura y cierre, o bien, de distintos manejos que hacen sobre las instancias de participación que disponen. El ámbito de decisión, por lo tanto, implica una mediación entre el ámbito de la relación entre los/as apoderados/as y los actores institucionales, de acuerdo con las categorías que ya hemos señalado, y el ámbito de la participación, relativo a las instancias y los propósitos ya expuestos.

El ámbito de decisión, sin embargo, contiene un carácter que aún no he descrito, y que está contenido en las categorías que expresan los actores institucionales para referirse a él. Esto es su carácter estratégico. Vale decir que los actores institucionales elaboran razonamientos específicos para tomar las decisiones que implica este ámbito. A continuación daré cuenta de este carácter estratégico, para luego señalar las implicancias que tiene este análisis en la comprensión que he elaborado sobre la relación y la participación.

En la nota de campo del 22 de junio de 2017 se sugiere que los actores institucionales han tenido dificultades para incorporar efectivamente al Centro de Padres en los procesos de la escuela. Una de estas dificultades radica en la conformación de las directivas de esta “organización interna”. En algunos casos, por ejemplo, han sido los propios directivos y asistentes de la escuela quienes han tenido que convocar y organizar las elecciones de representantes de los/as apoderados/as. Al respecto, la secretaria de la escuela, Soledad, nos señala lo siguiente:

Nos demoramos hartito porque [los/as apoderados/as] no venían a reunión, fue un show. Andábamos con las cajitas de los votos de aquí para allá, fue súper rara, pero intentamos que fuera lo más universal posible. Intentamos que fueran firmando los/as apoderados/as, fue democrática, súper democrática. Algunos votaban pero no conocían a los/as apoderados/as, porque no vienen nunca, pero para cooperar decían (risas). (entrevista, 21 de marzo de 2018)

Otra dificultad ha tenido que ver con la permanencia de las personas en sus cargos directivos. En la visita del 21 de marzo de 2018 los actores institucionales manifestaron su

tristeza porque un alumno tuvo que retirarse de la escuela dado que sufría maltrato por parte de sus compañeros. En esa oportunidad, Soledad, la secretaria de la escuela, me señala que precisamente la apoderada de este alumno durante la actividad festiva intercultural de 2017 había demostrado un gran compromiso de participación, lo que la llevó a participar activamente del Centro de Padres durante los últimos meses de 2017 e inicios de 2018. Sin embargo lo anterior, dada la situación de malestar de su hijo, debió retirarse del Centro de Padres y de la escuela dejando a la organización sin una parte de la directiva (nota de campo 21 de marzo de 2018).

Una última dificultad que identifiqué respecto del trabajo que realizan los actores institucionales, es la falta de tiempo para asesorar al Centro de Padres en sus actividades. En la visita del 22 de junio de 2017, el director menciona que la cantidad de horas que tiene el profesor asesor del Centro de Padres y la dupla psicosocial de la escuela para atender y orientar al Centro de Padres “son pocas”; luego comenta que por esta razón “esta labor se realiza de forma lenta o no se realiza” (director, nota de campo 22 de junio de 2017).

Durante 2017 y 2018 entablé conversaciones con la inspectora asistente del Centro de Padres; ella es una exapoderada de la escuela que se incorporó posteriormente como inspectora. Si bien algunos actores institucionales valoran su experiencia como ex presidenta del Centro de Padres, ella me manifestó igualmente que “hemos tenido poco avance, porque hemos vivido situaciones...” (entrevista, 11 de octubre de 2018). Estas situaciones guardan relación con los episodios de violencia de apoderados/as al interior de la escuela que describimos en el relato etnográfico.

Sobre esas dificultades, la asistente de Convivencia Escolar señala que el trabajo respecto de la participación de los/as apoderados/as en el Centro de Padres, el Consejo Escolar y las actividades de recaudación de fondos, es algo en lo que se tiene que trabajar constantemente:

Hemos logrado tener ahora un par de apoderados bien participativos, pero es algo en lo que se está trabajando, o sea, no es algo que exista así de buenas a primera, ni que yo haya visto que existía desde que yo llegué. (entrevista 3 de octubre de 2018)

Del mismo modo, es un trabajo que se hace “sobre la marcha”, lo que quiere decir que no dan por sentado que los/as apoderados/as vayan a participar en todas las actividades a las que se les convoca.

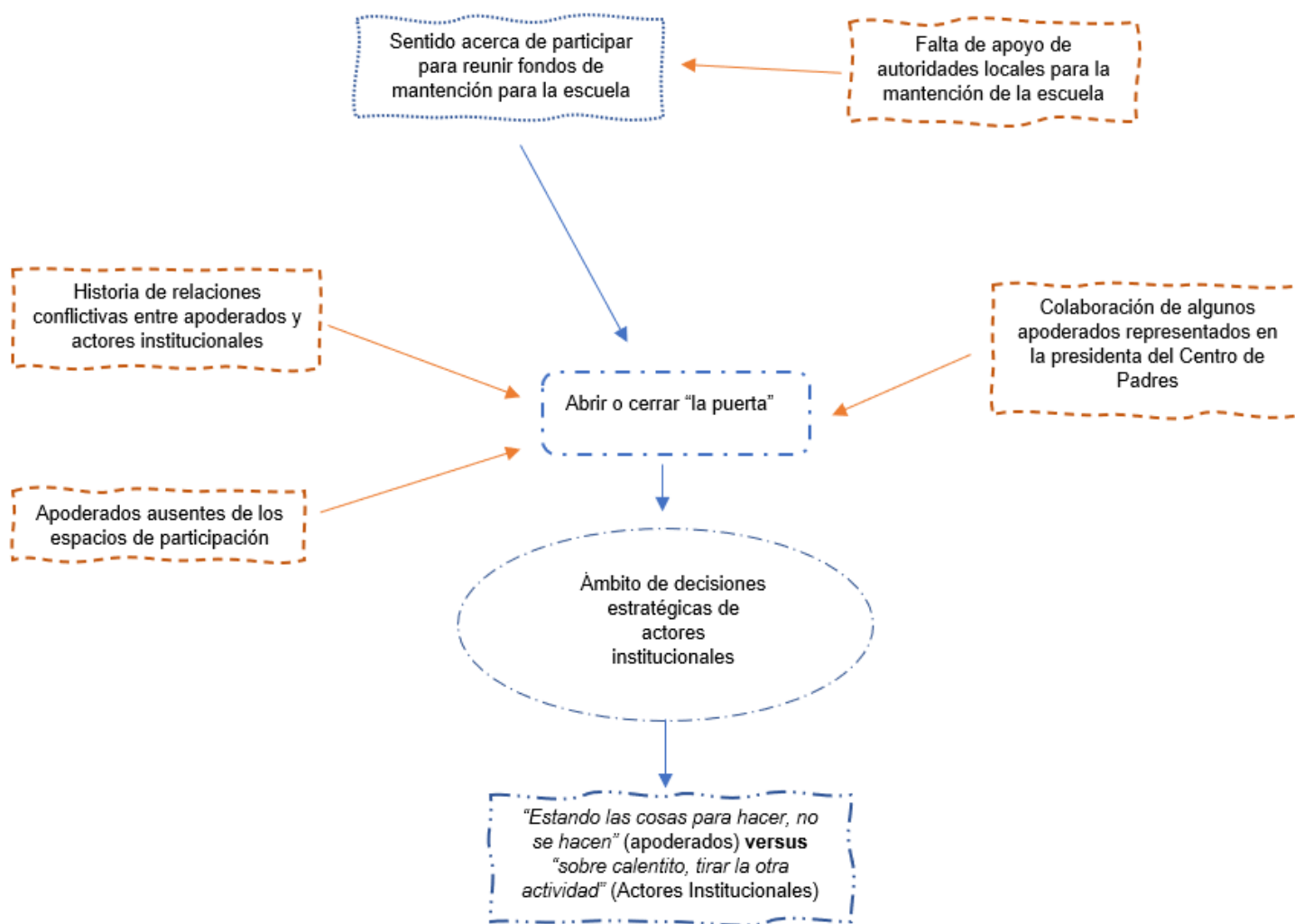
La participación de los/as apoderados/as a través del Centro de Padres y las distintas dificultades que describimos relativos a la constitución, conformación y permanencia de sus directivas permite preguntarse si son los actores institucionales, y no precisamente los/as apoderados/as de la escuela quienes manifiestan mayor interés en que esta “organización interna” funcione, colabore y apoye a la escuela en sus procesos. Esta pregunta será abordada con mayor dedicación en el siguiente apartado de este capítulo, cuando analicemos el modo en que participan los/as apoderados/as desde la perspectiva de los actores institucionales. Lo que sí queda claramente de manifiesto en nuestro

análisis es que estas dificultades suponen para los actores institucionales, principalmente para el director de la escuela, pensar en modos estratégicos de plantear las actividades de participación de los/as apoderados. A propósito de la “actividad económica” proyectada en el Consejo Escolar los actores escolares (director y presidenta del Centro de Padres) expresan sus diferencias de opinión respecto al modo de realizar estas actividades. La presidenta del Centro de Padres, por una parte, manifiesta su deseo de que colaborar con la escuela, y señala: “estando las cosas para hacer, no se hacen, entonces eso aburre, es como pérdida de tiempo” (entrevista 17 de octubre de 2018). Por su parte, el director señala que hizo ver al Centro de Padres que plantear una actividad (“actividad económica o “café concert”) ad- portas de las vacaciones de invierno no tendría la convocatoria de apoderados/as que se espera porque “está todo frío”. Luego el director explica:

La única forma de que podamos... de que pueda realmente tener un éxito alguna actividad, relativamente, es que los/as apoderados/as hayan participado en otras actividades previas, como por ejemplo viene ahora todas las actividades de... septiembre (...) Después de esa participación que tengan los/as apoderados/as en esta actividad, hay que ahí mismo, *sobre calentito tirar* la otra (...) o sea, en octubre se va a realizar el famoso “café-concert” ... para reunir fondos para el techo. (director, entrevista 7 de agosto de 2018)

Las diferencias de opinión, sin embargo, entre el director y la presidenta del Centro de Padres, me dan a entender que existen ritmos distintos en la manera en la que estos actores escolares visualizan las actividades festivas. El director pareciera proponer actividades de manera pausada, una luego de la otra, mientras que la presidenta del Centro de Padres manifiesta querer realizar muchas actividades, y opina que “las cosas no se hacen”. Estas diferencias, en un nivel de interpretación mayor, puede hablarnos de un impulso de los/as apoderados/as, al menos de una parte de ellos/as, representados en la voz de la presidenta del Centro de Padres, de querer participar y colaborar con la escuela; sin embargo, para los actores institucionales, representados en la voz del director, esto puede implicar una apertura de la escuela de un modo pausado, paso a paso, primero una actividad y luego la otra, teniendo en cuenta que esta apertura a la participación de los/as apoderados/as puede conllevar que se desarrollen nuevamente episodios violentos. De este modo, el ámbito de decisión estratégica de los actores institucionales queda configurado de tal manera que deben conjugar, en este caso, el ánimo de colaboración de algunos apoderados, la ausencia de otros, y las posibilidades de que su participación conlleve un potencial conflicto entre ellos o con los actores institucionales al interior de la escuela. Esta decisión, además, debe tomarse considerando la apertura que buscan los actores institucionales para que los/as apoderados/as colaboren y aporten económicamente para la mantención de la escuela. La decisión, finalmente, implica desarrollar las actividades festivas de acuerdo con cierta estrategia: “una luego de la otra”, ya que se busca que la participación de los/as apoderados/as tenga un efecto acumulativo, es decir, que cada vez participen más.

Esquema 3: "El carácter estratégico del ámbito de decisión de los actores institucionales"



La relevancia del ámbito de decisión estratégica, es decir, de aquellas decisiones que toman los actores institucionales para determinar a qué instancias y bajo cuáles orientaciones o propósitos se invita a participar a los/as apoderados/as de la escuela, radica en el efecto que estas instancias de participación puedan tener en los modos de relacionarse de los/as apoderados/as con la escuela. Esto quiere decir que los actores institucionales prevén que la participación de los/as apoderados/as en algunas instancias puede generar que estos se interesen por los procesos de la escuela y por la educación de sus hijos. De este modo, la manera en que se desarrollan estas instancias de participación, así como ciertas razones estratégicas para realizarlas, tales como su frecuencia, sus propósitos, el orden en que se realizan, etc. adquieren especial relevancia.

El director de la escuela expresa la idea anterior de la siguiente manera:

La actividad económica no es lo más importante para la escuela, pero si tú pones la actividad económica como la más importante, puedes hacer a través de esa actividad, las actividades que sí son importantes para la escuela, como por ejemplo, que los/as apoderados/as se comprometan, participen, que tomen conocimiento de cómo estudian sus alumnos, qué ocurre en la escuela con ellos, las actividades de aprendizaje. (entrevista, 26 de septiembre 2018)

Cuando interpretamos que “la puerta” y el ámbito de decisión estratégica media el ámbito de las relaciones colaborativas y conflictivas con la participación que abren los actores institucionales hacia los/as apoderados/as, di a entender que la participación, y el ámbito que comprende, es decir, las instancias que se disponen y los propósitos que se le atribuyen están determinadas por aquel ámbito de decisión. Esto quiere decir que los actores institucionales consideran un conjunto amplio de factores, relativo a los modos de relación, para decidir acerca de la participación. De algún modo, el ámbito de la relación influiría en el ámbito de la participación.

Sin embargo, si consideramos las últimas palabras expuestas por el director, podemos afirmar que también las instancias de participación, y en definitiva el ámbito de la participación, puede influir en las relaciones entre actores escolares, particularmente en cómo se relacionen los/as apoderados/as con los actores institucionales. Esto queda más claro cuando el director me señala:

Uno dice: No tiene nada que ver con el colegio, sin embargo, en ese ir y venir se producen las relaciones, y ahí se van produciendo los... digamos, compromisos, después se empiezan a preocupar: “Oye, podríamos juntar plata para pintar las salas, podríamos hacer esto”, “Oye, mira esto que está aquí en el colegio, mira las...”, ya que están adentro del colegio, “Podríamos... hacer algo aquí, tú que le pegas a la... hagamos algo...”, entonces se ponen... se empiezan producir esas cosas, la conversación en torno al colegio, a través de un pretexto. (entrevista, 26 de septiembre 2018)

Para el director algunas actividades, como la “actividad económica” del café concert, es un pretexto para que los/as apoderados/as se interesen en la escuela, establezcan un compromiso y “una conversación” sobre ella.

La experimentación del profesor Carlos en su trabajo con los/as apoderados/as y la influencia en el ámbito de la relación

En el apartado anterior describí la experiencia del profesor Carlos respecto a cómo el desarrolló dos instancias de participación de manera diferente. Si bien su trabajo como docente no fue parte de un foco de investigación permanente durante mi trabajo de campo, su experiencia puede ser valorada como una labor de experimentación en el trabajo que realizan los docentes respecto de la participación de los/as apoderados/as. Lo que noté como parte de las descripciones del apartado anterior, es que este docente realiza ciertas modificaciones a algunas instancias de participación (ámbito de la

participación) y con ello, manifiesta que ha logrado influir de cierto modo en la relación entre actores escolares (ámbito de las relaciones).

Retomando las descripciones presentadas en el apartado anterior, el profesor Carlos señala que él cuenta con un tiempo determinado para exponer en cada reunión, y el tiempo restante los/as apoderados/as lo dedican a compartir. En el caso de la incorporación al aula de los/as apoderados/as, él valora esta experimentación desde el punto de vista de que se generaron nuevas relaciones de colaboración entre distintos apoderados/as y sus hijos/as.

Estas experimentaciones del docente en su trabajo con los/as apoderados/as de su curso me llaman la atención porque implican introducir cambios en instancias de participación y pedagógicas formales -reunión de apoderados y el aula de clases-, las que, en su voz, son valoradas desde el efecto “positivo” que genera en las relaciones entre apoderados/as, alumnos/as y docente. Esto supone, en mi esquema de los ámbitos de participación y de la relación, que de acuerdo con distintos modos de hacer y de orientar la participación de los/as apoderados/as, se logran modificar los modos en que se relacionan estos actores escolares con los actores institucionales. En el entendido que la participación es un modo de relación entre actores institucionales y apoderados/as, el profesor introduce ciertas modificaciones a este ámbito de participación que, a su vez, modifica los modos de relacionarse entre actores. Esto es relevante porque permite abrir la mirada sobre el modo en que se piensa la participación, más allá de los modos formales en que se realiza, teniendo en cuenta las problemáticas cotidianas de los actores escolares, y los modos en que resuelven y buscan salida a estas problemáticas a través de la experimentación de soluciones.

Este ámbito de decisión es estratégico en tanto busca aumentar la participación, generar buenas relaciones, y que a su vez provoquen mayor participación, “Un interés, una conversación de los/as apoderados/as en torno a la escuela”.

3.2.4 La “ausencia” y otras categorías que expresan los actores institucionales acerca de la participación de los/as apoderados/as de la escuela Sur

Al conversar en distintas instancias con los actores institucionales de la escuela Sur, acerca de las instancias de participación que disponen y sus propósitos, la siguiente pregunta, que en muchos casos no era necesario de ser formulada era conocer cómo los/as apoderados/as participaban efectivamente de dichas instancias. Como ejercicio de vigilancia epistemológica es pertinente considerar que las respuestas a estas preguntas no pueden indicarnos certeramente los modos en que efectivamente se da esta participación de los/as apoderados/as, porque estas descripciones están permeadas por el punto de vista de los actores institucionales. Sin embargo, lo que podemos obtener como resultado analítico es una descripción que apunte a caracterizar dicha participación por parte de los actores institucionales, y que, por medio de ello, también dé cuenta de ciertas categorías con que los actores institucionales piensan y comprenden esa participación.

Así, encontramos categorías que distinguen y agrupan a los/as apoderados/as de la escuela Sur de acuerdo con el modo en que participan. Además, los actores institucionales describen el modo en que estos apoderados se hacen presente en algunas de las instancias de participación que ya hemos descrito en el capítulo anterior.

Como resultado principal de este apartado, lo que busco dejar en claro es que, si bien los actores institucionales describen la participación de los/as apoderados/as de distintas formas -apoderados que sí participan, apoderados que no participan, etc.- la “ausencia”, es decir, la falta de participación en ciertas instancias prevalece como un problema central para ellos. Esto empuja a manifestar generalizaciones que invisibilizan a los/as apoderados/as que sí están presentes. Y a su vez, conlleva que los actores institucionales busquen explicar dicha falta de participación, por ejemplo, recurriendo a categorías que refieren a la relación de estos apoderados con la escuela. Esto último, sin embargo, será materia del siguiente apartado.

3.2.4.1 “Hay dos tipos de apoderados”

Los actores institucionales de la escuela Sur señalan que existen principalmente “dos tipos de apoderados” (Sol, entrevista 21 de marzo 2018), los que participan y los que no participan. Esto es expresado de distintas formas por las docentes que entrevisté: “apoderados muy apegados con sus alumnos”, y apoderados cuyos “alumnos no tienen idea de nada porque los papás no se preocupan” (Marcela, entrevista 13 de abril 2018). También se expresa como “apoderados 100% comprometidos”, y el apoderado que “va a dejar solamente a su hijo al colegio para que tome desayuno, almuerce, se lo cuiden, y después llega a la casa, y no hay papá, no hay mamá...” (Marcela, entrevista 13 de abril 2018). Para la asistente social de la escuela, estos dos tipos de apoderados/as se manifiestan como “los que participan activamente y están yendo constantemente a la escuela”, y “aquellos que sólo se ven al inicio y al final del año” (entrevista 21 de marzo 2018).

Otras clasificaciones que realizan los actores institucionales son las que manifiesta la profesora Julia, entre apoderados antiguos, que sí realizan el acompañamiento que ella solicita, y algunos apoderados nuevos, que igualmente lo hacen, dejando entrever que no todos los/as apoderados/as nuevos acompañan a sus hijos/as en sus procesos escolares.

La profesora Marcela, en la entrevista del 13 de abril de 2018 expresa algunos matices a la clasificación de los/as apoderados/as en dos grupos: “estamos hablando de las dos caras de los/as apoderados/as, y toda su... ahí todo el degradé que viene”. Si bien, para la generalidad de los actores institucionales existen dos tipos de apoderados claramente definidos por sus modos de participar, algunos actores institucionales identifican otros tipos de apoderados, aquellos que la profesora Marcela expresa como “el degradé”.

3.2.4.2 “Un [tipo de] apoderado es el ausente”

El “apoderado ausente” es aquel que no participa. En la voz de los actores institucionales, este apoderado sólo acude a la escuela en determinadas ocasiones. La secretaria Soledad señala: “lo deja en la entradita y el niño se va solo. Y que no viene ni siquiera a matricular, a reuniones” (Soledad, entrevista 21 de marzo 2018). Esta ausencia también se expresa en una falta de comunicación, la profesora Marcela señala: “si quieres hablar con el apoderado, el apoderado no está presente, no se presenta, entonces nunca puedes sacar una conclusión” (Marcela, entrevista 13 de abril 2018). Luego, la misma profesora agrega: “Lo otro es que tú llamas por teléfono y no contesta nadie, no existe ese número, direcciones falsas, entonces para qué tenemos [esos datos]. Entonces de repente tú estás con alumnos, pero solamente con el alumno”, es decir, sin el apoderado.

Las ocasiones en que los/as apoderados/as acuden o se hacen presentes en la escuela son, según los actores institucionales, en situaciones puntuales. Soledad señala: “Solo viene cuando al niño supuestamente le pegaron, ahí aparece. O que el profesor le dijo algo, ahí vienen” (Soledad, entrevista 21 de marzo 2018). La profesora Marcela agrega:

Un papá que no ves nunca, y que lo vas a ver solamente a fin de año, cuando el alumno va a repetir, y viene recién ahora cuando ya es tarde, cuando ya no hay nada que hacer, ahora a preocuparse de su alumno. (Marcela, entrevista 13 de abril 2018)

En esta misma entrevista, la profesora Marcela agrega respecto al acompañamiento de los alumnos en sus procesos académicos:

Hay papás que recién a fin de año vienen a informarse cómo está el hijo, o a mediados de semestre, o dos veces al año, una vez al año, y ahí quieren echar todo por la ventana, despotricando ¡Pero si no vinieron en todo el año! Por ejemplo hay papás que se les hizo seguimiento, y nunca fueron... no fueron a la entrevista. (Marcela, entrevista 13 de abril 2018)

3.2.4.3 “El apoderado que siempre está”

Los actores institucionales describen un tipo de apoderado que asiste constantemente a la escuela. La asistente social señala: “El primero participa todo el año, constantemente

está yendo al liceo, participa en las reuniones, en las actividades que se realizan, etc.” (Entrevista 21 de marzo 2018). La profesora Julia comparte esta impresión señalando: “yo he visto permanentemente apoderados que siempre están, siempre están, en todos los cursos” (Entrevista 28 de agosto 2018). Este apoderado, en la voz de docentes y asistentes de la escuela, asiste a reuniones de apoderados, participa en el Centro de Padres, acude a las entrevistas personales, participa de las convivencias y de las actividades festivas. La profesora Marcela describe en este sentido que tenía en su curso:

Un grupo de mamás... como de siete mamás muy preocupadas de las fiestas de fin de año, y que el día del profesor, el día del alumno, y de todos los días, y que la plata para esto, para esto, para hacer la once, para la torta. (entrevista 13 de abril 2018)

En este análisis identifiqué que la participación de este grupo de apoderadas del 4to básico 2017- 5to básico 2018 se caracterizaba, además, por un diálogo con su respectiva profesora jefa, en que esta otorga cierta libertad para que se realicen distintas actividades. Julia, profesora jefa del mismo curso (5to básico 2018), señaló: “me preguntan ‘tía ¿Podemos hacer esto?’, ‘Ya, ningún problema, coordinémoslo’, ahí se conversa” (entrevista 28 de agosto 2018). Lo mismo ocurría con la profesora jefa del 4to año 2017, Marcela, que me indicó que ante las distintas actividades que organizaban las apoderadas del curso “ahí ya uno como profesora, al menos yo las dejo que ellas decidan con su dinero lo que quieran hacer” (Entrevista 13 de abril 2018).

En algunos casos, esta participación de las apoderadas más presentes o participativas se extendía a resolver problemáticas de los niños y niñas del curso. En entrevista con la profesora Marcela, me señala que durante el 2017 uno de sus alumnos pasó por un momento depresivo:

Él estaba... no sé, estaba como desmotivado, yo creo que... yo creo que estaba un poco inmaduro para su edad, con la mamá hablé varias veces para saber qué estaba pasando porque el niño no quería entrar a clases, no quería escribir, no quería aprender, quería sentarse aquí, después sentarse allá, era un niño con bastante conflicto, pero la mamá al final... logramos descubrir una afición en él que era el deporte. (entrevista 13 de abril 2018)

Esta cita me parece relevante de destacar porque permite incluir en esta descripción que la participación de los/as apoderados/as, en este caso mediante entrevistas individuales, apuntó a la elaboración y solución de un problema de un alumno.

De cualquier manera, en la voz de los actores institucionales la mirada sobre este grupo o tipo de apoderados participativos encuentra sus limitaciones en las observaciones que hacen sobre los/as apoderados/as que no participan. Para los docentes, asistentes y directivos de la escuela Sur los/as apoderados/as que sí participan y que están presentes permanentemente en la escuela son pocos en comparación a los que están ausentes, y además son siempre los mismos. La profesora Marcela señala: “[En] las reuniones son muy pocos los papás que aparecen generalmente son siempre un grupito, que ellos son los que deciden y lidian con todos los gastos que hay que hacer” (entrevista 13 de abril

2018). La profesora Julia comparte esta impresión señalando: “siempre están los mismos apoderados, ya, que traen sus cositas, y qué sé yo, o que se preocupan de los chicos” (entrevista 28 de agosto 2018).

3.2.4.4 Apreciaciones generales de los actores institucionales sobre el modo en que los/as apoderados/as participan

Los actores institucionales de la escuela Sur expresaron dos categorías generales sobre el modo en que participan los/as apoderados/as de su escuela. Una de ellas es que los/as apoderados/as están más presentes y preocupados de participar en actividades como convivencias y conmemoraciones, y están más ausentes de las actividades que tienen que ver con el aprendizaje y el apoyo académico a sus hijos/as. La asistente de convivencia de la escuela me señala en entrevista:

Según lo que se ataque, depende del objetivo, la finalidad de lo que se pretende... es la participación que podamos conseguir, por lo general, cuando son fines pedagógicos... claro, tiene menos adherencia que sea una actividad más dinámica, más entretenida y solidaria como un bingo. (entrevista 3 de octubre 2018)

Esta opinión es compartida por la coordinadora PIE, quien señala: “es súper *fome* que ellos solo se preocupen de ciertas cosas, de venir a los actos, a los eventos, pero en la parte del aprendizaje de su hijo, yo siento que los/as apoderados/as están muy alejados” (entrevista 11 de octubre 2018). Este punto de vista acerca de que los/as apoderados/as participan más en las actividades festivas que en el apoyo académico nos permite organizar el modo general en que los actores institucionales comprenden la participación de los/as apoderados/as en la diversidad de espacios e instancias que abren. Esta descripción la desarrollaremos en los siguientes subtítulos de este apartado.

La otra categoría general es que la participación de los/as apoderados/as a lo largo de la trayectoria escolar de los niños/as sostiene una “curva normal”, en palabras del inspector general. Esto quiere decir que:

Aquí el apoderado era presente en un gran porcentaje en cada curso, en los primeros, los más chiquititos, ahí el apoderado no se despegaba hasta primer año, estaban siempre, en segundo año, y de ahí empezaban a desaparecer un poco, y en octavo retornaban, se hacían presente en octavo nuevamente. (entrevista 7 de agosto 2018)

El inspector general manifiesta esta categoría en términos pasados, dadas las dificultades que tuvieron durante 2017 e inicios de 2018 respecto de las relaciones conflictivas y “el cierre” de la escuela. Sin embargo, hacia finales de 2018 la participación de los/as apoderados/as fue cambiando debido a su colaboración en eventos festivos, lo que dio una impresión a los actores institucionales de que los/as apoderados/as sí estaban volviendo a participar. La asistente de convivencia da cuenta de esto señalando una situación de discusión entre apoderados/as a propósito de su participación vendiendo en un stand en el contexto de la celebración de fiestas patrias del año 2018:

Todo ese tipo de polémicas se dan, se generan, pero también es importante que se dé, porque si no se diera no... o sea, antes no se daba porque nadie existía, o sea, la participación era un poco nula, ahora ya no, y eso se nota, se nota, en que les interese. (entrevista 3 de octubre 2018)

3.2.4.5 La participación de apoderados/as colaborando en el aprendizaje y en el apoyo académico

Como ya mencioné en el subtítulo anterior, los actores institucionales sostienen la visión de que los/as apoderados/as no participan del apoyo académico tanto como en las actividades festivas. En términos generales, para las docentes esto constituye una dificultad a la hora de desempeñar su labor como profesoras. Esta falta de apoyo académico de los/as apoderados/as con sus hijos/as se expresa en algunas situaciones que manifiestan las docentes, por ejemplo, la profesora Julia me señaló que algunos/as apoderados/as desconocen las tareas que se envían para ser trabajadas en la casa: “entonces después llegan acá y dicen “No, pero si mi hija entregó... trajo el trabajo”, “¿Y en qué cuaderno está?”, “Es que no sé qué cuaderno está ocupando ahora”, “Bueno...” (Con tono de dejar en evidencia la falta de la apoderada)” (Entrevista 5 de diciembre 2018).

Junto a lo anterior, las docentes manifiestan que las apoderadas están dejando de realizar ciertas labores de apoyo académico en la casa, como revisar cuadernos y mochilas. La profesora Julia indica en una entrevista: “o sea, yo no concibo que acá me lleguen alumnos con la mochila desocupada, eso es simplemente porque nadie vio, nadie vio, o que... se le quedó el cuaderno en la casa, ellos tienen un horario” (entrevista 28 de agosto 2018). En esta misma entrevista, Julia fundamenta que las apoderadas deben realizar esta labor como parte de su trabajo:

En el revisar la agenda, en revisar una mochila, eso no me va a quitar más o menos tiempo, es mi trabajo como madre o como apoderado, como tutor, que son cosas que las mamás están dejando de hacer, en revisar los cuadernos. (entrevista 28 de agosto 2018)

La profesora Marcela me explica que esta falta de apoyo académico en la casa se debe a que muchos apoderados/as desconocen los contenidos curriculares de las tareas que se envían (nota de campo 7 de septiembre 2017).

3.2.4.6 La participación de los/as apoderados/as en las distintas instancias de participación que disponen los actores institucionales

Hasta aquí hemos descrito diversas categorías que expresan los actores institucionales acerca del modo en que participan -o no- los/as apoderados. En algunos casos los actores institucionales hablan de la falta de participación, en otras ocasiones señalan que algunos apoderados están permanentemente yendo a la escuela. Además, señalé que los actores institucionales manifiestan distintos modos de participar de los/as apoderados/as de acuerdo con el tipo de actividad a la que se les convoca; “según lo que se ataque es la participación que podemos conseguir”, señaló la asistente de convivencia escolar en la

entrevista del 3 de octubre de 2018. Esta descripción que realizan los actores institucionales tiene su correlato en las distintas instancias o espacios de participación que dispone la escuela. De este modo, los actores institucionales caracterizan de distinta forma los grados de participación de los/as apoderados/as, de acuerdo con cada instancia.

Las actividades festivas

Cuando retomé el trabajo de campo hacia mediados de 2018 los actores institucionales de la escuela Sur se encontraban buscando estrategias para “atraer nuevamente al apoderado a la escuela” (inspector general, entrevista 7 de agosto 2018). Una de las actividades a las que se les invitó a los/as apoderados/as fue a la celebración de fiestas patrias. En esta instancia se buscó que los/as apoderados/as participaran asistiendo y organizando la venta de comida mediante stand. Sobre la participación de los/as apoderados/as en esta instancia, el director comenta que fue...

Buenísima, buenísima, nunca habíamos tenido tantos apoderados aquí en la escuela, yo diría que vino el treinta o cuarenta por ciento de los/as apoderados/as de toda la escuela, o sea, vinieron alrededor de cien apoderados, una cosa así o más, más o menos, cien apoderados, a participar, estuvieron todo el acto, vieron bailar a sus niños, sacaron fotos, comieron choripán. (entrevista 26 de septiembre 2018)

Los actores institucionales, representados en la voz del director, señalan que la asistencia de los/as apoderados en este tipo de eventos es alta y obtiene resultados positivos, dado que los/as apoderados/as acuden efectivamente a la escuela, ya sea como asistentes o como colaboradores en la organización de los stands de venta.

El Consejo Escolar: “no participan realmente en las cosas”

El director de la escuela señala que los/as apoderados/as representantes del Centro de Padres “no participan realmente” en el Consejo Escolar. En la entrevista del 7 de agosto 2018 me señaló:

Por ejemplo, a mí se me imagina “Consejo Escolar”, se imagina uno... “Oye ahí, pucha, hay un Consejo Escolar, o sea, aquí la gente toma decisiones, no sé”. Nada, ellos reciben información nomás, no participan realmente en las cosas, uno les plantea “¿qué les parece esto?”, “No, está bien...”, qué se yo, “muy bonito...”, “¿Estamos de acuerdo?”, “Sí, estamos de acuerdo”. Pero no hay una elaboración, o sea, que ellos se sienten a pensar y a elaborar. (Entrevista 7 de agosto 2018)

Esta cita es relevante porque el director manifiesta que la “participación real” en la instancia de Consejo Escolar es una “elaboración”; esto puede entenderse como elaboración de proyectos para la escuela o de problemáticas que solucionar. Una participación que no es real, y que es lo que el director comenta acerca de los/as apoderados/as significa sólo recibir información y confirmar las decisiones que han tomado las autoridades de la escuela.

El Centro y Subcentro de Padres: “Están recibiendo la responsabilidad que se les entrega y la están asumiendo”

Hasta mediados de 2018, la impresión de los actores institucionales era que los/as apoderados/as no querían o no estaban dispuestos a participar en el Centro de Padres. El inspector general formula esta falta de voluntad para participar en el Centro de Padres de la siguiente manera: “y estamos tratando de recuperar algunas... por ejemplo, lograr rearmar lo que es el Centro de Padres y los subcentros, el apoderado no quiere participar, no quiere, entonces ahí estamos teniendo problemas” (entrevista 21 de agosto 2018). El director manifiesta que esta problemática de falta de participación en el Centro de Padres se fundamenta en el modo en que se relacionan los/as apoderados/as con la escuela:

Los Centros de Padres que ha habido nunca han sido Centros de Padres de una gran fuerza porque los/as apoderados/as acá se acostumbraron a ser como tratados muy paternalistamente, de no colaborar con la escuela por nada, si pueden sacarle algo a la escuela sí. (nota de campo 16 de junio 2017)

Esta visión fue cambiando hacia octubre de 2018, cuando los actores institucionales “abrieron” la escuela a la participación de los/as apoderados/as a través de la organización de actividades festivas por medio del Centro de Padres y el Consejo Escolar. La asistente de convivencia escolar es quien da cuenta de este cambio de mirada, señalando: “se han desarrollado actividades que antes nos costaba y sentíamos que teníamos que estar casi tirando de la espalda a los papás, acompañándolos a comprar los materiales, acompañándolo a todo, no, ahora ellos ya están empoderándose” (entrevista 3 de octubre 2018). En este mismo sentido, la asistente de convivencia escolar me señala: “ellos ya están como andando solitos, como cabalgando solitos, antes no, tenían que ir con alguien que les tirara el caballo, no, ellos están recibiendo también la responsabilidad que se les está entregando, y la están asumiendo” (entrevista 3 de octubre 2018).

La participación en el Centro de Padres es contada por los actores institucionales como una de las instancias donde sí han conseguido aumentar la participación de los/as apoderados/as. Sin embargo, esta visión está permeada por los elementos que ya hemos descrito. La inspectora asistente me comenta en entrevista:

Bueno, yo cito a mi directiva y vienen, y les digo “Hagamos esto, hagamos esto en tal fecha” y lo hacen, porque son... las apoderadas que tengo como Centro de Padres son... son mamás jugadas, son comprometedoras, son bien responsables, bien responsables, apoderadas... ellas son... funcionarias, perdón, es decir, apoderadas que son... viven dentro del colegio, entonces con esa gente cuento. (entrevista 11 de octubre 2018)

En este sentido, la mirada acerca de la participación en el Centro de Padres es que esta se da por un grupo acotado de apoderadas que sí participan permanentemente, y que lo hacen específicamente respecto de ciertas actividades propuestas, como las actividades festivas para recaudar fondos de mantención para la escuela.

El hecho que sea un número acotado de apoderadas las que participan en el Centro de Padres, pero que están permanentemente en la escuela se grafica claramente en el caso de la presidenta del Centro de Padres, quien es a la vez presidenta del Subcentro de Padres del 5to año 2018; la profesora jefe de ese curso, Julia, señala:

La mamá que tengo como presidenta al final cumple como todos los roles, aunque igual tiene ayuda de otras mamás, que no son muchas tampoco, porque también tengo mucho apoderado que trabaja, también tengo mucha mamá soltera que trabaja, entonces las mamás que pueden vienen. (entrevista 28 de agosto 2018)

En este caso, esta apoderada cumple un doble rol: como presidenta en las directivas de Centro de Padres general y en la directiva de Subcentro de Padres de su curso.

La participación de los/as apoderados/as en las reuniones: “Hagas lo que hagas el apoderado no se hace presente”

La visión de los actores institucionales sobre la participación en las reuniones de apoderados fue siempre la misma durante los dos años de trabajo de campo. Esta mirada no se vio modificada con el aumento de participación que tuvieron los/as apoderados/as en las instancias de Centro de Padres y de actividades festivas. Recordemos que las reuniones de apoderados están asociadas a los sentidos sobre el acompañamiento y la entrega de información sobre los procesos educativos de los/as niños/as y de la escuela. La baja asistencia de los/as apoderados/as a las reuniones es una expresión frecuente en los actores institucionales. El inspector general me señala en entrevista: “ahora el apoderado no aparece en reunión, no se hace responsable de la educación de sus niños, son poquísimos, son pocos, hay que estarlos presionando para que se hagan presentes, se hagan responsables” (entrevista 21 de agosto 2018). De las palabras del inspector general se infiere lo que ya hemos mencionado sobre que existe una noción que tiende a generalizar la falta de participación de los/as apoderados/as; los/as apoderados/as que sí participan son pocos y siempre son los mismos.

Esta falta de participación emerge en la mirada de los actores institucionales como una situación que no tiene explicaciones ni soluciones fáciles de hallar. La inspectora asistente del Centro de Padres me comenta:

Los papás que trabajan tenemos solamente la reunión para enterarnos de todo lo que pasa en el colegio, lo que pasa con su hijo, venir a buscar los informes de notas, que tampoco los vienen a buscar algunos, entonces no sé, no sé qué pasa ahí. (entrevista 11 de octubre 2018)

El director de la escuela comenta sobre esta situación:

La asistencia de los/as apoderados/as es ínfima a la reunión de apoderados, muy mala la asistencia, y hagas lo que hagas, la hagas a la hora que la hagas, da lo mismo, los/as apoderados/as no están ni ahí con la escuela, o sea, con la educación de sus hijos. (entrevista 7 de agosto 2018)

Los actores institucionales se encuentran ante una situación en donde las soluciones o salidas a esta falta de participación parecen ir más allá de su comprensión y el marco de acción que tienen. En estos casos, algunos docentes interpretan el modo en que participan los/as apoderados/as en las reuniones, como un compromiso que deben cumplir, sin demostrar un interés genuino por la educación de sus hijos/as. El profesor Carlos plantea: “En términos generales, la reunión para el apoderado es un compromiso, una pérdida de tiempo; “Hágala luego, entrégueme las notas, dígame cómo le va Pedrito y me voy” (entrevista 11 de diciembre 2018).

A propósito del modo en que se desarrollan las reuniones de apoderados, la profesora Julia del 5to básico 2018 manifiesta otra dificultad respecto del modo en que participan los/as apoderados/as. Esta profesora señala que hay situaciones en que ella entrega alguna información y los/as apoderados/as asistentes les preguntan nuevamente por la misma indicación. Ella manifiesta esta problemática de la siguiente manera:

Y yo dije, y no sé si tú estabas, “Yo no voy a pasar a nadie, a nadie de curso que no merezca haber pasado de curso”, de hecho ya tengo dos repitentes, y... “¿Tía, puede darle un trabajo?”, ¿pero qué dije? Entonces no sé si soy yo la que hablo mal o hay una falta de comprensión total de los pa... los/as apoderados/as también. (entrevista 5 de diciembre 2018)

La participación de los/as apoderados/as en los compromisos que establece el Programa de Integración Escolar (PIE)

Respecto del Programa de Integración Escolar (PIE), la visión que expresan los actores institucionales, específicamente la coordinadora del Programa de Integración refleja elementos que ya hemos señalado sobre la noción general acerca de la participación de los/as apoderados/as. En términos generales, la coordinadora PIE señala que a nivel colectivo, la participación de los/as apoderados/as no es buena porque no asisten a las instancias que disponen: “a nivel colectivo como comunidad de apoderados, muy mala. No vienen a reuniones, no vienen a situaciones de taller, que son talleres para sus hijos” (entrevista 11 de octubre 2018). Estas son instancias donde se convoca a grupos de apoderados/as. Esta mirada cambia cuando se trata de instancias individuales: “individualmente tenemos muy buenos resultados. De papás que nos odian, a que nos amen, pero a nivel grupal no hemos podido” (entrevista 11 de octubre 2018). Una noción que deja entrever la coordinadora es que los/as apoderados/as acuden más a las instancias de PIE cuando se trata de buscar ayuda para el diagnóstico y el trabajo con las dificultades de aprendizaje de sus hijos/as, sin embargo, no ocurre esta misma “llegada” cuando a los/as apoderados/as se les pide asistir a instancias de reuniones, talleres, o a buscar informes.

Lo que manifiesta la coordinadora PIE respecto de “no tener la misma llegada de vuelta de los/as apoderados/as” guarda relación con la noción de “paternalismo” expresada por el director, a propósito de la falta de participación de los/as apoderados/as en el “Centro de Padres”, de “buscar sacarle algo a la escuela [algún beneficio o servicio] pero no ponerse [o colaborar] con ella”. Este “paternalismo” emerge como una categoría que

expresa un modo de relación de los/as apoderados/as hacia los actores institucionales, y que de alguna manera se posiciona como explicación para la falta de participación de los/as apoderados/as. En el capítulo siguiente desarrollaré esta noción y sus distintas características.

3.2.5 Dinámicas de participación en las reuniones de apoderados: análisis de observaciones participantes

Haciendo un recuento de este primer capítulo de resultados, he intentado describir el modo en que el ámbito de la relación entre actores institucionales y apoderados influye en la manera en que se da la participación. Así, los hechos de violencia que han ocurrido recientemente en la escuela empujaron a los actores institucionales a tomar la decisión de “cerrar la puerta” a la participación de los/as apoderados/as, al menos de aquellos más conflictivos. Sin embargo, estos mismos actores institucionales se han visto en la necesidad de atraer a los/as apoderados/as nuevamente a la escuela e incorporarlos a determinadas instancias de participación, dadas ciertas necesidades que deben suplir, como la falta de recursos o el acompañamiento en las tareas de enseñanza. Hacia mediados de 2018 los actores institucionales daban cuenta de un conjunto diverso de instancias a las que se les convocaba a los/as apoderados/as, cada una con sus respectivos propósitos. La mirada general, sin embargo, es que los/as apoderados/as no están participando.

Si interrogamos los resultados del apartado anterior, nos daremos cuenta de que esta sensación general sobre la falta de participación de los/as apoderados/as se sostiene principalmente en instancias de participación relativas al aprendizaje y a los problemas conductuales. La participación en instancias como el Centro de Padres y el Consejo Escolar, si bien no eran todo lo que se esperaba, sí estaban resultando puesto que los/as apoderados/as estaban asistiendo y colaborando con la escuela en las actividades festivas. La falta de participación ocurría principalmente sobre instancias donde el apoderado debe colaborar para que al alumno le vaya mejor académicamente.

Una de las instancias relativas al aprendizaje que logré observar fueron las reuniones de apoderados, recordemos que estas tienen el propósito de informar a los/as apoderados/as de los procesos de la escuela en general, así como de los procesos de cada curso, ya sea en términos conductuales o de aprendizaje de los alumnos. Como parte de las “decisiones estratégicas” los actores institucionales recientemente determinaron hacer menos reuniones y más entrevistas individuales debido a las situaciones de violencia que vivieron durante la primera reunión de apoderados del 2017. De cualquier manera los actores institucionales manifiestan que la participación a la reunión es baja. Esta participación es entendida como la cantidad de apoderados que efectivamente asiste. En nuestras conversaciones, los actores institucionales buscan explicaciones a esta baja asistencia; a propósito de estas explicaciones, me pregunto si hay algo en el modo en que se desarrollan estas reuniones que permita explicar esta baja participación. Un docente de la escuela señala que él modificó la manera de hacer estas reuniones, otorgando más espacio a la convivencia de los/as apoderados/as, y con ello logró mejorar la asistencia. De este modo, el foco de este análisis está centrado en describir cómo se desarrollan estas reuniones, qué ocurre en ellas, prestando atención a cómo disponen la participación los actores institucionales y a cómo participan los/as apoderados/as en ella.

Algunos de los temas tratados en la reunión de apoderado requieren una explicación a partir de ciertos antecedentes de contexto del curso. Por ejemplo, hacia fines de 2016 la

profesora jefa de ese entonces se jubila junto a otros profesores de la escuela. Por lo tanto, para el año 2017 los niños y niñas de 4to año se encuentran con una nueva profesora. Esto es algo peculiar dado que, por lo general, los cursos de primer ciclo de enseñanza básica mantienen a su profesor jefe desde 1ero a 4to básico. En este caso, las y los niños del curso sufrieron el cambio de profesora un año antes, y como quedó manifestado en una reunión de apoderados, la anterior profesora no alcanzó a despedirse de ellos. Esto implicó que la profesora nueva (Marcela) tuviera que construir una relación de confianza con los alumnos y sus apoderadas luego de un quiebre inesperado con la profesora anterior. Para el año 2018, las y los niños pasaron a 5to año y les tocó nuevamente un cambio de profesora jefe, este cambio, sin embargo, fue más fácil debido a que ya conocían con anterioridad a su nueva profesora jefe. Por último, hacia mediados de año se incorporan alrededor de 10 nuevos niños y niñas al curso del 5to básico, con lo que algunas situaciones de disrupción en la sala de clases se vuelven más frecuentes.

3.2.5.1 Dinámicas de las reuniones de apoderados

Las reuniones de apoderado que observé fueron 4. Dos de ellas durante 2017 (27 de julio y 4 de octubre) y dos en 2018 (6 de septiembre y 25 de octubre). En términos generales, estas se realizaban durante las tardes, una vez finalizada la jornada de clases. En su mayoría la asistencia la componían apoderadas mujeres, salvo una excepción (el padre de un alumno); igualmente, estas apoderadas eran las mamás de las y los niños del curso, salvo el caso de la hermana mayor de un alumno. Las dinámicas generales que observé en las reuniones incluyen la entrega de información por parte de directivos, asistentes y las profesoras jefas, la coordinación interna de las apoderadas respecto del subcentro de padres, y las solicitudes y recomendaciones de la profesora para mejorar ciertos aspectos de aprendizaje y conducta. Algunas dificultades que manifestaron las docentes sobre las reuniones de apoderados guardan relación con las consultas que hacen las apoderadas sobre las situaciones particulares de sus propios hijos/as, si bien estas dinámicas están presentes en la reunión, también existen otras donde la participación de las presentes contribuye a la elaboración de problemáticas generales del curso. A continuación veremos en detalle cada una.

La entrega de información por parte de los actores institucionales

La entrega de información por parte de los actores institucionales en las reuniones de apoderados es una de las dinámicas que ocurre con mayor frecuencia. En varias ocasiones pude constatar que la profesora jefe, quien preside las reuniones, las organiza por medio de una tabla con puntos a tratar, la mayoría de estos temas son informaciones que entrega al grupo de apoderadas presentes. Los temas que se informan guardan relación con evaluaciones del curso, entrega de informes de notas, información sobre salidas pedagógicas, paseos y otras actividades que requieren un permiso especial de cada apoderada, entre otras. En todas las reuniones de apoderados a las que asistí también hubo un momento en que algún directivo o asistente de la educación interrumpe la reunión para entregar información sobre un proceso de la escuela en general o alguna eventualidad. Por ejemplo, información sobre un nuevo uniforme escolar, o sobre un bingo a beneficio de una funcionario de la escuela.

La información que se entrega a los/as apoderados/as proviene desde los actores institucionales, esto haría suponer que la dinámica de la reunión es que los actores institucionales hablan, mientras que las apoderadas se mantienen en silencio escuchando, sin embargo, lo que ocurre muchas veces es que la entrega de esta información se organiza mediante el diálogo y las preguntas que realizan las apoderadas presentes en la reunión.

A continuación un breve ejemplo:

P>Ap2: “A ver, nosotros tenemos ahora las pruebas de unidad, y ahora estamos comenzando con la cuarta unidad, y las pruebas se vienen ahora... ellos están constantemente en ensayo SIMCE, hoy día tuvieron ensayo SIMCE, ayer tuvieron ensayo SIMCE, y la prueba de...”

Ap6>P: “¿Cuándo se viene esa?”

Ap2>P: “¿Pero esa va al libro?”

P>Ap: “¿Las pruebas?”

Ap2>P: “¿El SIMCE va al libro?”

P>Ap2: “Sí, se promedia y se... son al libro” (La P revisa sus documentos)

P>Ap: “Ya, la prueba SIMCE del octavo, de cuarto año... son el 11 y 12 de ahora, y la de cuarto va entre el 7 y el 8 de noviembre, yo para esa prueba los estoy preparando y hemos tenido que dejar otras cosas de lado, no sé si lo han visto ya, pero estamos trabajando con eso, y son ensayos SIMCE, y vamos a seguir trabajando con las guías, porque vienen exhaustivas en cuanto a todo lo que hemos pasado”

Ap8>P: “¿Y cuándo se terminan esas pruebas?”

P>Ap8: “Esas pruebas terminan ahora con el SIMCE, el 7 y 8 de noviembre, primero de lenguaje y después de matemáticas”

Ap2>P: “O sea ya a principios de noviembre no van a tener pruebas que no sea SIMCE”

P>Ap2: “De SIMCE no, nada; ensayos... ahora tuvimos el último ensayo, las guías que estaban haciendo eran con nota para que se motiven más y le pongan más empeño, con todo nos quedan como cuatro guías de lenguaje y cuatro de matemáticas...”

Ap2>P: “¿Y las hace en clases?”

P>Ap2: “Sí, en clases todas, y el formato es el mismo formato que se va a usar en el SIMCE” (Reunión 4 de octubre 2017)

Como se ve en este ejemplo, si bien es la profesora la que entrega la información, son las apoderadas presentes quienes realizan distintas preguntas para obtener dicha información. Cuando se habla de las reuniones de apoderados como una instancia de entrega de información, podría suponerse que la participación de los/as apoderados/as es

de manera pasiva, sólo reciben información, una observación desde dentro de las reuniones permite afirmar que la recepción de información también puede hacerse de una manera “activa”, dialogando y haciendo las preguntas necesarias para obtener la información que requieren.

Las solicitudes y recomendaciones de la profesora jefe para colaborar en el aprendizaje y el comportamiento de los niños del curso

Otra de las dinámicas que tiene lugar en la reunión de apoderados son las recomendaciones y solicitudes que hace la profesora jefe a cargo de la reunión, para recibir algún tipo de ayuda o colaboración en aspectos del aprendizaje o del comportamiento de los niños. La dinámica es la siguiente: la profesora entrega alguna información, por ejemplo, informa de una baja en los resultados de la última evaluación, luego de eso, comienza a elaborar la problemática de esta baja de resultados, esto quiere decir que entrega más información para encontrar las causas de la problemática, y luego propone ciertas soluciones, como pedir ayuda a las apoderadas en el repaso de contenidos en las casas, en la preparación de las siguientes pruebas, etc. A continuación muestro un ejemplo:

P>A: “Peligro de repitencia en estos momentos no tengo pero sí me sucede que están bajando las notas, o sea, en estos momentos si sigue habiendo rojos, sí van a haber alumnos que van a estar prácticamente perdiendo el año, entonces las medidas hay que tomarlas ahora, y con eso me quedo yo, les voy a preguntar... a ver ¿Qué podría hacer yo para reforzar? Mandarles el libro PAC para la casa, para que ellos se pongan al día...” (reunión 4 de octubre 2017)

La misma dinámica ocurre respecto de problemáticas de comportamiento de los alumnos. En una reunión la profesora informó de la pérdida de pertenencias personales (reunión de apoderados 27 de julio 2017). Luego de conversar el tema por unos 10 a 15 minutos, la profesora comienza a realizar estas solicitudes, como por ejemplo, que les recuerden a sus hijos que deben guardar sus pertenencias antes de salir a recreo, o bien, que recuerden revisar en sus casas si han llegado con algún objeto que no les pertenece. Un fragmento de la dinámica de esta situación es el siguiente:

P>A: “Ahora los niños yo les dije que íbamos a tener mucha atención, que les pedí que por favor cuando salgan a recreo, no ven que tocan y salen todos corriendo, dejan... se les cayó la goma la dejan tirada en el suelo, después el lápiz, todo tirado, entonces les dije “por favor se paran, guardan todo, ojalá el estuche dentro de la mochila, y ahí salen”, entonces si ustedes le pueden hacer esta observación a los niños, que antes de salir a recreo guarden todo... hay niños que sí guardan todo, como la Belén, la Claudia, la Catalina, la Paz, ellas guardan todas sus cosas, la Camila me parece que también” (reunión 27 de julio 2017)

La organización interna del subcentro de padres

Otra de las dinámicas que tiene lugar en la reunión de apoderados es la organización de las apoderadas respecto de actividades del subcentro de padres. Cada curso cuenta con una directiva de apoderados, esta directiva se encarga de organizar distintas actividades y

además, comunica informaciones desde las reuniones del Centro de Padres general de la escuela a los/as apoderados/as de cada curso. Respecto de la organización interna de las apoderadas de este curso, observo que realizan distintas actividades con el objetivo de juntar fondos para hacer regalos o financiar la convivencia de fin de año. Esta es una de las actividades que preocupa más a las apoderadas que forman parte de la directiva, en algunas reuniones las vi vendiendo queques y vasos de bebidas, y hablando acerca de una cuota mensual (reunión 27 de julio y 4 de octubre 2017). En otra ocasión, durante septiembre de 2018, a las apoderadas de cada curso se les pidió colaborar con la instalación de un stand de comida durante la peña folclórica de conmemoración de fiestas patrias. Este encargo fue tomado por las apoderadas del subcentro de padres del 5to año y durante la reunión del 6 de septiembre se dieron unos minutos de la reunión para organizar el stand, pidieron una cuota para comprar los materiales, y se organizaron en turnos para atender el puesto de comida (reunión 6 de septiembre 2018).

Situaciones problemáticas de las reuniones de apoderados según las profesoras jefes

Una de las dinámicas que tiene lugar en las reuniones de apoderados que observé son las intervenciones que hacen las apoderadas asistentes preguntando o comentando situaciones particulares de sus hijos. Esta situación resulta ser problemática para las profesoras jefes porque forman parte de temas que se conversan en otra instancia, la entrevista personal. Las situaciones que comentan las apoderadas guardan relación con los temas que informa la profesora, la dinámica es la siguiente: la profesora informa de alguna situación académica o de comportamiento, enseguida comienza a elaborar el problema, luego algunas apoderadas comentan la situación particular de su hijo/a, por ejemplo, que ante la pérdida de objetos personales, su hija también perdió un material. Luego otras apoderadas también comentan, la profesora, si bien no hace caso de la situación particular de cada alumno, dialoga con las apoderadas atendiendo el problema de manera general, y finalmente hace las recomendaciones y solicitudes que ya expuse. Respecto de la pérdida de objetos, un ejemplo de lo anterior es el siguiente fragmento:

Ap>P: “La Camila ya perdió un estuche, pero usted lo que le pida lo trae...”

P>Ap: “Sí, y la Catalina igual, no sí hay niños que no se les pierde nada, lo cuidan... si lo presté, se lo pido que me lo devuelva, pero hay niños que no...”

Ap6>P: “No, po, el José...”

P>Ap: “No saben cuidar sus cosas...”

Ap6>P: “Donde voy siempre deja algo, el José ha perdido todos estos polerones, porque él se pone a jugar a la pelota y lo deja por ahí, y después en la casa: “Oye, tu chaqueta”, “ooh, se me olvidó”

P>Ap6: “Es que usted tiene que conversar porque él ya a esta edad ya... en primero o segundo los niños ya tienen que cuidar sus pertenencias, saber que eso es de ellos y ellos tienen que hacerse cargo de su ropa, de su estuche”

P>Ap: “No, y no es que sean siempre las mismas personas, por ejemplo la Claudia es la primera vez que se le pierde algo, al José tampoco, al Diego no se le había perdido algo tampoco”

Ap5>P: “Primera vez”

P>Ap5: “Primera vez...” (Reunión de apoderados 27 de julio 2017).

Las intervenciones de las apoderadas comentando la situación particular de sus hijos son frecuentes y en diversas ocasiones, sin embargo, desde mi perspectiva, estas intervenciones, lejos de irrumpir en el desarrollo de la reunión de apoderados, aportan elementos para la construcción de problemáticas del curso. Las dinámicas de las reuniones de apoderados que he expuesto conllevan en distintos momentos elaboraciones de problemáticas y temas propios del curso. Esto no sólo tiene lugar como una elaboración de la profesora jefe, sino que se realiza con la participación de las apoderadas.

Una situación que grafica lo anterior ocurrió durante la segunda reunión de apoderados a la que asistí (4 de octubre 2017). La mamá de un alumno (Andrés) realizó una intervención sobre el caso personal de su hijo que duró alrededor de 15 minutos. El caso era que su hijo estaba realizando varias faltas de comportamiento. Enseguida se formó un diálogo con la profesora en que comienzan a debatir y elaborar el problema de comportamiento de Andrés. La profesora comenta que en la escuela no cuentan con la autorización necesaria para administrarle un medicamento a Andrés, sin embargo la apoderada comenta que ella ha asistido varias veces a la escuela para firmar esa autorización; ella cree que los problemas con su hijo no ocurren porque él se porte mal, sino que en la escuela es donde otros adultos le ponen problemas y no lo toleran como él es. La apoderada sugiere que con esta profesora nueva (Marcela) es con quien más ha tenido problemas. La profesora comenta que los problemas de conducta de Andrés no los tiene con ella en la sala de clases, sino que ocurren principalmente a la hora de recreo, cuando Andrés se relaciona con otros alumnos. La apoderada demuestra su frustración, se quiebra emocionalmente y señala que ha pensado retirar a su hijo de la escuela, porque familiarmente han tenido muchos problemas y no pueden soportar otras situaciones difíciles como esta. Enseguida intervienen otras apoderadas. Comentan que sería más difícil para Andrés cambiarse de colegio porque acá ya lo conocen. La mamá de Andrés comenta que a su hijo le afectó el cambio de profesora. Enseguida otra apoderada interviene señalando que efectivamente hubo un cambio muy brusco de profesora jefe, lo que afectó a varios niños. A continuación reproduzco el fragmento del registro de la reunión donde se da cuenta del desarrollo y cierre de la elaboración de esta problemática del curso:

Ap8>P: “Lo que pasa es que el cambio fue muy brusco, el José era una de las mejores notas, pero fue bajando... y ahora el José... eso conversaba con la profesora, porque el cambio fue muy brusco y el José le cuesta mucho aceptar a la profesora”

Ap2>Ap: “Es que es como su segunda mamá, la profesora genera...”

P>Ap: “Ayer yo les dije, yo no soy la profesora... ustedes están creciendo, el próximo año van a tener a otra profesora y tienen que estar a la altura”

Ap8>P: “Pero ahí tenemos que estar nosotros como papás y enseñarles... claro”

(Los A comentan algunas situaciones conflictivas dentro del aula. Señalan que fue el cambio muy brusco de profesora, la salida de la profesora anterior, que los tenía desde primer año, lo que generó un rechazo a esta profesora en los estudiantes)

P>Ap: “A ver... si ustedes quieren... podríamos cerrar... a ver...”

Ap1>P: “A mi igual me pasó que me sentí así cuando cambiaron mi profesora, porque es tu segunda mamá, y va a pasar siempre a lo largo de...” [De la vida escolar o durante el colegio]

(En todo lo anterior hay continuos diálogos cruzados referentes al mismo problema del cambio de profesora)

P>Aps “A ver, miren, estamos hablando con la mamá, él me dice que el cambio fue muy brusco y no se cerró, yo le digo que lo que yo puedo hacer es cerrar ese ciclo ahora; yo voy a hablar con la profesora, la voy a...”

Ap4>P: “Pero no es culpa suya, es culpa de la otra profesora que los mimó mucho, los acostumbró mucho... mi hijo decía: “Aah, la tía...” (Continúan los diálogos cruzados)

Ap>Ap: “Pero los papás tenemos que enseñarles a los hijos que deben respetarla porque ella es la profesora ahora”

P>Ap: “Para el próximo año yo les aviso... a ver, por qué yo soy exigente, porque yo sé lo que viene el otro año; ellos todavía están tratando... a ver, yo los trato como niños, de repente un cariño, un abrazo, pero ya este otro año ya ni siquiera van a estar... van a ser tratados como debe ser, como jóvenes, pre adolescentes, y por varios profesores, a lo mejor ellos no van a tener la contención de su profesora jefe, cualquier cosa ellos me van a buscar, y andan a la siga, si yo llego tarde me preguntan, y este otro año sí que se les viene un cambio fuerte, ahora qué vamos a hacer, ellos ya saben, soy súper exigente y les digo, “Sé cómo son las profesoras de quinto año, son más exigentes todavía”, ellos tienen que estar a la altura, de no dictarles, de que tomen apuntes, yo trato que tomen apuntes, que lean libros, entonces se les viene un cambio fuerte”

Ap2>P: “Claro, y eso siempre pasa, yo cuando era chico mi profesora de básica así, “Chao”, y no alcancé ni a... entonces cuando uno es niño, con su profesora de primero básico ya es su segunda mamá, porque ella lo conoce, conoce su familia, conoce los problemas que tiene, entonces igual es difícil, y en la vida pasa siempre, y si tiramos la toalla los niños van a hacer eso... hay que motivarlos para que luchen...”

P>Ap: “Miren, yo voy a hacer todo lo posible para hablar con la profesora para que venga a despedirse, para que ella venga, se despida, que diga todo los problemas que tuvo, porque en realidad tuvo varios problemas, y así cuando yo me vaya en noviembre sí les voy a decir, me voy a despedir, etc. Pero sí, es importante que se cierre ese ciclo, porque ellos constantemente me están recordando, sobre todo el José tiene metido que la profesora va a venir, o que yo le quite el lugar a la profesora, porque él me dice: “¿Y por qué la tía no viene?”, él no entiende que jubiló, que dejó de trabajar, que tiene que hacerse cargo de su mamá, yo voy a hacer todo lo posible para que venga...”

Ap11>P: “No importa, pero yo igual le digo a mi hijo que tiene que respetarla, que aquí y allá, él...”

P>Ap11: “Claro, y él lamentablemente irrumpe las reglas, por qué, porque hay un reglamento interno, ese reglamento se lo puede pedir a la secretaria”

Ap11>P: “Sí, y el año pasado igual era un poco desordenado... pero yo podía... agradecida total de la escuela, este año a mí se me complicó todas las cosas... (Reunión 4 de octubre 2017)

Esta es una de las dinámicas que identifico en que existe una gran intervención de una apoderada comentando el problema particular de su hijo, sin embargo, junto a la intervención de otras apoderadas dan lugar a la elaboración de un problema colectivo del curso. En este caso, resultó ser que por la intervención de la apoderada de Andrés, el conjunto de apoderadas y la profesora presentes en la reunión dieron cuenta de que las y los alumnos del curso no estaban aceptando a la profesora y se estaban generando problemas de conducta por ello. La solución a la que llegaron es llamar a la profesora del año pasado para hacer un cierre o despedida que les permita aceptar a las otras profesoras que los alumnos tendrán ahora y en el futuro, cuando pasen al segundo ciclo básico.

El objetivo de analizar las observaciones participantes de las reuniones de apoderados fue identificar las dinámicas que tienen lugar en su desarrollo, para conocer cómo disponen la participación los actores institucionales, y como participan los/as apoderados/as en esto. Este análisis dio cuenta de que los actores institucionales efectivamente entregan información a los/as apoderados/as de acuerdo con distintos asuntos de la escuela y del curso. La participación de las apoderadas en el desarrollo de estas dinámicas no es “pasiva”, es decir no sólo reciben información, sino que buscan informarse realizando distintas preguntas y estableciendo diálogos con los actores institucionales. Si bien en este proceso de diálogo se generan algunas diferencias, como comentar o preguntar por las situaciones particulares de sus hijos, muchas de estas intervenciones contribuyen a la elaboración de problemáticas colectivas del curso. Esto implicaría que la dicotomía que planteamos en apartados anteriores, de las reuniones de apoderados como instancias en que se acude para resolver dudas individuales versus participar para elaborar problemáticas colectivas, no es tal. En la dinámica de las reuniones las intervenciones por dudas individuales contribuyen a la elaboración de problemáticas colectivas.

Por otra parte, en el análisis observo que las reuniones de apoderados disponen de un espacio de tiempo para que las apoderadas compartan como grupo, discutan, organicen y se pongan de acuerdo en la realización de actividades comunitarias, de convivencia del curso y de actividades festivas de la escuela. Esto quiere decir que no son solamente espacios de entrega de información o de tratar asuntos escolares o puramente académicos. Existen los espacios de convivencia propios y exclusivos de las apoderadas. Estas observaciones conducen a preguntarme si la problemática de la “ausencia” pasa efectivamente por el modo en que se desarrollan las instancias de participación, o bien debemos explorar en otros aspectos como la relación para dar cuenta de estas “ausencias”.

3.3 El “paternalismo” y la “escuela abierta”: miradas de los actores institucionales acerca de la relación de y hacia los/as apoderados/as

Como ya quedó expresado al inicio de estos resultados, junto con las categorías que dan cuenta de las instancias, los propósitos y el ámbito de decisión estratégica, los actores institucionales me expresaron distintas formas en que entienden el modo en que los/as apoderados/as participan de las instancias que disponen. La mayor dificultad que encuentran estos actores institucionales se refleja en la categoría de “ausencia”. Esto quiere decir que los actores institucionales observan que los/as apoderados/as no se hacen presentes o están ausentes de las instancias que disponen para que participen. En el subapartado anterior, dimos cuenta que los problemas de participación en la escuela Sur no se pueden explicar tanto por los modos en que se dan las instancias de participación, puesto que la presencia de los/as apoderados/as sí genera una participación “activa” de estos. Otras categorías que, sin embargo, pueden entregar un marco explicativo a esta “ausencia”, es lo que los actores institucionales señalan como “paternalismo”. Esta categoría se posiciona como una manera de entender el por qué los/as apoderados/as, necesitando ayuda o colaboración de la escuela y sus actores institucionales, no se comporta de la misma forma cuando es la escuela quien necesita de su colaboración.

A continuación, el segundo subapartado indaga en las maneras en que los actores institucionales entienden su relación con los/as apoderados/as. Mediante la descripción que hacen sobre las maneras de relacionarse con los/as apoderados/as, los actores institucionales dan cuenta de un modo general de relación: estos buscan colaborar con los/as apoderados/as que más lo necesitan, e incluso cuando puedan ocurrir situaciones conflictivas, manifiestan actuar de manera defensiva, tal como lo hacen cuando “cierran” la puerta. La categorización que se presenta en estos dos subapartados siguientes hacen referencia a los modos en que los actores institucionales y los/as apoderados/as de la escuela se relacionan entre sí, esto quiere decir que apuntan a instancias, propósitos, significados, etc. distintos a los que determina la participación.

3.3.1 La mirada de los actores institucionales respecto de la relación de los/as apoderados/as con la escuela

Hasta aquí, una de las problemáticas más relevantes que describen los actores institucionales respecto a los/as apoderados/as es “la ausencia”. Esta ausencia la he interpretado como la falta de participación de los/as apoderados/as en los espacios o instancias que dispone la escuela. Como he mencionado, esta mirada contrasta con los modos conflictivos de relacionarse de los/as apoderados/as, relativos a episodios de violencia, maneras agresivas de demandar derechos, etc. Si bien la visión de los actores institucionales da cuenta de que algunos apoderados sí logran participar acudiendo constantemente a la escuela cada vez que se les solicita, en la voz de los actores

institucionales la falta de participación y los conflictos que plantean los/as apoderados/as provocan una preocupación mayor.

Durante el trabajo de campo, cuando entrevisté a los actores institucionales y les pregunté acerca de la falta de participación de los/as apoderados/as, muchos me explicaron que los/as apoderados/as tienen dificultades para conciliar los tiempos de sus trabajos con las exigencias de la escuela, o bien carecen de redes de apoyo para cuidar y criar a sus hijos, entre otros obstáculos. Estos factores son similares a los que mencioné en el Estado del Arte, y que ya han sido estudiados. Pero además, los actores institucionales dieron cuenta de otros factores, los que capturé tomando en cuenta las categorías que expresan sobre el modo de relacionarse de los/as apoderados/as con la escuela. Estas categorías acerca del modo de relacionarse de los/as apoderados/as logré captarlas prestando atención a las expresiones que usan los actores institucionales para caracterizarla. A continuación describiré estas categorías, para así comprender cómo es que los actores institucionales se explican la ausencia de los/as apoderados/as.

3.3.1.1 “Los/as apoderados/as se acostumbraron a ser tratados paternalistamente”

La categoría que engloba de manera más amplia, y que en la voz de los actores institucionales explica el modo de relacionarse de los/as apoderados/as, es la de *paternalismo*. Esta categoría, en la voz de los actores institucionales señala que los/as apoderados/as esperan que la escuela les dé algo, ya sea algunos recursos o les preste un servicio, y junto con eso, no retribuyen a la escuela dando algo de vuelta. Aquí traigo nuevamente la cita del director de la escuela, quien a propósito del mal funcionamiento del Centro de Padres durante el año 2017 manifiesta lo siguiente:

Los Centros de Padres que hace tiempo no ha habido, nunca han sido Centros de Padres de una gran fuerza porque los/as apoderados/as acá se acostumbraron a ser como tratados muy paternalistamente, de no colaborar con la escuela por nada, si pueden sacarle algo a la escuela sí. (Nota de campo 16 de junio de 2017)

Entonces, el paternalismo que describe el director contiene estos dos elementos: no colaborar con la escuela, y “sacarle algo”. Esta noción acerca del paternalismo en la relación de los/as apoderados/as con la escuela se ve reflejado también en esta cita del director:

Cuando el apoderado paga una cuota en su centro de padres y ve que eso se ve reflejado dentro de la escuela y el centro de padres muestra lo que se ha hecho... participan más de las actividades... acá nada, se acostumbraron a que todo se lo diéramos. (Nota de campo 16 de junio 2017)

En este caso, por ejemplo, la noción de colaborar con la escuela se sostiene en pagar una cuota de Centro de Padres. El director en esta cita, además, manifiesta algo que ya ha quedado expresado anteriormente: que la participación de los/as apoderados/as genera “buenas relaciones”, lo que redundaría en una mayor participación. En el ejemplo de la cita, sin embargo, se habla de un acostumbramiento: que la escuela le dé todo a los/as apoderados/as, y que ellos no den nada.

A lo largo de estos resultados, quedó claro que esta forma de relacionarse de los/as apoderados/as también es compartida por la coordinadora PIE cuando señala que “la devuelta de los/as apoderados/as es la que cuesta”. Esto quiere decir que cuando los alumnos ingresan a PIE, los/as apoderados/as establecen un compromiso de estar presentes. Si bien los/as apoderados/as desean que sus hijos estén en PIE, porque recibirán ayuda en su aprendizaje, “la devuelta”, es decir, la serie de acciones y compromisos que tiene que cumplir el apoderado, una vez que su hijo fue aceptado en PIE, muchas veces no se cumple o se dificulta. La coordinadora PIE manifiesta lo anterior de la siguiente manera:

Porque todos los/as apoderados/as quieren que el niño esté en PIE, porque sabe que va a tener ayuda, y que lo van a sacar [adelante], y que alguien lo va a estar como en el colegio ayudando, entonces, ellos como que se desligan un poco. (Entrevista 11 de octubre 2018)

“Los/as apoderados/as tienen muchos Derechos pero pocos deberes”

Otra forma de comprender las nociones de “sacarle algo a la escuela” y “no ponerse con ella”, es la expresión que manifiestan algunos actores institucionales acerca de que los/as apoderados/as procuran tener y ejercer sus “Derechos”, pero no cumplen con sus “deberes”. El director manifiesta esto señalando: “El apoderado de esta escuela se ha ido transformando en un apoderado demandante de Derecho, pero sin ninguna obligación, ni siquiera preocuparse del rendimiento del alumno, de que traiga sus materiales, del uniforme” (Nota de campo 16 de junio 2017).

Entonces, aquello que el apoderado espera de la escuela guarda relación con un “Derecho”. En la voz del director, esto es entendido como algo que se demanda o que se le exige a la escuela. La asistente de Convivencia Escolar manifiesta que los/as apoderados/as están conscientes de las leyes que amparan este Derecho, y se resguardan en esto para no colaborar con la escuela:

Pero hay apoderados que no aparecen en todo el año porque saben muy bien las reglas como son, y no sé si se aprovechan de ellas o saben que el alumno sí va a seguir yendo, sí va a seguir teniendo todos los beneficios del colegio, y que sabe que con tanto por ciento no se le puede echar de clases, no se puede repetir, sabe muy bien sus leyes. (Entrevista 3 de octubre 2018)

A partir de la categoría “paternalismo y las nociones que implica, me pregunto ¿Qué cosas esperan los/as apoderados/as de la escuela? ¿Cómo es esa demanda? Por otro lado, ¿Qué espera la escuela de los/as apoderados/as? ¿En qué “no se están poniendo”? Luego, cabe preguntarnos ¿Por qué esto es conflictivo o genera problemas en los actores institucionales? ¿Cuál es, finalmente, la visión acerca del modo de relacionarse de los/as apoderados/as con la escuela, desde la voz de los actores institucionales? A continuación abordaré estas preguntas en los siguientes subtítulos.

Lo que los/as apoderados/as esperan de la escuela en la visión de los actores institucionales: Cuidados y recursos

Hasta aquí podemos comprender que aquellos “Derechos” que buscan ejercer los/as apoderados/as guarda relación con aquello que buscan obtener de la escuela. Tomando como referencia las definiciones que he planteado acerca del ámbito de las relaciones, aquello que demandan los/as apoderados/as de la escuela, y que constituye una manera de relacionarse con ella, no se centra de modo exclusivo en aspectos de la participación. Justamente lo que he notado a partir de las categorías de los actores institucionales es que algunos apoderados se interesan en relacionarse con la escuela por fuera de este marco de participación. Esto quiere decir que, si bien desde la participación se espera que los/as apoderados/as se interesen en colaborar y contribuir con el desarrollo de la escuela, demandando espacios e instancias de participación, los/as apoderados/as, en las expresiones de los actores institucionales, se relacionan demandando recursos y servicios que la escuela les pueda brindar.

Este desinterés de los/as apoderados/as para contribuir a la escuela es entendido como una indiferencia hacia ella y la educación de sus hijos. La Asistente de Convivencia Escolar manifiesta lo anterior de la siguiente forma: “[los/as apoderados/as] mayoritariamente [expresan] indiferencia porque muchos de los apoderados que nosotros tenemos vienen a dejar a sus hijos aquí al colegio, o sea, que nosotros tenemos que cuidar a los niños” (Entrevista 3 de octubre 2018).

En la cita anterior, además, emerge la noción de *los cuidados*. En la voz de los actores institucionales el apoderado espera de la escuela cuide a su hijo. Uno de los profesores entrevistados manifiesta lo siguiente: “socialmente las mamás quieren ese apoyo como mujer trabajadora también, que la escuela les tenga los niños lo que más puedan, “hasta qué hora me lo pueden cuidar”, “hasta las cinco”, [y] llegan a las 6” (César, entrevista 11 de diciembre 2018). Dando a entender que sacan provecho de aquella situación.

La noción de los cuidados que puede brindar la escuela a los/as apoderados/as no es del todo aceptada por los actores institucionales. La voz de los actores institucionales deja entrever cierta resistencia a asumir esta labor, toda vez que implica una pérdida de compromiso de los/as apoderados/as por asumir ciertas responsabilidades. En las citas que he presentado, así como en la que muestro a continuación, los actores institucionales señalan que parte de esta pérdida de compromiso implica “ir a dejar al niño a la escuela”: “Entonces, eso es *fome* porque es como que te da la sensación de que los/as apoderados/as dejaron al niño acá, y son muy buenos para exigir, y cuando tú les exigas algún compromiso ellos se enojan” (Entrevista a Coordinadora PIE, 11 de octubre 2018).

Esta frase de “ir a dejar al niño a la escuela” manifiesta que los/as apoderados/as que no se comprometen y que solamente demandan cosas de la escuela, se desligan de todo compromiso acerca de la educación y del cuidado de los niños.

Respecto de los *recursos* que los/as apoderados/as demandan a la escuela en la visión de los actores institucionales, expondré un caso registrado en la nota de campo del 16 de junio de 2017, en que se produce una diferencia entre el director de la escuela y unos apoderados, por la llegada de unos dispositivos electrónicos:

“[El director de la escuela] pone el caso de unas tablets que la ATE les entregó a los estudiantes mediante un programa para que los docentes las trabajen en clases. Algunos colegios las entregaron directamente a los/as apoderados/as para que estos las administren y las manden al colegio cuando sea necesario. El director manifiesta su diferencia de opinión con esta medida, argumentando que “[de ese modo las tablets] no son un recurso pedagógico, son un regalo, para que sea un recurso pedagógico tiene que cargarse con programas, que vengan de vuelta de la casa, etc.” Entonces el director tomó la decisión de dejar las tablets en la escuela Sur. Al otro día algunos apoderados vinieron a preguntar por las tablets, dado que sabían que habían llegado a algunas escuelas, pero en esta escuela no fueron enviadas a la casa como esperaban. El director, entonces tuvo que explicarles a esos apoderados el sentido de esas tablets, y señalarles que éstas tuvieron que volver a la ATE para cargar los programas pedagógicos. Luego se las pasarían a los profesores para que estos las trabajen cuando sea necesario. Finalmente, las tablets quedarían guardadas en la escuela. El director señala que ese es el sentido, que la tablets puede ser del alumno, incluso tener su nombre, pero se queda en la escuela, y si se la lleva es bajo su responsabilidad. (Nota de campo 16 de junio 2017)

Sobre este caso, el director comenta que los/as apoderados/as fueron a preguntar por este recurso, sin embargo, señala lo siguiente: “El apoderado no viene con la idea de preguntar si vamos a ocupar las tablets para que los niños aprendan ya que las entregaron hace harto tiempo... no era ese el tema, sino cuándo se las íbamos a pasar” (director, nota de campo 16 de junio 2017).

La problemática que observa el director en este caso es que los/as apoderados/as buscaron que la escuela les entregue las tablets, no por un interés pedagógico, sino que las querían para tenerlas en sus casas. El director manifiesta que si existiera un interés pedagógico, las consultas de los/as apoderados/as serían otras, relativas a la demora para que esos recursos se usaran efectivamente en clases. En este sentido, interpretamos junto al director de la escuela que la demanda que hicieron esos apoderados guarda relación justamente con la entrega y utilización de un recurso material, que queda codificado por fuera del marco estrictamente pedagógico o escolar.

“Vienen a la escuela con un ánimo de demanda agresiva”

Hemos visto que en la mirada de los actores institucionales, los/as apoderados/as se relacionan demandando cuidados y recursos a la escuela. Sin embargo, el carácter de esta demanda, en la voz de los actores institucionales aparece como una exigencia fuerte. El director señala:

La comunidad viene a demandarle cosas a la escuela, todas sus frustras que ellos tienen, por no poder cumplir con sus hijos, familias malogradas, y las únicas autoridades que tienen ellos más cercanas para apiedrar es a los profesores, entonces cuando vienen a la escuela vienen con un ánimo de *demanda agresiva*. (nota de campo 16 de junio 2017)

Las demandas que realizan los/as apoderados/as parecen ser aquellas que las propias familias no pueden suplir. El director expresa esto señalando que estas demandas surgen a partir de sus propias frustraciones. En otra oportunidad, en la misma entrevista, señalará: “Si ellos tienen dificultades tratan de achacarlos a la escuela, quejarse con la escuela, haciendo una balanza. 'Aquí el niño no estudia', 'El niño no estudia porque ustedes no le hacen buenas clases...’” (nota de campo 16 de junio 2017).

Este mismo “ánimo de demanda agresiva” lo encuentro también en las palabras de la coordinadora de PIE, cuando señala distintas situaciones en las que algunos apoderados hacen reclamos y no comprenden, por ejemplo, las imposibilidades que tiene PIE para incorporar a un nuevo alumno. La coordinadora PIE formula esto de la siguiente manera:

Entonces, me dicen: “Ah, entonces, me lo llevo”, entonces ¡con amenazas tampoco va a funcionar! O sea, si yo le digo que PIE tiene un número acotado... y luego te empiezan a retar: “¿por qué tienen solo 7? (...) Y no nos comprenden en el fondo, porque piensan de repente que es mala voluntad, porque es como que fuera por pura voluntad, entonces, no saben por qué PIE sólo atiende a 7 niños..., pero no es porque nosotros queramos atender a más de 7 alumnos, de hecho, atendemos a todo el resto, no nos negamos a ningún niño, pero en nómina no podemos incorporarlos a todos. (entrevista 11 de octubre 2018)

¿Qué esperan los actores institucionales de los/as apoderados/as?

La categoría de paternalismo que he descrito incluye aquellos compromisos incumplidos por parte de los/as apoderados/as. El director de la escuela señalará que “los/as apoderados/as no se están poniendo”, es decir, que no están colaborando efectivamente con la escuela. Aquello que esperan los actores institucionales de los/as apoderados/as, sin embargo, ya fue descrito en los apartados anteriores, cuando señalamos las instancias y los propósitos atribuidos a la participación. En este apartado describí los espacios que la escuela busca abrir para que los/as apoderados/as participen. De esta manera, los actores institucionales generan cierta expectativa de qué y cómo debe ser la participación y la colaboración de los/as apoderados/as en la escuela Sur. Por su parte, las categorías que se asemejan a la noción de “no estarse poniendo” con la escuela, guardan relación con aquellas expresadas en el apartado anterior, cuando expuse nociones como “la ausencia” en las reuniones de apoderados, o la falta de una “participación real” en el Consejo Escolar.

Finalmente “tú estás solo con el alumno”, “la escuela se convirtió en un área asistencial”

En la voz de los actores institucionales, la visión que emerge como resultado de “la ausencia” de los/as apoderados/as, y de las maneras paternalistas de relacionarse es que la escuela es vista por los/as apoderados/as como un lugar de cuidado de sus hijos/as mientras trabajan o realizan otras actividades. Esto es descrito por el profesor César de la siguiente manera:

Pero a nivel de escuela, todas las escuelas están sufriendo la ausencia de los padres, de las familias. Sí, la escuela se transformó en un área asistencial para muchos,

“mientras más horas la escuela mantenga a los niños en el establecimiento, más me favorece (...) [Entonces, la escuela es vista como] un servicio, no como una etapa del desarrollo en la cual el profesor es un agente, sino que la escuela es una institución asistencial para muchos. (Entrevista 11 de diciembre 2018)

En este sentido, el profesor elabora que el “mantener a los niños en el establecimiento” favorece a los/as apoderados/as, puesto que se transforma en un servicio que brinda la escuela. Para algunos actores escolares como la profesora Julia, lo anterior se interpreta bajo la noción de la escuela como una “guardería”:

Qué significa ser guardería, es lo que muchos apoderados piensan, no solo la clase social media, sino que también la clase alta, se da mucho, “Voy a dejar a mi hijo para que me lo cuide hasta la hora que sea, si le va mal es culpa del profesor”. Luego van a acusar al profesor, si no lleva tarea es culpa del profesor, si lleva mucha tarea es culpa del profesor, entonces quieren que los cuidemos nomás, si repite de curso es culpa de los profesores porque no enseñaron bien los contenidos, eso es “guardería”, es que mantengamos a los niños desde las 8 am hasta las 3 y media pm. (Julia, entrevista 5 de diciembre 2018)

Para la profesora, entonces, la “guardería” es una categoría que resulta de comprender que los/as apoderados/as se desligan de la responsabilidad que implica educar en una escuela a sus hijos/as. El apoderado no se hace responsable de las dificultades de aprendizaje de sus hijos/as, y le atribuye esta responsabilidad al profesor. De este modo, si los/as apoderados/as no se hacen presentes en el aprendizaje, entonces el único motivo de relación con la escuela es, no precisamente para que eduquen a los niños, sino para que los cuiden. El cuidado, en este sentido, refiere a “mantener” a los alumnos en la escuela, y brindarles algunos servicios como atención, alimentación y abrigo. Por su parte, la falta de responsabilidad que comentan los actores institucionales se expresa como “ir a dejar a los alumnos a la escuela”. En la siguiente cita, la educadora Jessenia señala: “En este colegio pasa que hay mamás que vienen a dejar a sus hijos pero no se preocupan mucho de ellos, es como que los vienen a dejar nomás, hay poca responsabilidad, entonces tampoco vienen a reunión” (Jessenia, 7 de diciembre 2018).

3.3.2 La mirada de los actores institucionales respecto de su relación con los/as apoderados/as

Al analizar lo que los actores institucionales me dijeron sobre la participación y la relación con los/as apoderados/as, emergió un foco analítico en el que busqué explorar en los modos en que los actores institucionales se relacionan con los/as apoderados/as. Esto quiere decir que hay ciertos términos, es decir, categorías, que expresan formas en que los actores institucionales entienden su relación hacia los/as apoderados/as. Al inicio de la presentación de los resultados de esta investigación, di cuenta que los actores institucionales manifestaban situaciones de colaboración y de conflicto entre actores. Para organizar las categorías de este apartado me valí igualmente de estas nociones, puesto que permiten entender las dos principales situaciones en las que se encuentran los actores institucionales en su vínculo con los/as apoderados/as: relaciones en que se busca converger en temas o problemáticas, es decir, relaciones de colaboración, o bien, relaciones en las que existen desacuerdos y tensiones, o sea, relaciones conflictivas.

Respecto de la colaboración que buscan hacer los actores institucionales con los/as apoderados/as encontramos formas como el “apoyo” que puede prestar la escuela a los/as apoderados/as ante situaciones familiares complejas, u ofrecer ciertos “beneficios” como la alimentación y el cuidado de los niños, etc. Por su parte, en el marco de las relaciones conflictivas noto que los actores institucionales manifiestan sólo dos categorías acerca de los modos de relación conflictivos. Por una parte, relativo a la denuncia de situaciones de vulneración de derechos de los niños, y por otra parte, respecto de la manera en que afrontan los conflictos planteados por los/as apoderados/as. A continuación describiré cada una de estas categorías.

3.3.2.1 Los modos colaborativos de relacionarse de los actores institucionales con los/as apoderados/as

“Tenemos una buena relación porque somos una escuela abierta”

Una de las formas en que los actores institucionales expresan una “buena relación” con los/as apoderados/as, es decir, relaciones de modo colaborativo, es a través de la categoría de “escuela abierta”. La asistente de convivencia escolar, en la entrevista del 3 de octubre me señala: “Mira, por lo general tenemos bastante buena relación con los/as apoderados/as porque nosotros somos un colegio que nos caracterizamos por mantener a nuestros niños, por recibir a todo el que llega y no echar a ninguno” (entrevista 3 de octubre 2018). En la cita anterior, la noción de “escuela abierta” refiere a “recibir a todo el [alumno] que llega y no echar a ninguno”. La asistente de convivencia escolar me explica que esto forma parte de una buena relación con los/as apoderados/as por lo siguiente:

Y cuando han llegado de manera espontánea a otros establecimientos muchas veces no son bien recibidos, porque se les ve, y se les enjuicia mucho previamente, yo creo que los niños se reciben y creo que este es el único colegio que no recibe al alumno así como “mm... ya” (Hace un gesto de mirar una hoja y pone cara de decepción) “¿Y a qué curso viene el príncipe? (entrevista 3 de octubre 2018)

En definitiva, los actores institucionales expresan que esta es una característica distintiva de la escuela Sur. La coordinadora de PIE lo señala así: “Y eso es el colegio en el fondo, y a nosotros nos fascina hacerlo, yo creo que ese es nuestro sello colegio, sello de acá” (entrevista 11 de octubre 2018).

Junto a la noción de aceptar a todos los alumnos que llegan a la escuela, otra manera de entender la “escuela abierta” es la que expresa la profesora Julia en la entrevista del 28 de agosto de 2018, cuando me señala:

A ver, yo de qué manera lo percibo, yo siento que sí es una escuela, y siempre ha sido una escuela abierta a los apoderados, o sea, que los apoderados puedan venir a manifestar sus inquietudes, puedan preguntar, que existan las instancias de entrevista de apoderados, las instancias de reunión, de que ellos quieran plantear actividades, o por ejemplo el cambio de uniforme, que también fue una idea de los/as apoderados/as, a eso me refiero en parte con escuela abierta. (Profesora Julia, entrevista 28 de agosto 2018)

En este sentido, la “escuela abierta” no sólo opera hacia los alumnos, sino también refiere a que los/as apoderados/as puedan acudir a la escuela. En definitiva, tanto en referencia a los alumnos como a los/as apoderados/as, los actores institucionales señalan expresiones que vinculan la “escuela abierta” a una manera en que la escuela recibe y acepta a todo aquel que llega. Ahora bien, si traemos al presente los conflictos que han vivido los actores institucionales respecto de los/as apoderados/as, nuevamente nos encontramos con los reparos que tienen estos primeros al “abrir la puerta”. El “abrir la puerta” y “la comunidad abierta”, como una manera de relacionarse de los actores institucionales con los/as apoderados/as, encuentra su limitación en las consecuencias que puede tener esta apertura para los actores institucionales. Esta noción la expresa la profesora Julia de la siguiente forma:

Sí no se puede negar que también la apertura trae consecuencias, y eso es un poco lo que estamos tratando de restringir, que... la violencia con la que llegan apoderados al colegio, ya, que porque un niño de otro curso le pegó a un niño de otro curso, llegan los/as apoderados/as, y no llega uno, llegan como diez, y gritan, etc. Con eso tenemos que tener mucho cuidado, ya. (Profesora Julia, entrevista 28 de agosto 2018)

Las expresiones como “tener cuidado” y “restringir las consecuencias de la apertura” son nociones que desarrollaremos posteriormente en este apartado, cuando hablemos acerca de los modos conflictivos.

Apoyar, es decir, “estar ahí con los/as apoderados/as”

Los actores institucionales de la escuela Sur señalan una manera de relacionarse colaborativamente con los/as apoderados/as a través de la categoría “apoyo”. Este apoyo se manifiesta ante situaciones que viven los/as apoderados/as, tanto relativas a lo escolar

como a otros ámbitos de la vida, y en donde los actores institucionales señalan que pueden prestar ayuda. La inspectora asistente del centro de padres me señala en una entrevista:

Por ejemplo, la otra vez yo me informé por una alumna, pero como a los meses después, que a ellos se les había quemado su casa, entonces son casos que uno... los/as apoderados/as debieran de contarnos, y el colegio aportar ahí, sea como colegio, estar ahí con los/as apoderados/as. (Inspectora asistente, entrevista 11 de octubre 2018)

En ese sentido, la inspectora asistente señala que la escuela ha logrado hacer campañas, con las cuales “ellos [las familias, los/as apoderados/as de los niños de la escuela] sienten el apoyo de nosotros [la escuela], y apoyarlos en lo que uno puede” (entrevista 11 de octubre 2018).

Un aspecto interesante de esta categoría de apoyo es que los actores institucionales la manifiestan de un modo relacional: el apoyo que la escuela puede brindar a los/as apoderados/as también implica que los/as apoderados/as apoyen a la escuela en sus procesos. Al respecto, la inspectora asistente del Centro de Padres señala lo siguiente:

Entonces nosotros necesitamos de ellos, para que ellos estén más pendientes de los hijos, por situaciones X, que ellos digan “Saben qué, cuenten conmigo”, y nosotros también con ellos, o sea, si ellos tienen un problema X, que digan “Saben qué, no puedo”, nosotros estar ahí, estar ahí con ellos. (entrevista 11 de octubre 2018)

En definitiva: “ellos [apoderados] nos necesitan a nosotros [actores institucionales], como nosotros también los necesitamos a ellos, para diversas cosas” (entrevista 11 de octubre 2018).

Una manera en que este apoyo se expresa de modo concreto en las relaciones entre actores institucionales y apoderados es lo que algunas docentes y educadoras de la escuela Sur me refieren acerca de las problemáticas de las apoderadas para lidiar con la crianza de sus hijos/as. La profesora Julia expresa este apoyo de la siguiente manera:

Tengo mamás con niños contestadores, agresivos en la casa, que ya superan todas las reglas, entonces no saben cómo normar, y empieza todo un tema, y me pregunta a mí, y yo digo “Ya, yo también soy mamá”, y empiezo a explicar. (entrevista 5 de diciembre 2018)

Entonces, las docentes y educadoras manifiestan apoyar y entregar ayuda a las apoderadas respecto de la crianza, conversando con ellas y orientándolas. Por ejemplo, la educadora de la prebásica de la escuela me señala:

Sí, lo que pasa es que igual hay mamás que ellas... ellas saben cómo son sus hijos, saben que son así, entonces ellas me dicen “Tía, es que yo no sé qué hacer, porque yo lo he llevado al psicólogo, entonces yo le digo “Ya, cálmese, ya, no se preocupe, igual es chico, pero mire, tratemos en la casa de ocupar métodos. (Jessenia,

entrevista 7 de diciembre 2018)

Vincularse con las familias: “Para poder atender a estos niños tuve que hacerme cargo de la historia completa de cada uno”

Otro de las categorías que expresa un modo de relación colaborativa de parte de los actores institucionales hacia los/as apoderados/as es la de vincularse con la historia familiar y la situación social de los niños de la escuela. Las asistentes y docentes de la escuela me señalan que frente a la tarea de enseñar, y considerando el contexto de vulnerabilidad social de sus alumnos/as, ellos tienen que conocer a los niños. La coordinadora PIE me señala: “(...) y ya esto hace que las profes tengan que conocer a los niños, o sea, vincularse con ellos, saber su origen, su familia, si tienen problemas” (entrevista 3 de diciembre 2018).

En el Programa de Integración Escolar (PIE), por ejemplo, si algún niño tiene dificultades de aprendizaje, lo primero que consideran es si tiene sus necesidades básicas cubiertas: “y nosotros partimos con, si un niño no aprende, ¿Tiene sus funciones básicas cubiertas? ¿Durmió bien, comió bien, tiene frío, tiene hambre? Si tiene eso ya vamos despejando” (coordinadora PIE, entrevista 3 de diciembre 2018).

En esta labor de conocer la historia y el contexto familiar y socioeconómico de los niños/as de la escuela, la coordinadora PIE me señala que, en algunos casos, realizan un trabajo en conjunto con los profesores jefes de cada curso. En este sentido, hay profesores que deciden vincularse y conocer de manera más profunda la realidad de sus alumnos/as. A propósito de esta labor, le consulto a la coordinadora PIE por algún profesor que desarrolle esto. Es así como llego a conversar con el profesor César. En la entrevista del 11 de diciembre él me señala: “lo que pasa es que yo, para poder atender a estos niños tuve que hacerme cargo de la historia completa de cada uno”. Para este profesor, vincularse y conocer en qué situación “afectiva” se encuentran sus alumnos/as es central en la tarea pedagógica:

Entonces, lo afectivo, hacerte parte de las historias, y estar constantemente monitoreando qué minuto están viviendo, eso es como lo central, y lo pedagógico, bueno es la exigencia diaria, es la transmisión del conocimiento, pero... lo más importante es lo otro [lo afectivo]. (entrevista 11 de diciembre 2018)

Frente a esta situación, también encontramos casos de profesores que no se vinculan con la historia familiar de sus alumnos/as. Esto es interpretado por la coordinadora PIE como una manera que tienen estos profesores de cuidarse y no exponerse emocionalmente a las realidades de vulnerabilidad social de sus alumnos/as.

El beneficio de la “extensión horaria”

La última de las categorías que identifiqué vinculadas a un modo de relaciones colaborativas de los actores institucionales con los/as apoderados/as es la del beneficio que implica para las apoderadas, tener a sus hijos/as en la “extensión horaria” de la escuela. Esta “extensión horaria”, como ya expliqué en el relato etnográfico, es un

programa propio de la escuela Sur en el cual se extiende el horario formal de la jornada de prebásica de la escuela, hacia un horario de tarde. Esta extensión de horario la escuela se realiza por dos motivos: por una parte, funciona como un modo para que más alumnos acudan a esta escuela. El director explica esto señalando que realizan actividades de captación de matrícula, en las cuales acuden a jardines infantiles del sector para promocionar la “extensión horaria” y así lograr que más niños se matriculen en la escuela Sur. Recordemos que una de las dificultades que encuentra esta escuela es la baja matrícula que posee. Por otra parte, esta “extensión horaria” implica un beneficio que la escuela otorga a los/as apoderados/as que trabajan hasta tarde y que no pueden cuidar de sus hijos/as una vez finaliza la jornada escolar.

En entrevista con la educadora Jessenia, me explica el funcionamiento de esta “extensión horaria”:

Lo que pasa es que la mayoría de los colegios los niños salen a las 12 y media, porque cuando son chiquititos la idea es que siempre estén la mayor parte con su familia, ya, pero la realidad es otra po, las mamás tienen que trabajar, o sea, eso sería lo ideal, que los niños vinieran sólo media jornada y lo demás estuvieran en sus casas, pero como hay muchas mamás que necesitan trabajar, se realiza este beneficio, y en este sector este es el único colegio que tiene ese beneficio hasta las 6 de la tarde, porque en la mayoría de los colegios salen a las 12 y media, excepto uno, pero que tiene hasta las 3 y media, y en este salen a las 6 y media. (entrevista 7 de diciembre 2018)

De este modo, la escuela otorga este “beneficio”, para aquellas madres que trabajan hasta tarde y que no cuentan con redes de apoyo para cuidar a sus hijos:

Y la extensión horaria es un beneficio para todas las mamás que trabajan... hay madres que trabajan y madres que son madres solteras, no tienen el apoyo de los padres de los niños, entonces ellas son el sustento del hogar, por ende ellas trabajan y no tienen donde dejar a sus hijos, entonces el colegio da el beneficio de extensión horaria para las madres que trabajan. (entrevista 7 de diciembre 2018)

La noción de que esta “extensión horaria” es un beneficio se desprende del hecho de que para Jessenia, la educadora a cargo de esto, la labor que realiza implica un acto de empatía, de ponerse en el lugar de las apoderadas beneficiarias. Esto quiere decir que Jessenia observa las situaciones de estas apoderadas, que trabajan hasta tarde y no tienen redes de cuidado, y se pone en el lugar de ellas y de sus necesidades. Por lo tanto su labor en la “extensión horaria” se fundamenta desde ese lugar de beneficio y empatía. La educadora lo explica de la siguiente manera:

Sí, es un beneficio porque yo igual me pongo en el lugar de esas mamás que son jefas de hogar, y no tienen un apoyo, no tienen un apoyo de donde dejar a sus hijos (...) no me voy [de la escuela] porque siento que ellos [los niños] me necesitan más, porque el beneficio de la extensión uno siente que una es necesaria para ellos, tiene

más importancia incluso que la jornada de la mañana, por ser un beneficio [para las mamás que trabajan]. (Jessenia, entrevista 7 de diciembre 2018)

3.3.2.2 Las relaciones de actores institucionales hacia los/as apoderados/as en el contexto de situaciones conflictivas

Las maneras de relacionarse de los actores institucionales hacia los/as apoderados/as en el contexto de situaciones conflictivas se expresan en el marco de dos categorías. Una de ellas refiere al momento en que los/as apoderados/as acuden a la escuela para plantear alguna situación con la cual están en desacuerdo. En este marco de conflicto, los actores institucionales, puntualmente docentes, hablan acerca de “situar a los/as apoderados/as en la realidad”, y “cuidar sus palabras por temor a amenazas”. Otras situaciones refieren a las denuncias que pueden realizar las duplas psicosociales de la escuela ante casos de vulneración de derecho de los niños. En este último caso es la escuela como institución quien plantea el conflicto a los/as apoderados/as.

“Situar en la realidad a los/as apoderados/as”

Sobre estas situaciones de conflicto, la profesora Marcela manifiesta lo siguiente:

Sí he tenido problemas con apoderados, que de repente vienen muy ofuscados, que prácticamente uno le está haciendo bullying a los alumnos, pero uno conversa con los/as apoderados/as y les baja el perfil o *los sitúa en la realidad*, porque los alumnos cuentan una cosa y la realidad es otra. (entrevista 13 de abril 2018)

Esta cita grafica un hallazgo en estos resultados. Los actores institucionales, en el contexto de estas situaciones conflictivas con apoderados no responden a estos conflictos contraatacando a los/as apoderados/as; más bien, ocurre que los actores institucionales asumen una actitud defensiva frente a los conflictos (“situar en la realidad” o “bajar los ánimos”). Si retomamos la imagen de “la puerta” podemos ver que ocurre algo similar. Ante una situación de conflicto agresivo o violento, los actores institucionales “cierran la puerta” como una manera de defenderse de algún ataque. De este modo, desde la perspectiva de los actores institucionales pareciera que estas situaciones de conflicto son planteadas desde afuera, por los/as apoderados/as más agresivos.

Algo similar se puede afirmar a partir de la expresión de la profesora Marcela sobre “cuidar sus palabras por temor a amenazas”. La cita de la entrevista que grafica esto es la siguiente:

Entonces siempre está latente ese temor, que van a ir al Ministerio, que van a informar a la Superintendencia, que está pasando una situación rara, pero afortunadamente han venido acá, porque hay papás que se dirigen directamente allá, y ahí es cuando ya se formaliza toda la denuncia y no sé po. Yo creo que vienen acá y hay un careo entre las personas o una investigación, en realidad no sé cómo se hará porque no he tenido la experiencia, pero *sí tienes que estarte cuidando siempre de esa parte*. (entrevista 13 de abril 2018)

Entonces, ante posibles amenazas de ir a alguna institución o autoridad local a denunciar alguna situación con la cual los/as apoderados/as no están de acuerdo, la profesora señala que los actores institucionales siempre deben estar cuidándose de no decir algo que pueda sacarse de contexto.

“La denuncia” frente a posibles vulneraciones de Derechos

Respecto a las denuncias que puede realizar la escuela frente a la vulneración de Derechos de los niños, niñas y adolescentes, los actores institucionales, específicamente el director, manifiesta una postura que coincide con nuestra interpretación anterior. Él señala estar en desacuerdo cuando la dupla psicosocial de la escuela busca denunciar inmediatamente situaciones que eventualmente podrían ser vulneraciones de Derecho. Esto es interpretado por él como un “sesgo de denuncia”, y agrega:

Como nos pasa a nosotros que nos denuncian ante la...

¿La Superintendencia?

La Superintendencia, por problemas que han ocurrido en la escuela, y nos llega al tiro todo el batatazo de la Superintendencia que nos piden hasta no sé po... lo que comimos ayer Entonces hay todo una... nos ponen nerviosos porque pasan, llaman por teléfono, correo, etc. [Frente a las denuncias de la dupla psicosocial, ellos] no preguntan al director si... “Oiga, cómo ve usted la situación, qué le parece, cuál es su apreciación”, no, aquí [la dupla psicosocial afirma que] es una denegación de Derecho de los niños, por lo tanto hay que darle [y hacer la denuncia]. (entrevista director 7 de agosto 2018)

Entonces, para el director el “sesgo de denuncia” opera de la misma forma tanto cuando se denuncia a la escuela, como cuando la escuela busca denunciar posibles vulneraciones de Derechos. Para el director hay un paso previo que es necesario antes de la denuncia, que es el de preguntar e indagar por los propios medios de la escuela, por ejemplo a través de citas al apoderado, cuáles son aquellas situaciones problemáticas y por qué motivos o razones se están dando. De este modo, se desprende que, incluso cuando puedan ser los propios actores institucionales de la escuela quienes planteen algún conflicto hacia los/as apoderados/as, estos buscan realizar esas acciones “con cautela”, es decir, relacionándose con cuidado hacia los/as apoderados/as.

3.3.2.3 La relevancia del ámbito de las relaciones: “Así como nosotros [actores institucionales] nos relacionamos con ellos [apoderados], así esperamos que ellos se relacionen con nosotros”

Hasta aquí he descrito un conjunto de categorías que dan cuenta de los modos en que los actores institucionales expresan la relación que ellos sostienen con los/as apoderados/as de su escuela. Estas categorías describen la colaboración que buscan prestar los actores institucionales ante distintas situaciones que puedan vivir los/as apoderados/as y sus

familias, incluso por fuera del marco formal de la escuela, por ejemplo, situaciones laborales complejas, de cuidado y crianza de los/as niños/as, de eventualidades en las que requieran algún tipo de apoyo, etc. En el caso de las situaciones conflictivas, observo que los actores institucionales buscan actuar de un modo defensivo, es decir, evitando las confrontaciones directivas con los/as apoderados/as.

De este modo, se configura un cuadro en que las relaciones por parte de los actores institucionales pareciera que buscaran converger o atraer a los/as apoderados/as hacia la escuela. Como ya ha sido descrito en los primeros apartados de estos resultados, esto es interesante porque permite preguntarnos por las razones que tendrían estos actores institucionales de hacer esto. Si bien las políticas y las normativas legales mandatan la participación, pareciera que los actores institucionales tuvieran sus propias razones para ello.

Una de las claves que permite comprender este modo de relación colaborativo de los actores institucionales hacia los/as apoderados/as de la escuela es lo que explica de manera extendida la inspectora asistente del Centro de Padres en nuestra entrevista, cuando le pregunto sobre lo que opina acerca de la falta de participación. Ella me señala que los/as apoderados/as podrían estar más presentes en la escuela si los actores institucionales se relacionaran de buen modo con ellos: “todo depende cómo uno sea con el apoderado” (entrevista 11 de octubre 2018). El “buen modo” de relación es aquel que ya hemos descrito como un modo colaborativo. Por ejemplo, en la siguiente cita, la inspectora asistente lo expresa como “tener buena acogida”:

Entonces, lo que yo le vuelvo a recalcar, va mucho cómo uno llegue a ellos, [es] cómo ellos llegan a nosotros, si nosotros tenemos una buena acogida, sabemos recibir bien a los chicos, a los papás, a los alumnos, vamos a tener una buena acogida de alumnos y buena acogida de papás. (Entrevista 11 de octubre 2018)

De este modo, la pregunta por el modo en que los/as apoderados/as puedan estar más presentes en la escuela es redirigida ahora hacia los actores institucionales. ¿Qué hacen los actores institucionales y cómo se relacionan para que los/as apoderados/as estén más presentes en la escuela? La inspectora asistente observa esta problemática desde el comportamiento que puedan tener ellos como actores institucionales en el trato cotidiano con los/as apoderados/as:

Todo depende cómo uno sea con el apoderado, si uno es prepotente con el apoderado, obvio que a lo mejor vamos a tener una respuesta de la misma [manera] o peores de parte de ellos. Y si una es simpática... a lo mejor a los/as apoderados/as eso les falta, que una sea más simpática con ellos, sea más agradable, sepa llegar a ellos, sepa... darles un “buenos días”, un “cómo está, muy bien, gracias”, y toda la cosa esa, yo creo que así se consiguen muchas cosas. (Entrevista 11 de octubre 2018)

Este buen trato cotidiano hacia los/as apoderados/as también se vincula con hacer parte a los/as apoderados/as de “los planes” que tienen los actores institucionales de la escuela Sur para incorporarlos. La inspectora asistente lo expresa del siguiente modo:

La idea mía la otra vez era la siguiente, yo quería preparar un desayuno, citar apoderados, los que más puedan venir, y conversar con ellos, y explicarles los planes que tenemos nosotros, el anhelo de nosotros es que ellos estén bajo nosotros, que sintamos ese apoyo de los/as apoderados/as afuera, de afuera [de la escuela] hacia nosotros. (Entrevista 11 de octubre 2018)

De las palabras de la inspectora asistente del Centro de Padres interpreto que los actores institucionales buscan relacionarse de un modo particular con los/as apoderados/as para conseguir que los/as apoderados/as se relacionen de igual forma con la escuela. Así, aquellas categorías que he descrito, como la “escuela abierta”, “el apoyo”, “el vínculo con las familias y sus realidades” y “el beneficio” de la extensión horaria son maneras de expresar un modo de relación colaborativa de los actores institucionales con los/as apoderados/as de la escuela. A partir de las palabras de la inspectora asistente, lo que se infiere es que la relevancia de este modo de relación radica en que, por medio de él se espera que los/as apoderados/as actúen de manera similar. Esto quiere decir que también sean un apoyo para la escuela, que se relacionen de la misma manera en la que la escuela se relaciona con ellos los/as apoderados/as.

CAPÍTULO 4 DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

La investigación socioeducativa sobre la participación ha descrito que esta se desarrolla en las instituciones escolares siguiendo un modelo tradicionalista (Cárcamo y Rodríguez, 2015; Acuña-Collado, 2016; Barrientos, Silva y Antúnez, 2016; Gubbins, Tirado y Marchant, 2017; Santa y Reininger, 2017; Ortega y Cárcamo, 2018; Razeto, 2018; Madrid et al, 2019). Esto quiere decir que son las escuelas quienes señalan cómo y en qué espacios se participa. De ese modo, la participación resulta ser definida unilateralmente y de acuerdo con los intereses de la propia escuela. La investigación socioeducativa sobre la participación complementa lo anterior señalando que los/as apoderados/as están “ausentes” de los espacios de participación, es decir, no participan. Por nuestra parte, podemos agregar que la “ausencia” de los/as apoderados/as no sólo es observable como consecuencia del modelo tradicional de participación, sino también conceptualmente los/as apoderados/as no aparecen como sujeto cuando se define la participación como “algo que hace la escuela”.

En esta Memoria de Título, sin embargo, dimos cuenta de que, a pesar de que los actores institucionales de la escuela Sur reportaron la “ausencia” de los/as apoderados/as, también señalaron espacios y momentos en los que los/as apoderados/as están presentes. Estos escenarios son principalmente conflictos y episodios de confrontación entre actores institucionales y apoderados. Conceptualmente la participación no nos permitía ver aquellas instancias donde el apoderado sí estaba presente sin necesidad de ser convocado. La participación, en ese sentido, refería a lo que hacían los actores institucionales y la escuela. Con la categoría relación, sin embargo, dimos cuenta de cómo aparecen los/as apoderados/as en instancias y con propósitos diferentes a los de la participación “tradicionalista”.

En esta Memoria de Título, además acompañamos el proceso de “apertura” de las puertas de la escuela hacia los/as apoderados/as. En ese sentido, registramos cómo los actores institucionales hablan acerca de una historia de las relaciones entre los/as apoderados/as y la escuela, con momentos de colaboración, en donde se abren espacios de participación, y momentos de conflicto y episodios violentos, en donde la escuela “cierra sus puertas”. La imagen de la puerta de la escuela representó un “ámbito de decisión”, en la cual los actores institucionales determinan en qué momento se disponen espacios de participación y en qué momentos no, de acuerdo con su lectura del estado de las relaciones con los/as apoderados/as. Los momentos de apertura de la escuela coincidieron con un trabajo de campo intensivo, lo que sirvió para plantear la pregunta por los propósitos que establecían los actores institucionales para abrir la escuela. Aquí dimos cuenta de la necesidad de apoyo que requiere la escuela para su funcionamiento, en el contexto de una débil relación con las autoridades locales de educación. Además, pudimos interpretar que existe un carácter “estratégico” en el ámbito de decisión, que guarda relación con disponer las instancias de participación de tal manera que redunden en una mayor participación y en una mejora de las relaciones colaborativas entre apoderados y actores institucionales.

Respecto a la participación de los/as apoderados/as, si bien los actores institucionales reportaron la ausencia en general de estos, también señalaron a otro grupo de apoderados que participa de forma constante. En las reuniones de apoderados además se observó que la participación de los/as apoderados/as presentes es de algún modo activa: hacen preguntas, participan del subcentro de padres y elaboran problemáticas del curso. Esto último contrasta con la sensación que deja las palabras de los actores institucionales, en donde se resiente más la ausencia de un grupo de apoderados, que la presencia activa de otro grupo. Aquí nos preguntamos ¿Por qué, al parecer, la “ausencia” de un grupo de apoderados parece ser más relevante o tener un peso mayor en la mirada de los actores institucionales que la participación de otro grupo? Esto podría significar dos cosas, en primer lugar, la participación que existe no estaría constituyendo un apoyo suficiente para los actores institucionales dado el modo en que se da esa participación, es decir, por el modo en que se dispone como instancia; en segundo lugar, la participación que existe no es un apoyo suficiente porque las necesidades de los actores institucionales requiere una mayor presencia de los/as apoderados/as e incluso, de actores externos, como autoridades locales, etc. Esta segunda pregunta sugiere investigar la participación teniendo como punto de referencia el trabajo de docentes, directivos y actores institucionales en general. Por ejemplo, respecto a los docentes, existen estudios que dan cuenta del agobio laboral que sufren (Cornejo, 2009; Miño, 2016). Una pregunta por explorar aquí es si ante las presiones que reciben los docentes en sus trabajos, la participación de los/as apoderados/as se articula como una estrategia para recibir algún tipo de apoyos de su parte.

En el caso de la gestión administrativa de la escuela, nuestro caso de estudio sí dio luces sobre el empleo del ámbito de la participación como una manera de resolver dificultades financieras de la escuela. En este caso, el contexto que aparece como restrictivo para los actores institucionales, principalmente directivos, fue una relación compleja con las autoridades locales, en donde no existen los apoyos suficientes. Para el caso de los propósitos otorgados al Centro de Padres, el Consejo Escolar y las actividades festivas, efectivamente se configura una participación que busca suplir las necesidades financieras de la escuela frente a las ausencias en la entrega de recursos de mantenimiento por parte de las autoridades locales. Esto es interesante porque, si bien la participación en estos casos cumple su rol de concertar esfuerzos entre la institución pública y la ciudadanía implicada (la escuela y las familias), aquí asistimos a una institución que carece de los apoyos “públicos” necesarios para su funcionamiento. Si bien las Políticas posicionan a la participación de los/as apoderados/as como un apoyo a la escuela en sus procesos, en el caso de esta escuela municipal esto se hace como un último recurso para que la escuela cumpla su rol como institución educativa.

En cuanto a la mirada que tienen los actores institucionales sobre los/as apoderados/as esta por lo general fue disruptiva. El apoderado aparece en la voz de los actores institucionales como alguien que va a generar conflicto a la escuela y a obtener de ella beneficios como recursos materiales o cuidados para sus hijos/as, sin embargo no se hace presente para colaborar. En ese sentido emerge la categoría de “paternalismo” como un modo de relación que da cuenta de la mirada que tienen los actores

institucionales sobre cómo se relacionan los/as apoderados/as, es decir, sobre el concepto que tienen los/as apoderados/as con respecto a la escuela. En ese sentido, los actores institucionales informan que los/as apoderados/as ven a la escuela como una institución que ofrece la oportunidad de darles cosas. En ese sentido se habla del derecho de los/as apoderados/as a obtener beneficios de la escuela. Lo anterior resulta problemático cuando sólo existe el derecho a recibir beneficios, y no la obligación de devolver esta ayuda cumpliendo con los deberes de ser apoderado. Esto, en la voz de los actores institucionales, explica la “ausencia” en las instancias de participación porque el apoderado no busca “ponerse” con la escuela, no colabora, creyendo que sólo debe posicionarse como alguien que recibe ayuda desde la escuela. El escenario de estas relaciones se completa cuando observamos que las categorías que usan los actores institucionales para referirse a su modo de relacionarse con los/as apoderados/as hablan justamente de cómo ellos buscan apoyar a las familias. Aquí se informa sobre las instancias y los modos en que los actores institucionales buscan converger con los/as apoderados/as para colaborar con ellos.

Lo anterior es interesante porque permite ver un flujo de apoyos que se da desde la escuela a los/as apoderados/as. Desde los actores institucionales, su modo de relación queda expresado con categorías como los beneficios que otorga la extensión horaria, los apoyos que prestan ante las dificultades de las familias, etc. Desde los/as apoderados/as, queda expresado como los recursos y cuidados que busca obtener (permeado por los lentes de la categoría “paternalismo”). Esta imagen contrasta justamente con el escenario de la participación, en donde lo que se espera es un flujo de apoyos en la dirección contraria: la escuela ofrece instancias para que los/as apoderados/as apoyen a la escuela. En este marco adquiere relevancia las palabras de algunos actores institucionales cuando señalan que buscan dar apoyo a los/as apoderados/as con la finalidad de que los/as apoderados/as apoyen a la escuela de vuelta. La categoría relación hacen pensar en un balance, relativo a que un término de la relación dé su apoyo, el otro término lo reciba, y luego lo devuelva apoyando nuevamente. La pregunta que surge aquí es ¿Por qué no existe esa devolución en la mirada de los actores institucionales?

Esta pregunta, que se desprende lógicamente a partir de la reflexión que he elaborado, se sostiene en el supuesto de que los/as apoderados/as deben participar e implicarse en la escuela. Con ello, creemos que si bien la participación puede tener argumentos a favor que demuestran mejoras en la calidad de los aprendizajes de los niños y niñas, también puede estar contribuyendo a generar una expectativa de participación en los actores institucionales, que dado el mismo modelo de participación, genera las “ausencias”. Esto quiere decir que la participación genera el espacio, y a la vez, la propia “ausencia” de los apoderados, dado el modelo de participación que instala.

Respecto de lo anterior, existe una amplia literatura que da cuenta de la responsabilización de las familias o parentalización de las labores educativas (Precht, 2016; Precht, 2018). Esto se sostiene en la constatación de procesos de transformación estructurales de la sociedad, donde el bienestar social se privatiza, emergiendo un

discurso que responsabiliza a las familias de proveer cuidados y todo lo necesario para el sustento de la vida. La pretensión de que las familias estén presentes participando en la escuela responde a esa lógica de demanda. Lo cierto, además, es que en el sistema educativo son pocas o inexistentes las instancias que obligan a las familias a participar, más allá de esta parentalización. Lo cierto, sin embargo, es que las escuelas esperan que exista una participación de las familias, por ello, otorgan un espacio que, no obstante, resulta vacío o ausente.

Pero más allá de la discusión entre los efectos positivos o perversos de la participación (Alonso, 2014), la pregunta por los motivos de la inexistencia de una colaboración de los/as apoderados/as en las escuelas nos invita a preguntarnos si esta colaboración ha existido efectivamente en el pasado de las escuelas, y si es así, cómo ha sido el proceso en que estas relaciones perdieron la colaboración de las familias y sólo se sostuvieron en el tiempo las colaboraciones de las escuelas. Silva (2018) da cuenta de cómo durante la década de 1950 a 1970, distintas agrupaciones de pobladores y pobladoras construyen y levantan escuelas en sus propias poblaciones. Este proceso implicó que los y las pobladoras no sólo construyeran el edificio de la escuela de su población, sino que además gestionaran lo necesario para su funcionamiento y mantenimiento, como la dotaciones de un maestro o maestra que imparta clases, la alimentación para cada niño y niña asistente, etc. Por su parte, Reyes (2014) documenta el proceso de las organizaciones de docentes y obreros durante la década de 1920, en la cual elaboran y disputan sus proyectos educativos frente a las propuestas del Estado Docente. Ambas experiencias históricas nos hablan de los modos en que distintos sectores populares, aglutinados en organizaciones y movimientos sociales se interesan, elaboran y disputan el derecho a la educación y a un proyecto educativo que cuente con su punto de vista y su injerencia en la educación que quieren. Si lo que informan los actores institucionales de esta escuela respecto a una falta de interés de los/as apoderados/as por la educación de sus hijos/as, resultara ser una imagen que se replica en una escala mayor, y pudiéramos hablar de esta falta de interés como una problemática general de las escuelas del sistema educativo chileno, entonces la pregunta que cabe hacerse es ¿Qué transformaciones ha vivido la sociedad chilena que permiten explicar este cambio? Algunas pistas sobre estas respuestas apuntan a lo que los actores institucionales de la escuela señalan como la “guardería”, o bien, la relación clientelar de los/as apoderados/as, relativas a la introducción de lógicas de mercado en el sistema educativo chileno.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña-Collado, V. (2016). Familia y escuela: crisis de participación en contextos de vulnerabilidad. *Rev. Bras. Estud. Pedagog*, 97(246), 255-272.
- Acuña N., Concha B., Fuente de la B., Medina R. y Cárcamo H. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela? *UC Maule, Revista académica*. (55), 59-70.
- Aguilar, G., y Gallardo, A. (2017). Participación de la familia en el proceso educativo. *Revista 100-Cs*, 3(3), 24-40.
- Alonso, C. (2014). Familia, escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 395-409.
- Anabalón, M., Carrasco, S., Díaz, D., Gallardo, C., & Cárcamo, H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica de la ciudad de Chillán. *Horizontes Educativos*, 13(1), 11-21.
- Barrientos, C., Silva, P., & Antúnez, S. (2016). El Papel Directivo y la Promoción de la Participación de las Familias y la Comunidad en las Escuelas Básicas. El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2017). Reporte comunal 2017. Recuperado de: <http://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/index.html>
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Cárcamo, H., y Garreta, J. (2020). representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(11), 1-14.
- Cárcamo, H., y Gubbins, V. (2020). Representaciones de la relación familia-escuela de los formadores del profesorado para la enseñanza básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(86), 549-573.
- Cárcamo, H., y Jarpa, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 58-80.
- Cárcamo, H., y Méndez, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educativos rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista electrónica Educare*, 23(3).

- Cárcamo, H., y Rodríguez, C. (2015). Rol parental educativo: aproximación a las percepciones que poseen los futuros profesores. *Educación y Educadores*, 18(3) 456-470.
- Gubbins, V., & Otero, G. (2016). Efecto de la rendición de cuentas de las escuelas chilenas sobre la participación de padres. *Revista de Educación*, (372), 9-34.
- Gubbins, V., Tirado, V., & Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles educativos*, 39(155), 107-122.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Herrera, M. (2002). La relación social como categoría de las ciencias sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (90), 37-77.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.
- Maso, V., & Terrazas, W. (2016). Teorías subjetivas de los/as apoderados/as de un colegio particular subvencionado de Antofagasta respecto a su participación en el ámbito académico de sus hijos. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 227-245.
- Ministerio de Educación Pública (MINEDUC). (1982). Decreto n°632, Reglamento sobre Centros de Padres y Apoderados o Centros de Padres de Familia, de Establecimientos Educativos de Enseñanza Pre-Básica, General Básica, Especial y Media, Fiscal, Municipal y Particular. Publicado en Santiago. 5 de mayo de 1982, Chile.
- (1990). Decreto n°565, Reglamento General de Centro de Padres y Apoderados para los Establecimientos Educativos Reconocidos Oficialmente por el Ministerio de Educación. Publicado en Santiago. 8 de noviembre de 1990. Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (1997). Decreto n°732, Acta y Estatuto al cual podrán ceñirse los Centros de Padres y Apoderados que soliciten el otorgamiento de Personalidad Jurídica, según Decreto Supremo de Interior n°58 de 1997, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley n°19.418 sobre Juntas de Vecinos y demás Organizaciones Comunitarias. Publicado en Santiago. 9 de diciembre de 1997. Chile.
- (2002a). Política de Participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo. Santiago, Chile.
 - (2002b). Política Nacional de Convivencia Escolar. Hacia una Educación de Calidad para Todos. Santiago, Chile.

- (2004). Ley n°19.979, Modifica el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales. Publicado en Santiago. 6 de noviembre de 2004. Chile.
- (2005). Decreto n°24, Reglamento Consejos escolares. Publicado en Santiago. 27 de enero de 2005. Chile.
- (2009). Ley n°20.370, Ley General de Educación. Publicado en Santiago. 12 de septiembre de 2009. Chile.
- (2015). Ley n°20.845, De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 8 de junio de 2015
- (2016). Decreto n°19, Modifica el Decreto n°24, de 2005, del Ministerio de Educación, que reglamenta Consejos Escolares. Publicado en Santiago. 29 de marzo de 2016. Chile.

Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2011). Ley n°20.500, Sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública. Publicado en Santiago. 16 de febrero de 2011. Chile.

Ministerio de Justicia. (2012). Resolución Exenta n°1611, Aprueba modelo de Estatuto de Centro de Padres como Persona Jurídica Sin Fines de Lucro, regida por el Título XXXIII del Libro Primero del Código Civil. Publicado en Santiago. 16 de mayo de 2012. Chile.

Miño, A. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Suma Psicológica UST*, 13(2), 45-55.

Ortega, M., y Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98-118.

Precht, A. (2016). Privatización de la relación entre familias y escuela: un aspecto a considerar en la convivencia escolar. En: G. Salas, C. Cornejo, P. Morales y E. Saavedra (Eds.). *Del Phatos al Ethos: líneas y perspectivas en convivencia escolar* (pp. 129-142. Talca: Universidad Católica del Maule, 2016.

- (2018). "Nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela": Problematizando la relación entre familia y escuela en tiempos de intensificación de la parentalidad. En Ferrada, D. (ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp.119-132). Talca, Chile: Ediciones UCM.

Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Santana, A., y Reininger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo social y Ciencias Sociales*. N°14
- Silva, C. (2018). *Escuelas Pobladoras. Experiencias educativas del movimiento de pobladoras y pobladores. La Victoria, Blanqueado y Nueva La Habana (Santiago, 1957-1973)*. Santiago, Chile: Editorial Quimantú.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44(1).
- Viveros, L., y Cárcamo, H. (2019). Etnografiando la relación familia-escuela. El caso de una Escuela Municipal de la Ciudad de Chillán, Chile. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(1).