

Redes de gobernanza escolar Experiencia y desafíos de mujeres líderes de centros de padres y apoderados de establecimientos educacionales públicos del territorio Costa Araucanía (Chile)

School governance networks Experience and challenges of women leaders of centers for parents and guardians of public educational establishments in the territory of the Costa Araucanía (Chile)

Óscar Gabriel VIVALLO-URRA
oscarbriel.vivallo@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera
(Chile)

**Paulette Andrea
DOUGNAC-QUINTANA**
paulette.dougnac@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera
(Chile)

Marco ROSAS-LEUTENEGGER
marco.rosas@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera
(Chile)

**Yasna Catalina
CASTRO-MACHUCA**
yasna.castro@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera
(Chile)

Resumen/Abstract

- 1. Introducción**
- 2. Marco teórico**
- 3. Metodología**
 - 3.1. Diseño**
 - 3.2. Participantes**
 - 3.3. Instrumento**
 - 3.4. Análisis**
- 4. Resultados**
 - 4.1. Gobernanza interna de la comunidad escolar: cultura y objetivos de participación de las madres, padres y personas tutoras legales**
 - 4.1.1. Participación interna de la comunidad escolar**
 - 4.1.2. Promoción de valores culturales y sociales ligados al territorio**
 - 4.1.3. Necesidades de la comunidad escolar atendidas por la organización**
 - 4.2. Relaciones que los centros de padres y apoderados desarrollan con otras instancias públicas y privadas del territorio**
 - 4.2.1. Organización interna para la relación territorial**
 - 4.2.2. Los vínculos con otras instancias del territorio**
 - 4.2.3. Crítica al proceso de desmunicipalización de la educación pública**
 - 4.2.4. Dificultades de la gestión de redes en el contexto rural**
 - 4.3. Género e interculturalidad en la experiencia de liderazgo femenino**
 - 4.3.1. El empoderamiento de las mujeres en la labor de liderazgo y la equidad de género**
 - 4.3.2. La procedencia indígena mapuche**
- 5. Discusión y conclusiones**
- 6. Bibliografía**

Redes de gobernanza escolar Experiencia y desafíos de mujeres líderes de centros de padres y apoderados de establecimientos educacionales públicos del territorio Costa Araucanía (Chile)

School governance networks Experience and challenges of women leaders of centers for parents and guardians of public educational establishments in the territory of the Costa Araucanía (Chile)

Óscar Gabriel VIVALLO-URRA
oscargabriel.vivallo@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera
(Chile)

Paulette Andrea
DOUGNAC-QUINTANA
paulette.dougnac@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera
(Chile)

Marco ROSAS-LEUTENEGGER
marco.rosas@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera
(Chile)

Yasna Catalina
CASTRO-MACHUCA
yasna.castro@ufrontera.cl
Universidad de La Frontera
(Chile)

Citar como/cite as:

Vivallo-Urra ÓG, Dougnac-Quintana PA, Rosas-Leutenegger M, Castro-Machuca YC (2024). Redes de gobernanza escolar. Experiencia y desafíos de mujeres líderes de centros de padres y apoderados de establecimientos educacionales públicos del territorio Costa Araucanía (Chile). *Iberoamerican Journal of Development Studies* 13(1):136-160. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.852

Resumen

Con el presente artículo, se busca conocer la experiencia y desafíos de mujeres líderes de centros de padres y apoderados de establecimientos educacionales públicos del territorio Costa Araucanía, ubicado en el sur de Chile, con respecto de las oportunidades y obstáculos en su labor de liderazgo y en la gestión de redes de gobernanza destinadas a mejorar las condiciones materiales y educativas de sus hijos e hijas. Con un diseño cualitativo de investigación, se entrevistó a 25 mujeres líderes, cuyos testimonios revelan su experiencia respecto de su trabajo de liderazgo en sus comunidades educativas y de las transformaciones experimentadas en sus redes de relaciones sociales e institucionales en los territorios, así como de la influencia de ser mujer dirigente en un entorno cultural que aún opera con estereotipos tradicionales de género. Los resultados revelan la emergencia —en las redes de gobernanza escolar— de procesos de autogestión dentro y fuera de las comunidades escolares y el trabajo de generar vínculos con instituciones públicas y organizaciones privadas, con el fin de mejorar las condiciones educativas de niños y niñas de los territorios.

Palabras clave: gobernanza, género, liderazgo, redes, educación pública.

Abstract

This article seeks to know the experience and challenges of women leaders of centers for parents and guardians of public educational establishments in the Costa Araucanía territory, located in the south of Chile, regarding the opportunities and obstacles in their leadership work and the management governance networks aimed at improving the material and educational conditions of their children. With a qualitative research design, 25 women leaders were interviewed, whose testimonies reveal their experience regarding their leadership work in their educational communities, the transformations experienced in their networks of social and institutional relations in the territories, as well as the influence of being a female leader in a cultural environment that still operates with traditional gender stereotypes. The results reveal the emergence —in the school governance networks— of self-management processes inside and outside the school communities and the work of generating links with public institutions and private organizations, in order to improve the educational conditions of children in the territories.

Keywords: governance, gender, leadership, networks, public education.

1 Introducción

La idea de una red estable de coordinaciones y vínculos entre organizaciones de la sociedad civil, instituciones e instrumentos públicos, en un territorio específico, podría estar sobre la base de la construcción de una noción de gobernanza con asiento territorial. Los múltiples significados de este concepto dependerán del contexto y del ámbito de desarrollo en que se analicen las relaciones sociales e institucionales en red. Procedente de la ciencia política, la noción de «gobernanza» aludiría a formas específicas de establecer y mantener vínculos entre el Estado y diversos ámbitos de la sociedad civil.

Esta diversidad social e institucional lleva consigo la posibilidad de analizar el concepto de «gobernanza» desde variadas perspectivas, confluentes o no, como aquellas provenientes de las ciencias sociales y que tributan a la manera en que se diseñan y se implementan las políticas públicas, así como en la evaluación de sus impactos en los territorios. De una u otra forma, la idea de gobernanza se refiere a una red entre los diferentes actores en el ámbito local que coordinan sus esfuerzos en torno a la confluencia de intereses, necesidades y demandas (Sanfuentes *et al.* 2019). Esa coordinación traería consigo procesos de empoderamiento de personas, organizaciones e instituciones, abriendo la posibilidad de potenciar la pertinencia del diseño e implementación de las políticas públicas, considerándose central el conocimiento y las perspectivas de las mismas comunidades que viven y conviven en los territorios.

Con el presente estudio, se procura hacer referencia a los procesos de gestión de redes de gobernanza escolar, por parte de mujeres líderes de centros de padres y apoderados de establecimientos educacionales públicos, del territorio Costa Araucanía, de la región de La Araucanía, en el sur de Chile. Esta zona territorial comprende cinco comunas con calificación de «rezagadas» en términos de desarrollo: Nueva Imperial, Carahue, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén (Gobierno Regional de La Araucanía 2018).

Según el Plan Estratégico Local 2020-2025, del Servicio Local de Educación Costa Araucanía (2020), el territorio Costa Araucanía es parte de la región de la Araucanía y posee una población de 94 260 habitantes, de un total regional de 957 224, equivaliendo a un 9,8 del total regional. La comuna de Nueva Imperial tiene la mayor concentración de población, con 32 510 habitantes, en contraste con las comunas de Saavedra y Toltén, las cuales tienen una población de 12 450 y 9722 habitantes, respectivamente (Servicio Local de Educación Costa Araucanía 2020).

De acuerdo con el Censo 2017 (Instituto Nacional de Estadísticas de Chile 2017), todas las comunas del territorio presentan una

variación negativa en cuanto al crecimiento poblacional. Las cinco comunas que conforman el Territorio Costa Araucanía tienen una superficie conjunta de 3989 kilómetros cuadrados, lo cual representa un 12,6 % de la superficie regional. Su densidad de población es de 0,25 habitantes por kilómetro cuadrado (Servicio Local de Educación Costa Araucanía 2020).

En el mismo informe, el Servicio Local de Educación Costa Araucanía (2020) refiere que, en términos de la distribución de la población, un 49,92 % vive en áreas urbanas y un 50,01 % en áreas rurales, además de una marcada tendencia al envejecimiento de la población.

Desde la perspectiva geográfica, este espacio territorial se encuentra ubicado en el borde costero de la provincia de Cautín, región de La Araucanía, distante a 30 kilómetros de la capital regional: la ciudad de Temuco. Una de las características distintivas del territorio es su diversidad cultural. Actualmente, un 47 % de la población se declara perteneciente al pueblo mapuche.

De acuerdo con la clasificación realizada por la Comisión de Trabajo Autónoma Mapuche (Cotam 2003):

En el *Gülü Mapu*, referido a el espacio físico geográfico mapuche del territorio chileno, han identificado dos espacios territoriales: los Lafkenche (gente de la Costa, sector poniente de la cordillera de Nahuelbuta) y los Wenteche. Los primeros se localizan principalmente en la zona costera [aledaña al océano Pacífico] y los Wenteche en el valle central y ribera del río Cautín (p. 737).

Cabe señalar que el territorio Costa Araucanía fue declarado «zona de rezago» bajo el Decreto 1490 (Biblioteca del Congreso Nacional 2017a), debido a los bajos resultados en distintos indicadores, principalmente de pobreza y de aislamiento, con condiciones físico-estructurales deficitarias en cuanto a habitabilidad y acceso a centros urbanos, así como dificultades de integración a los servicios de salud, educación y centros de bienes y servicios. Asimismo, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen 2015, en Instituto Nacional de Estadísticas de Chile 2015), la pobreza es multidimensional, dejando a la región de La Araucanía dentro de las más pobres del país. A nivel regional, las comunas de la Costa Araucanía se encontrarían entre el 30 % de las comunas más pobres de la región.

En Chile, los padres y madres de cada establecimiento escolar se organizan en centros de padres y apoderados, cuyos integrantes se eligen anualmente por votación universal en el interior de cada uno de estos establecimientos. Según el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc 1990), estos centros tienen entre sus funciones:

- Fomentar la preocupación de sus integrantes por la formación y desarrollo personal de los estudiantes; integrar a sus miembros en una comunidad con principios, valores e ideales comunes.

- Establecer y fomentar vínculos entre el hogar y el establecimiento que faciliten el apoyo familiar a las actividades escolares.
- Apoyar la labor educativa de la escuela.
- Proyectar acciones hacia la comunidad en general y promover la cooperación de instituciones y agentes comunitarios en las labores del establecimiento.
- Proponer y patrocinar iniciativas que favorezcan la formación de los alumnos.
- Mantener comunicación permanente con la directiva del establecimiento para obtener y difundir información y también para transmitir inquietudes y sugerencias de los padres.

En la actualidad, los procesos de gobernanza educativa se están desarrollando en el marco de un proceso de transformación de la Administración de la educación pública, denominado «desmunicipalización», que consiste en traspasar la responsabilidad pública educacional, desde la tradicional Administración comunal municipal, a los Servicios Locales de Educación, estructura administrativa estatal que abarca la administración conjunta de varias comunas y que surge en el contexto de implementación de la Ley 21040 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 2017b), por lo que se creó en Chile un nuevo sistema de educación pública. Este nuevo sistema presenta grandes desafíos en su implementación, en especial, en el ámbito de generación de redes de gobernanza «de abajo hacia arriba» (Donoso-Díaz 2020), lo que implica una readaptación de las redes construidas por las comunidades educativas en torno a la anterior gestión educativa municipal.

Cabe señalar que, en el interior de los establecimientos educacionales, el reglamento de funcionamiento de los centros de padres y apoderados no se alteró con el cambio de dependencia de los establecimientos. Sin embargo, la Ley 21040 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 2017b), o nueva Ley de Educación Pública, incorpora la participación de los apoderados en un órgano llamado Comité Directivo Local, cuya función es velar por el adecuado desarrollo estratégico y rendición de cuentas del Servicio Local de Educación, además de su vinculación con las instituciones de gobierno comunal y regional. En este comité, participan dos representantes de los municipios, dos representantes del Gobierno regional y dos representantes de los centros de padres y apoderados. Asimismo, se crea un Consejo Local de Educación, encargado de colaborar con el director ejecutivo de cada Servicio Local y representar ante este los intereses y necesidades de las comunidades educativas. En este Consejo participan también dos representantes de los centros de padres y apoderados.

Además, esta situación de transformación político-administrativa adquiere mayor importancia, toda vez que los centros de pa-

dres y apoderados del territorio Costa Araucanía son liderados principalmente por mujeres, lo que ineludiblemente lleva a considerar la variable de género como un factor transversal en este proceso de cambio institucional. Esto coincide con el reporte del Servicio Local de Educación Costa Araucanía (2020), el cual señala que «la población femenina en el territorio ha aumentado en relación a la población masculina, pasando de un índice de masculinidad de 105,65 hombres por cada 100 mujeres en el año 2002, a 97,82 hombres por cada 100 mujeres en el año 2017» (p. 6). Por otro lado, en el mismo informe se señala que en «el territorio Costa Araucanía ha aumentado considerablemente la población que se identifica como parte del pueblo originario Mapuche, pasando desde 41,68 % respecto del total de la población en el Censo 2002 a 53,67 % del total de la población en el censo 2017» (p. 10).

Desde esta perspectiva, el artículo releva la necesidad de indagar en la manera en que los procesos de gestión de redes de gobernanza escolar son liderados por mujeres líderes de centros de padres y apoderados de escuelas públicas, del territorio Costa Araucanía, en el sur de Chile, zona territorial piloto —con una población indígena mapuche significativa— de esta transformación que se encuentra experimentando la educación pública chilena.

2 Marco teórico

La aplicabilidad del concepto de «gobernanza» puede observarse en ámbitos tan diferentes como la agricultura y la alimentación (Novoa-Álvarez 2021, Martínez-Salvador y Martínez-Salvador 2020, Perelmuter 2020, Sumpsi Viñas 2019), la salud (López-Valcárcel y Ortún 2022, Díaz-Castro *et al.* 2021, Schoenfeld 2019), el agua (Ávalos 2020, Budds 2020, Alvarado y Sánchez 2019, Obando *et al.* 2019, Robert 2019) y el turismo (Gutiérrez Estrada *et al.* 2022, Cruz y Velázquez 2020), entre otras áreas, en las que la noción de «gobernanza» es utilizada para comprender las redes de relaciones sociales e institucionales surgidas en torno a intereses, necesidades y problemas específicos.

Sin embargo, un elemento común es que el concepto de «gobernanza» siempre alude a lo colectivo, en la forma de coordinación social; por ejemplo, Glückler *et al.* (2019), al aproximarse al concepto, hacen referencia a prácticas de coordinación de la acción colectiva, señalando lo siguiente:

Para captar el significado específico de la gobernanza, la ubicamos conceptualmente en un continuo que se expande a lo largo de las dimensiones del tiempo (de la convertibilidad a largo plazo a la convertibilidad a corto plazo) y de la autoridad (de la heteronomía o la interdependencia a la autonomía). Concretamente, concebimos la gobernanza posicionada entre los conceptos de instituciones en un extremo de la coordinación

social a largo plazo y de gestión en el otro extremo de la coordinación a corto plazo (p. 6).

Desde esta perspectiva, el «tiempo» y el «grado de autonomía» —en un contexto de relación— se constituirían en dos variables relevantes para analizar una red de gobernanza. Por tanto, la estabilidad de los vínculos a largo plazo y la gestión táctica de estos vínculos a corto se entrelazan para construir el concepto de «gobernanza» en distintos ámbitos de desarrollo, en un continuo que va desde la interdependencia hacia la autonomía política para establecer múltiples vínculos más horizontales.

En el ámbito de la educación pública primaria y secundaria, las relaciones de las comunidades escolares con el Estado, así como las transformaciones político-administrativas del aparato público, van a incidir en la calidad de las redes de gobernanza en los territorios. Sin embargo, también se entrecruzan con esta estructura político-administrativa las subjetividades de docentes, padres, madres, niños y niñas de las comunidades escolares que se encuentran financiadas por el Estado y que conforman estas redes (Salvo-Garrido *et al.* 2021). Domínguez de Mora (2021) señala que la formación de expectativas y aspiraciones personales, entre las que se encuentra el acceso a la educación superior, puede condicionar las trayectorias educativas de niños y niñas y, por tanto, debiesen ser incorporadas en las políticas educativas. Asimismo, también cobra fuerza la participación de madres y padres en los procesos educativos y de la comunidad escolar, ya sea por voluntad personal y colaborativa, o también por un sentimiento de responsabilidad maternal o parental (Lagos Gómez y Silva Fernández 2021).

Del mismo modo, Tenorio Mairongo y Castro Bueno (2022) señalan que esto implica el involucramiento de todas y todos los participantes de la comunidad escolar con relación a la búsqueda del bienestar de niñas y niños, así como la posibilidad de incidir mediante la toma de decisiones en las políticas educativas: «La gestión de las Unidades Educativas se puede lograr brindando recursos para el bienestar de los estudiantes, brindando responsabilidad y transparencia, reconociendo el sentir de las personas e involucrándolos en la decisión relacionada con la política educativa para lograr metas y objetivos educativos» (pp. 17 y 18).

Este involucramiento se expresaría en la construcción de espacios democráticos de participación por parte de todas y todos aquellos que integran la comunidad educativa, siguiendo los criterios de solidaridad para superar enfoques individualistas en la gestión y satisfacción de necesidades e intereses particulares (López Rupérez *et al.* 2020, Locatelli 2018). Con una perspectiva también crítica, Díez-Gutiérrez (2020) plantea la necesidad de «abandonar la demanda neoliberal de soluciones tecnocráticas a los problemas educativos y asumir que, por encima de todo, la educación es una

cuestión política y democrática y también de valores» (p. 26). En tal sentido, el mismo autor agrega que, para ello, «hay que trabajar en los tres niveles de participación, el comunitario (lo que respecta al contexto del centro), el político (la gestión del centro) y el académico (referido al proceso de enseñanza y aprendizaje)» (Díez-Gutiérrez 2020, p. 26).

Desde esta perspectiva, la participación en el interior de las comunidades educativas debiese configurar relaciones de «gobernanza interna» más horizontales entre las personas participantes, para poder construir redes de gobernanza con otras instituciones y organizaciones públicas, privadas y sociales de los territorios. Esto último sería posible, en la medida en que se produzca una especie de «sinapsis», un encuadramiento y coordinación de los intereses de las personas e instancias involucradas (internas y externas), incluso a nivel del sistema en el territorio (Jongbloed *et al.* 2008). Se trata, entonces, de un ejercicio de poder participativo y de involucramiento de la comunidad toda (Cuenca 2020).

Siguiendo la idea de Díez-Gutiérrez (2020), quien concibe la participación en una red de gobernanza como un proceso político y democrático, cabe observar la manera en que el liderazgo de diversas organizaciones está siendo ejercido por mujeres. En tal sentido, las desigualdades de género en el ámbito de la gobernanza constituirían procesos transversales y estructurantes de las redes de colaboración entre diferentes instancias en los territorios. Al respecto Guillermo Girao y Gómez Campos (2021) advierten que

la gobernanza se caracteriza por un mayor grado de cooperación y coordinación entre actores estatales y no estatales por medio de redes mixtas público-privadas con la finalidad de que se garantice el bien común. Esto, vinculado a los derechos humanos, busca promover los avances hacia la igualdad entre mujeres y hombres en áreas tales como la participación política, el empleo y la educación (p. 140).

En definitiva, se problematizan en este artículo las formas de generar redes de gobernanzas internas y externas, aún más en el contexto del posicionamiento político femenino en los ámbitos del liderazgo de comunidades educativas. Se trata, entonces, de generar «una nueva gobernanza que aspire a generar un trabajo en red entre los diferentes actores en el nivel local para la mejora de la educación pública» (Sanfuentes *et al.* 2019, p. 1). Carrasco Sáez y Barraza Rubio (2021) han estudiado el liderazgo femenino en comunidades educativas chilenas, encontrando elementos comunes que se distinguen de las formas tradicionales masculinas, tales como un liderazgo orientado al empoderamiento de los demás integrantes de las comunidades educativas, foco en las habilidades emocionales y en la ética del cuidado, impactando positivamente en los procesos pedagógicos y en el clima escolar.

Desde esta perspectiva, el liderazgo y la participación de las mujeres requieren de subvertir un orden simbólico masculino-fe-

menino que ubica a la mujer en una posición de desventaja, a través de procesos progresivos de reposicionamiento político femenino (Bellón 2017, Lagarde 2016). Asimismo, Maravall (2016) y Maffia (2006) aluden a la necesidad de procesos culturales de transformación de estereotipos culturales de género (de carácter tradicional y heteronormativos) que naturalizan en la mujer el rol de cuidado de personas, alejándolas de la esfera pública, de la gestión y creación del conocimiento, así como del ámbito del liderazgo (techo de cristal).

Por otra parte, Mellado Hernández y Chaucono Catrinao (2019) señalan la necesidad de vincular, desde una perspectiva intercultural, las formas educativas de los pueblos indígenas con el currículo educacional tradicional. En tal sentido las prácticas de liderazgo orientadas a un mejoramiento de los aprendizajes desde la interculturalidad, sustentadas en una relación constante entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar, contribuye y enriquece el trabajo colaborativo, las decisiones compartidas y las acciones contextualizadas y significativas.

Esto deviene fundamental, más aún en territorios de población rural e indígena significativa, donde se ven disminuidas la participación de la mujer y la concurrencia de las familias a reuniones de padres y madres, así como los vínculos con la comunidad educativa y local (Yuni y Meléndez 2023). Esto implica grandes desafíos, no solo en el ámbito del diseño e implementación de la política educativa, sino también en términos de la participación de la comunidad para alcanzar mejores niveles de participación social territorial.

Con base en los antecedentes señalados, surge la siguiente pregunta: «¿Cuáles son las experiencias y los desafíos de mujeres líderes de centros de padres y apoderados de establecimientos educacionales públicos del territorio Costa Araucanía (Chile) con respecto de las oportunidades y obstáculos en su labor de liderazgo y en su gestión de redes de gobernanza escolar, destinadas a mejorar las condiciones materiales y educativas de sus hijos e hijas?».

Asimismo, con base en esta pregunta, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Describir la cultura, necesidades y objetivos de participación de las madres, padres y personas tutoras legales, en términos de la gobernanza interna de la comunidad escolar
- Describir las formas en que se establecen las relaciones entre los centros de padres y apoderados y con otras instancias públicas y privadas del territorio
- Identificar la manera en que las perspectivas de género y de la interculturalidad están presentes en la experiencia de liderazgo femenino

3 Metodología

3.1. Diseño

El diseño del estudio tuvo un enfoque cualitativo, con el fin de explorar los testimonios de mujeres líderes de centros de padres y apoderados de escuelas públicas ubicadas en el territorio de Costa Araucanía (Chile), respecto de su experiencia de liderazgo y de sus formas de participar y gestionar redes de gobernanza interna y externa. De esta manera, se pudo acceder a las expresiones de las experiencias subjetivas que, como mujeres y madres, han desarrollado en su desempeño de líderes de comunidades educativas de escuelas públicas.

3.2. Participantes

Se seleccionó a 25 mujeres líderes de centros de padres y apoderados de 15 escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas y rurales, del territorio de Costa Araucanía (Chile). Las entrevistadas tenían entre veinticuatro y cincuenta y tres años, madres de al menos un hijo o hija en etapa escolar, todas residentes y con cargo de liderazgo en algún centro de padres y apoderados de las comunas del territorio Costa Araucanía: Nueva Imperial, Carahue, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén.

Por tanto, el criterio de inclusión para participar en el estudio fue ser informante mayor de dieciocho años, de sexo femenino, con cargo y funciones de liderazgo de un centro de padres y apoderados de una escuela pública y que el establecimiento educacional y su residencia familiar estuviesen ubicados en alguna de las cinco comunas del territorio de Costa Araucanía.

Se utilizó muestreo de tipo estructural e intencionado, aplicando un criterio de selección gradual y por conveniencia (Patton 2002), definiéndose las informantes mediante modalidad «bola de nieve», con el fin de que puedan participar en la fase de realización de entrevistas en profundidad.

3.3. Instrumento

Se aplicó a cada una de las participantes, previo consentimiento informado, entrevistas semiestructuradas en profundidad, entre los meses de octubre y noviembre de 2022.

Con esta técnica, se procuró el acceso a la dimensión subjetiva de las informantes, interpretando junto a ellas los significados de sus experiencias personales (Vallés 2014, Corbetta 2009). En las entrevistas, se contemplaron las preguntas expuestas a continuación.

Preguntas

¿Quiénes son ustedes o quiénes integran su organización?
¿Cuáles son las cosas más importantes que orientan su organización?

¿Qué desafíos tienen como organización y cuáles son sus principales actividades?
¿Qué recursos necesitan para realizarlas y cómo los obtienen?

¿Con qué organizaciones se relacionan y cómo se vinculan con ellas?
¿Cómo evaluaría estas relaciones?

¿Ser hombre o ser mujer influye en las oportunidades para lograr nuestros objetivos como organización? ¿Por qué?

¿Ser mapuche o no mapuche influye en las oportunidades para lograr nuestros objetivos como organización? ¿Por qué?

Las entrevistas fueron realizadas entre noviembre y diciembre de 2022 y registradas en audio. Tuvieron una duración de entre cuarenta y setenta minutos y fueron transcritas, eliminando los datos identificatorios de las participantes, para asegurar la confidencialidad del estudio y el anonimato de las personas informantes. Luego, se realizó análisis cualitativo de texto, buscando reciprocidad y diferenciaciones en los conceptos declarados (Flick 2012, Iñíguez 2003).

3.4. Análisis

Se realizó codificación abierta a las transcripciones (Flick 2012, Carrero *et al.* 2012), de la cual surgieron las categorías y subcategorías de resultados, de acuerdo con los objetivos de investigación. De esta forma, se establecieron conectores entre categorías, en un proceso tanto inductivo como deductivo, para configurar las temáticas de resultados asociadas a la participación, motivación por la labor de liderazgo, gestión de redes, género e interculturalidad.

Específicamente, las entrevistas se analizaron aplicando los seis pasos definidos por Braun y Clarke (2006) para el análisis temático: familiarizarse con los datos, generar códigos iniciales, buscar temas, revisar temas, definir y nombrar los temas y producir el reporte. Esto no implicó un proceso lineal, sino iterativo (Schutt 2012, Holliday 2016), en el que se fueron revisando los datos y afinando los temas.

4 Resultados

4.1. Gobernanza interna de la comunidad escolar: cultura y objetivos de participación de las madres, padres y personas tutoras legales

En el presente subepígrafe de resultados, se procura exponer, en términos de gobernanza interna, la manera en que las participantes visualizan tanto las características centrales de su organi-

zación de madres y padres, así como los objetivos, en los ámbitos de la participación y gestión observados en el ejercicio de sus funciones de liderazgo en estas organizaciones. En ocasiones, esto también implica aspectos identitarios ligados a la historia del territorio o de pertenencia social, incluyendo valores culturales que son reforzados en el interior de la comunidad escolar.

4.1.1 Participación interna de la comunidad escolar

Uno de los primeros aspectos señalados por las entrevistadas se refiere a sus «motivaciones para aceptar y ejercer cargos de liderazgo» en los centros de padres y apoderados de los establecimientos educacionales. El involucramiento participativo es motivado por el interés en apoyar los procesos formativos de hijos e hijas. Específicamente, se señala la importancia de que niñas y niños perciban este involucramiento de las madres en los procesos y actividades de la comunidad escolar, lo que tendría efectos motivadores en el interés educativo de hijas e hijos:

En el colegio mi hija es mi principal motivación. Fue mi hija porque era como una forma de ayudarle yo también en el colegio, como que dijera: «A mi mamá sí le interesa, mi mamá sí viene, sí participa y quiere ayudar. Más que nada esa fue mi motivación: la verdad, mi hija» (Entrevistada 1).

Con relación a la participación, se le atribuye importancia a la coordinación interna y externa de la directiva de una clase o curso. Específicamente, las madres líderes entrevistadas destacan como importante la realización de reuniones y coordinaciones internas de la directiva de cada curso, para luego convocar a reuniones con la totalidad de padres, madres y apoderados del establecimiento educacional. En estas reuniones ampliadas, las personas participantes expresarían sus inquietudes y se alcanzarían acuerdos, los cuales serían informados por cada representante a su respectivo curso o clase:

Sí, se han reunido las directivas, eh..., primero de directiva; siempre se hace, como una reunión previa, de curso y luego se hacen reuniones de centro de padres, en donde uno expone sus inquietudes, las inquietudes que tienen del curso, los acuerdos que se toman y, después de eso, uno lo manifiesta en su curso (Entrevistada 2).

Del mismo modo, además de entregar y recibir información en reuniones de los centros de padres y apoderados, como objetivos organizacionales las directivas destacan la coordinación interna y el desarrollo de canales satisfactorios de comunicación con el cuerpo docente y con la dirección de los establecimientos educacionales, con el fin de afianzar y gestionar iniciativas formativas y educativas en favor de sus hijos e hijas. Al respecto, una entrevistada expresa lo siguiente:

Uno [objetivos de la directiva] es transmitir bien la información que se nos entrega, ya sea en las reuniones del centro de padres..., mantener buena comunicación con el profesor y, así, poder mantenerla con los niños; tener buena comunicación con la Dirección, que es súper importante

ya que, a través de ella, uno puede conseguir y, a la vez, ir manteniendo cosas favorables para los niños y también uno como apoderado, si es que llegara a necesitar algo para los niños (Entrevistada 2).

En tal sentido, la comunicación y coordinación interna requeriría para su desarrollo de espacios motivacionales de diálogo con padres, madres y personas tutoras legales (denominados en Chile como «apoderados») de los niños y niñas, reconociendo —al convocarlos a participar— las capacidades diversas de cada una de las personas adultas responsables; es decir, no solamente procurar liderazgos entre padres, madres y apoderados de un establecimiento educacional, sino también incorporar otros aportes en términos de actividades, gestión de recursos y contactos para ampliar las redes de apoyo de la comunidad educativa. La valoración de la diversidad social, entonces, se transforma en un recurso de gobernanza interna, con base en la valoración positiva de las diferencias entre las personas, potenciando con ello su participación. Este involucramiento es referido de la siguiente manera:

Yo creo que la primera opción sería una conversación con los papás, como le decía de las charlas... Claro, no sé. Yo creo: sería como abrirles los ojos a los papás, decirles «si necesita esto, ¡apoyen! Eso es lo que necesitamos, más que nada apoyo [...], porque a lo mejor... o analizar la capacidad de cada apoderado. Porque quizás hay apoderados que sí nos pueden ayudar y no necesariamente estando en la cabeza [directiva]. A lo mejor hay apoderados que tienen contacto y todo... y no se atreven. Es importante igual lo que usted dice, porque no todos cumplen el mismo rol; de repente, hay personas que tienen más capacidad de liderazgo y hay otros que son quizás mejor para llevar la gestión o tienen los contactos, que también eso sería super útil» (Entrevistada 8).

La participación de madres, padres y apoderados de un establecimiento educacional es central para la gestión interna de cada directiva de curso o clase. Sin embargo, las entrevistadas refieren una disminución general de la participación de madres, padres y apoderados, ya sea en términos del involucramiento en el proceso integral de formación de sus hijas e hijos, o respecto de los recursos personales y familiares para apoyar distintas iniciativas de apoyo al estudiantado. Tal como señala una entrevistada:

Sí, sin antes haber tenido un cargo igual, fue complicado; es más el tema de los apoderados, el poder llegar a los apoderados, de que realmente se hagan responsables de las cosas de los niños. Es una pelea fuerte que tenemos y, además, el tema de los recursos que hay... No es mucho el apoyo que hay de parte de los apoderados tampoco [...]. Y en las reuniones igual. De repente no asiste ni el 40 de los apoderados a una reunión. Es un colegio que tiene menos de treinta alumnos (Entrevistada 1).

En cierto sentido, se hace referencia a una progresiva disminución —en términos motivacionales— de la participación de madres, padres y apoderados, la cual es atribuida a un desinterés por el proceso formativo y educativo de las hijas e hijos. Esto se expresa-

ría en un reducido involucramiento de las personas adultas en las actividades escolares cotidianas de los niños y en las comunicaciones con profesoras y profesores a cargo:

Ellos mismos [los niños] han dicho: «Mejor hagamos las cosas sin los papás, porque siempre los papás dicen que no». Ellos mismos lo han dicho [...]. De a poco, los apoderados se han ido desinflando con el interés en la motivación de los niños a estudiar; porque hasta la misma profesora en la reunión dice que hay niños que no llegan con las tareas hechas. De repente tienen que llevar material y no lo llevan. Y son avisos que manda la profesora al WhatsApp; ni siquiera es que los niños tengan que anotar y avisar a los papás. Entonces, ahí se ve la responsabilidad de los papás, que tampoco es mucha (Entrevistada 17).

También se hace referencia a una baja participación de padres, madres y apoderados de sectores rurales, incluso en actividades ceremoniales importantes para la cultura indígena del territorio o vinculadas a servicios formativos de instituciones de educación superior:

No se involucra mucho al apoderado, en este caso, allá en el campo. Si es el Día del Niño, por ejemplo, se hace una comisión y se hace en la actividad con los niños. Ahora mismo, por ejemplo, ¿cómo es que se llama? We Tripantu [ceremonia mapuche de cambio de ciclo anual]. Igual se incorporaron algunos apoderados: no más, no todos (Entrevistada 13).

Un factor que incide en la participación es la mayor dificultad de desplazamiento que madres, padres y apoderados presentan cuando habitan en sectores rurales. Muchas veces, la falta de un vehículo personal o familiar y los restringidos horarios y flujo de buses que acceden a sectores rurales desincentivarían la motivación por participar activamente en las actividades de la comunidad escolar:

Será debido a los días de las reuniones, porque hay gente que es de la zona rural; entonces, el tema de la locomoción dificulta, pero, otras veces, ha resultado bien. Yo creo que de repente por el día y el horario (Entrevistada 2).

Por otra parte, el recurso de la conectividad vía Internet (mensajería y sesiones de reunión virtual) se intensificó en el período de pandemia COVID-19. Sin embargo, en muchos casos la conectividad es irregular en términos de la calidad de la señal de Internet, así como en cuanto a la cantidad de dispositivos para satisfacer las necesidades de contacto y comunicación del grupo familiar. En el caso de optar por la participación virtual, las posibilidades se ven disminuidas, reduciendo las oportunidades de incorporación de familiares adultos a las actividades de la comunidad escolar:

Por WhatsApp, nos llamábamos por teléfono. Si había que asistir a alguna reunión, se hacía ya sea de forma *online* o presencial. Pero siempre con el tema del aforo y manteniendo todos los resguardos necesarios [en reuniones presenciales] (Entrevistada 6).

4.1.2. Promoción de valores culturales y sociales ligados al territorio

Otro tema central de carácter identitario vinculado con el desarrollo histórico del territorio alude a la influencia cultural de los pueblos indígenas originarios en los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes. Este aspecto es relevado por las madres líderes, ocupando un lugar central en la gestión de las directivas la promoción y rescate de la lengua y la cultura mapuche, así como de los valores de comunicación y relación social, que se van articulando en el proceso socioeducativo. Asimismo, se señalan otros valores que se espera que estén presentes en el proceso formativo y en la cultura del establecimiento educacional, espacio al que se le reconoce importancia, debido a que niñas y niños permanecerían más tiempo en la escuela que en el hogar, siendo el centro educativo una extensión formativa de este último. Entre estos otros valores se releva la importancia de la familia y de actitudes como el respeto entre las personas. Con relación a esto, se señala lo siguiente:

Con respecto a los valores del colegio..., a ver..., ¿cómo lo podría generalizar? Rescatan su cultura; ellos tratan de no olvidarse de sus raíces. La profesora trata siempre de inculcarles el tema del mapuzungún [lengua mapuche]; realizarles actividades culturales del establecimiento, con el tema de la educación de los chiquillos. Igual ellos... Encuentro que es bueno..., es bueno... Les enseña lo que es respeto mutuo, el cómo comunicarse con sus compañeros, cómo hablar de todo... Es bueno (Entrevistada 16).

4.1.3. Necesidades de la comunidad escolar atendidas por la organización

Las necesidades de infraestructura son importantes en el reporte de las entrevistadas, en términos de las gestiones para su satisfacción. Específicamente, se hace referencia a la construcción de espacios físicos para realizar actividades deportivas, así como a reparaciones de dependencias de los establecimientos educacionales. Asimismo, el territorio de Costa Araucanía presenta inviernos prolongados, por lo que cobra relevancia la calefacción de los espacios interiores:

Este colegio es, más menos, de los años cincuenta; era solamente una planta baja. Allá tenía la entrada y se fue... Se puede decir que se fue reparando, a medida que pasaba el tiempo. Donde la techumbre no es la más adecuada; las instalaciones de luz y de agua ya están bien obsoletas, de acuerdo con los años que han ido pasando y a la cantidad de niños que han ido llegando. Nos estamos enfocando en contar con un trabajo que sea adecuado a ellos: que no tengan que pasar frío; que no se les goteen las salas; que no tengan problemas con la instalación eléctrica, donde cae agua... (Entrevistada 21).

Además, se señalan las necesidades de capacitación en temas asociados a las relaciones familiares y a la prevención del *bullying* o acoso escolar, ámbitos que las participantes consideran deficitarios en el interior de la comunidad escolar:

Bueno, esa es una de las falencias que hay, porque yo lo digo como apoderada: faltaron un poco de capacitaciones, porque me hubiera gustado que se hubieran abordado algunos temas... No sé..., ya sea *bullying*, familia, el rol de la familia... Entonces no se realizaron (Entrevistada 23).

Con relación a la fuente de recursos económicos para satisfacer la diversidad de necesidades, que puede incluir ayudas para suministro de alimentación escolar y calefacción de dependencias internas de los establecimientos educacionales, las entrevistadas destacan aportes económicos propios de las madres, padres y apoderados, así como de recursos públicos provenientes del Servicio Local de Educación – Costa Araucanía:

Por cuota de los apoderados y los niños igual implementaron cuotas, por decisión de ellos [...]. A veces sale de la caja del curso y, si no, la profesora envía una carta a Costa Araucanía [Servicio Local de Educación] para solicitar el alimento o alguna ayuda (Entrevistada 12).

4.2. Relaciones que los centros de padres y apoderados desarrollan con otras instancias públicas y privadas del territorio

4.2.1. Organización interna para la relación territorial

En algunos casos, las relaciones con instancias externas de la comunidad escolar son gestionadas por una persona del establecimiento educacional con funciones docentes. Específicamente, las líderes establecen coordinaciones con una persona con función docente, el cual se encarga de las comunicaciones o vínculos con instancias (públicas, privadas y sociales) del territorio. Por tanto, es central la calidad de la relación o comunicación que las líderes desarrollen con la persona docente. Depende de esta última el acceso de las líderes a la red de organizaciones e instituciones de apoyo:

Es que me ha costado; me ha costado, la verdad, a llegar como...; a ver, ¿cómo le dijera? Tener con la profesora un *feeling* como más de comunicación; la profesora es como bien cerrada... Soy bien sincera; no hemos hecho como directiva tratar de avanzar juntos. Ya..., si se llega a un acuerdo con la profesora, y ya vamos. Pero es bien cerrada la profesora de repente [...]. De repente, me atrevo a decirlo, de repente hasta a la misma profesora... Va a sonar feo a lo mejor, pero a veces hasta la misma profesora es una traba, porque la otra vez yo quise acceder a una ayuda y me moví con mi esposo: hicimos los contactos y todo... Entonces, yo hice los contactos al final y se los entregué a la profesora (Entrevistada 1).

Otra de las dificultades señaladas apunta a requerimientos administrativos, como solicitar personalidad jurídica para la organización de padres, madres y apoderados, con el fin de poder postular a financiamiento para proyectos de apoyo a las actividades formativas de la comunidad escolar:

Y me dicen que no se puede [postular a proyectos], porque hay que tener una personalidad jurídica y nosotros no tenemos y el colegio no la quiere sacar. Yo de hecho hablé del tema y hasta la misma profesora me dijo que hay que sacar un permiso y la cosa... En el municipio, por ejem-

plo, en el mismo tema medioambiental, sacar un proyecto que a los niños vayan a enseñarles allá, lo que es el tema del reciclaje o tengan un taller de pintura, por ejemplo, una vez a la semana o dos veces al mes, pero no, no, nada: no se puede (Entrevistada 3).

4.2.2. Los vínculos con otras instancias del territorio

Entre otras redes señaladas se encuentran los vínculos con otros centros de padres y apoderados de las comunas del territorio Costa Araucanía; por ejemplo, se hace referencia a capacitaciones impartidas por universidades en el ámbito de convivencia escolar, como resultado de las coordinaciones de la red de centros de padres y apoderados:

Yo de mi parte estoy trabajando con otras redes, con otros centros de padres, de otros liceos, de otros colegios de acá de Teodoro [comuna Teodoro Schmidt], de Costa Araucanía en general porque, como decía usted, son de cuatro a cinco comunas. Estamos Puerto Saavedra, Carahue, Imperial, Teodoro Schmidt, Toltén. Está esa red; estamos trabajando como centro de padres. Hay personalidades, presidentes y representantes dentro del centro de padres, con la cual están trabajando conjuntamente con Costa Araucanía. Esas redes están trabajando (Entrevistada 4).

Con relación al vínculo con las universidades, el interés primordial de las entrevistadas por establecer coordinaciones con universidades radica en la posibilidad de acceder a información acerca de la oferta de formación profesional, así como el servicio de preuniversitario, que consiste en cursos de preparación dirigido a jóvenes que se enfrentarán a las pruebas de selección universitaria:

Es súper importante, es súper importante porque, ¡eh!, la gran mayoría es allá donde quiere lograr el objetivo, porque quieren sacar su carrera profesional. ¿Quién más que ellos mismos vengán a entregar la información? ¿De qué se trata cada carrera? ¿Qué es lo que entrega? ¿Cómo se puede llegar? ¿Cuáles son los requisitos? Entonces, es bueno que vengán diferentes tipos de universidades y entreguen la información necesaria que los chicos necesitan [...]. Sí, sí han venido ferias [de promoción de la oferta de carreras universitarias], que se le llaman. Han venido, han venido al establecimiento; han venido como dos o tres veces, así que... y las otras veces ella ha ido a la UFRO [Universidad de La Frontera]. Sí, es que ella aparte igual está haciendo el preuniversitario ahí. Entonces, a través de eso igual... (Entrevistada 24).

4.2.3. Crítica al proceso de desmunicipalización de la educación pública

Más allá de la referencia a dificultades en el ámbito de la gobernanza interna, también las relaciones con instancias externas de la comunidad escolar se verían afectadas por el proceso político administrativo de desmunicipalización que está implementándose en el país y, en el caso de estudio, en el territorio de Costa Araucanía. Las redes de apoyo con agentes y servicios municipales se habrían debilitado, incrementándose en el territorio los procesos burocráticos de gestión con la nueva instancia de Administración de la educación pública escolar: el Servicio Local de Educación.

En el contexto de desmunicipalización, la crítica de las entrevistadas se expresa, por ejemplo, en el retraso o falta de entrega de insumos, servicios o materiales solicitados que se requieren en las escuelas. Esto implicaría la presencia de dificultades de la red de gobernanza, especialmente en términos de la confianza en la eficacia del vínculo entre las comunidades escolares del territorio y el reciente Servicio Local de Educación. Esta situación ha obligado a docentes y a las familias a realizar incluso aportes propios para asegurar servicios o insumos, como combustible para la calefacción y alimentación para actividades. En otros casos, la tramitación de una personalidad jurídica para el centro de padres y apoderados surge como otra forma de autogestión, permitiendo la posibilidad de postular a proyectos:

Mi opinión, después de que se desmunicipalizaron los colegios [escuelas], no fue la mejor opción; no fue la mejor opción. Porque antes una deseaba algo, por ejemplo, hacer en el colegio con los niños, y yo es por lo que me fijaba. Una llegaba e iba a la Muni y la Muni... ya; le hacían un papeleo y la ayudaban. Decían «a lo mejor se va a demorar un poquito», pero va a llegar. En cambio, acá no [Servicio Local de Educación]. Hay que pasar por una persona, por otra persona, por otra persona. Y después, si es que tiene tiempo, nos atiende como el mayor [en jerarquía de cargo]. Nosotros citamos con la profesora a una reunión en marzo, cuando recién entraron a clases los chiquillos, por el tema de la estufa y nos dijeron: «Sí, vamos a tener una respuesta, y todo... una audiencia». Eso fue lo que necesitábamos nosotros y todavía no tenemos respuesta. Todavía no tenemos respuesta de la audiencia que pedimos por lo mismo, por la estufa que es el problema que están teniendo los niños en el colegio [...]. Se habló del tema de qué pasa con la respuesta [del Servicio Local de Educación], porque preguntaron eso y la verdad es que yo fui bien sincera, porque es mala, es mala la respuesta. La mayoría de las veces, la profesora, o saca plata de ella para lo que falta o simplemente dice «ya, los niños tienen que llevar, algunos llevan papitas, otra cosita», pero es como muy lenta la respuesta de Costa Araucanía o a veces llega tarde [...]. [La calefacción] es con estufa a gas y a leña no más y los apoderados mandaban leña, palitos... (Entrevistada 15).

Del mismo modo, se hace referencia a que se habría desarrollado una expectativa elevada respecto del proceso de desmunicipalización, es decir, del traspaso de la educación pública, desde la Municipalidad al Servicio Local de Educación. La ausencia o retraso en la entrega de insumos y materiales o la falta de recursos públicos de esta nueva figura estatal educacional habría incluso incidido en el desarrollo de un sentimiento de frustración en padres, madres y apoderados, desmotivando la participación en los procesos de la comunidad escolar:

Los papás están muy desconformes con eso, porque comenzó todo mal. El colegio se empezó a gotear apenas llovió. Muchos, algunos cuentan, con materiales que les daban, tampoco había materiales para las guías. Fue como que salía, todo de los papás. Los papás no estaban de acuerdo y, cuando se pedía cooperación, no daban no más. O mucho optaron, como le digo; cada curso abastecer su sala con leña [...]. Porque a nosotros nos dijeron que el Servicio no contaba con dinero para solventar

los gastos, porque se había devuelto la plata del año pasado, como no se gastó; entonces, ahí quedamos, todos los papás quedaron descontentos... (Entrevistada 2).

4.2.4. Dificultades de la gestión de redes en el contexto rural

Por otra parte, la ruralidad presentaría una mayor complejidad para el establecimiento de redes de apoyo o colaboración. Las entrevistadas reportan dificultades de gestión de redes en las comunidades escolares ubicadas en zonas rurales, en contraste con aquellas que se encuentran en centros urbanos. Específicamente, refieren mayores obstáculos en el acceso a prestaciones y servicios, junto a menores posibilidades de las madres y padres para reunirse y establecer acuerdos de acción. A ello se suman dificultades para desarrollar proyectos de apoyo y tener contactos con instituciones que habitualmente operan en los principales centros urbanos del territorio:

[...] sobre todo a los campos rurales, porque acá en Imperial, en los colegios grandes, no hay yo creo; que no tienen tanto problema con acceder a las cosas, con acceder a los beneficios y todo eso. Pero, en el sector rural, sí, es como más complicado, porque es más difícil de tomar un acuerdo con los mismos apoderados, como le digo. Y aún más acceder a un proyecto de acá y no... La verdad es que, con otro ente, aparte del municipio, no... no hemos intentado... (Entrevistada 19).

4.3. Género e interculturalidad en la experiencia de liderazgo femenino

4.3.1. El empoderamiento de las mujeres en la labor de liderazgo y la equidad de género

Algunas participantes refieren una situación de equidad entre hombres y mujeres, en términos de capacidades y ventajas asociadas al sexo y el género de las personas con labores de liderazgo:

No debería influir; no debería influir el género, porque se puede desempeñar de la misma forma. O sea, no porque seas hombre o seas mujer, lo vas a hacer mal. Todos tenemos las mismas capacidades, a lo mejor unos más preparados que otros, pero no debería haber alguna dificultad (Entrevistada 2).

Por otro lado, también algunas entrevistadas destacan que la mayoría de las personas con cargos de liderazgo sean mujeres, incluso muchas de ellas con más características favorables que los hombres para ocupar y ejercer su labor de liderazgo:

Nos ha favorecido [ser mujer], súper bien, porque la mayoría que somos dirigentes somos mujeres. Entonces, el resto que apoya ¡bien! ¡Súper, súper bien! No hemos tenido ninguna dificultad y como que dicen «la mujer es más aperrada», como dicen, así que no ha habido problema. ¡Súper bien! (Entrevistada 21).

En otros casos, se hace referencia a la transición cultural de los estereotipos de género, desde una concepción tradicional de la

mujer en que se valora su permanencia el hogar a otra donde participa activamente en actividades fuera de casa, entre las que se encuentra la labor de liderazgo. Esta transición no estaría exenta de cuestionamientos de su entorno social inmediato, a los cuales se enfrentan las líderes, en un contexto que denominan «machista»:

Sí, influye mucho [el género de la persona], porque yo participo en varias cosas deportivas. Yo participo en kárate, zumba y un programa que se llama «vida sana». Como que dicen: «¿Por qué no estás en tu casa?». Una cosa así es como que lo han llevado mucho al tema del machismo, porque la mujer antes tenía que ser de la casa no más: no podía salir. Entonces, como que la mujer tiene más libertad y como, de repente, las malas bocas dicen: «¿Esta señora no tendrá nada que hacer en su casa?» (Entrevistada 5).

4.3.2. La procedencia indígena mapuche

La adscripción al pueblo indígena mapuche es percibida por algunas entrevistadas como una situación favorable en términos de la gestión de apoyo en el territorio. Específicamente, el origen mapuche es vinculado con mayores posibilidades de recibir ayudas públicas y apoyo en proyectos, desde el municipio, por ejemplo. Sin embargo, algunas entrevistadas señalan que, si bien no han experimentado personalmente prejuicios por su origen mapuche, sí han observado estereotipos negativos con relación a las capacidades para ejercer cargos de liderazgo en una comunidad escolar:

Siempre se ha sabido no que tienen más recursos, pero que siempre tienen un poquito más de ayuda... No, no he visto mucho, pero sí por los mismos proyectos, por ejemplo, del municipio; que son buenos proyectos, que cuesta acceder, pero son buenos proyectos. Pero el hecho de ser mapuche o ser chileno... no sé cómo diferenciarlo... No debería afectar. A mi parecer, no debería, porque haber una diferencia entre que si yo soy mujer, hombre, no debería existir ninguna diferencia (Entrevistada 7).

A mí en lo personal no he tenido dificultades. Pero creo que sí: de repente se marca mucho el hecho de que, «por ser mapuche, a lo mejor lo puedes hacer mal». Sí, pero a mí de forma personal no me ha tocado. Pero, si uno lo visualiza, sí lo ve y sí lo escucha (Entrevistada 2).

5 Discusión y conclusiones

Los testimonios provenientes de líderes mujeres de centros de padres y apoderados de escuelas primarias públicas evidencian desafíos importantes en la gestión de redes de gobernanza en el sistema de educación pública.

Con relación a la cultura, necesidades y objetivos de participación de las madres, padres y personas tutoras legales, en términos de la gobernanza interna de la comunidad escolar, se erige, como motivador central de la participación de las mujeres en

cargos de liderazgo, el mejoramiento de los procesos educativos y formativos de hijos e hijas. Para ello se reporta la importancia de la generación de redes internas en el interior del establecimiento educacional, con otros padres, madres y apoderados, así como con directivos y docentes del establecimiento educacional, con el fin de establecer una visión común acerca de las necesidades, alcanzar acuerdos amplios y desarrollar iniciativas y acciones de interés colectivo en beneficio del estudiantado.

Es relevante señalar que las mujeres líderes priorizan el diálogo y la participación de la comunidad escolar, procurando incorporar el mayor número de contribuciones, gestionar más recursos y desarrollar vínculos de cooperación, valorando la diversidad cultural que observan en el interior de las comunidades escolares. En tal sentido, entre los desafíos actuales se encuentra motivar una mayor participación de madres, padres y apoderados en los temas educativos, reconociendo que existen diferentes formas de contribución, ya sea en las condiciones materiales o en los procesos pedagógicos, así como formativos y valóricos, los cuales tienen un pronunciado carácter intercultural y, tras el período de pandemia, requieren también de un mayor soporte tecnológico y de conectividad digital.

Con respecto de las formas en que se establecen las relaciones entre los centros de padres y apoderados y otras instancias públicas y privadas del territorio, las informantes refieren la necesidad de generar y fortalecer alianzas con personas, generalmente con funciones docentes en el establecimiento educacional, con el fin de establecer de manera más expedita vínculos con instituciones y organizaciones del territorio. Sin embargo, en ocasiones en que estas alianzas internas son insuficientes o difíciles de alcanzar, también se señala como factor estratégico la consecución de personalidad jurídica para el centro de padres y apoderados, lo que permitiría postular y gestionar recursos públicos de manera autónoma.

Los vínculos con instituciones y organizaciones del territorio referidas con más frecuencia corresponden a universidades regionales, no solo con el fin de disponer de capacitación y formación en diferentes materias, sino también para generar posibilidades futuras de ingreso de niños y niñas a establecimientos de educación superior.

Del mismo modo, el vínculo con la reciente política educacional tiene como desafío lo que Donoso-Díaz (2020) denomina participación «de abajo hacia arriba» de las mismas comunidades educativas y de las instancias o agrupaciones que las componen. Esto implicaría incorporar en el diseño político institucional un modelo de gobernanza territorial que otorgue soporte, en términos de relaciones sociales e institucionales, a la política educativa. En tal sentido, esta consideración metodológica, pero también política, fortalecería la gestión de redes y de desarrollo de confianzas y capital social,

tan necesarios para la confluencia de intereses (Sanfuentes *et al.* 2019). Por tanto, la demanda planteada por las participantes sugiere una mejora en la implementación, aunque de carácter *ex post*, de estrategias públicas de fomento de la participación y de la acción colectiva de las personas e instancias que habitan y operan en los territorios (Glückler *et al.* 2019), tanto en términos de gobernanza interna como externa.

Desde esta perspectiva, esto implica considerar la política educativa como un proceso de participación en red y de construcción de vínculos políticos multidireccionales y de mayor horizontalidad a largo plazo. Esta resignificación llevaría a considerar, en el diseño e implementación de transformaciones político-administrativas, las diversas subjetividades que se desarrollan en los territorios (Salvo-Garrido *et al.* 2021, Domínguez de Mora 2021), las cuales posibilitan estimar con mayor precisión las necesidades y demandas de las mujeres líderes y de sus organizaciones, así como administrar con criterios de oportunidad las soluciones y respuestas institucionales. En tal sentido, la participación de la base social educativa (centros de padres y apoderados) y de la institucionalidad local constituye un factor central en el diseño de toda política educativa, fomentando la participación de toda la comunidad escolar (Tenorio Mairongo y Castro Bueno 2022), comunitaria y del Gobierno local. En otras palabras, alude a una red virtuosa de relaciones de gobernanza, aprovechando la diversidad de recursos histórico-culturales, económicos y sociales que enriquecen un territorio.

Por tanto, se trata de procesos democráticos de empoderamiento y de revinculación de las comunidades con la esfera pública, más allá de las voluntades e intereses personales de personas e instancias que participan en una red de relaciones sociales e institucionales (Tenorio Mairongo y Castro Bueno 2022, López Rupérez *et al.* 2020, Locatelli 2018), especialmente en sectores rurales del territorio, donde la política pública es aún más débil, en contraste con aquella dirigida a sectores urbanos (Yuni y Meléndez 2023).

Finalmente, en el presente estudio la participación de las mujeres y de los pueblos originarios en esta red de gobernanza no significa que las condiciones de desigualdad estructural hayan disminuido a plenitud, permitiendo el acceso a posiciones igualitarias con relación a hombres y población no indígena, sino que aún constituye un desafío para los territorios, la institucionalidad y las organizaciones educativas. La desigualdad asociada también a estereotipos de género y a prejuicios culturales contra comunidades desfavorecidas continúa presente, en la forma de inequidades en las posibilidades y oportunidades de empoderamiento y convivencia social igualitaria (Bellón 2017, Lagarde 2016, Maravall 2016, Maffia 2006).

En tal sentido, aunque las entrevistadas refieren avances en términos de reposicionamiento político, todavía queda pendiente el esfuerzo público y territorial por apoyar los procesos de partici-

pación, empoderamiento y reconocimiento del aporte de mujeres y pueblos originarios en la red de gobernanza educativa y en los destinos de cada uno de los territorios.

Se sugiere que los estudios futuros, además de seguir explorando estos fenómenos en otros territorios, también incorporen la manera en que las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular puedan incluir, en su fase de diseño, las estrategias de desarrollo o refuerzo de las redes de gobernanza territorial. Estas redes otorgan sustento social participativo de personas y organizaciones locales a la implementación de las políticas en los territorios, con enfoques interculturales y de género.

6 Bibliografía

- ALVARADO EP, SÁNCHEZ GJG (2019). Gobernanza y derecho al agua: prácticas comunes y particularidades de los comités comunitarios de agua potable. *Sociedad y Ambiente* 20:53-77.
- ÁVALOS HC (2020). La sustentabilidad del agua: entre la integridad y la gobernanza de las cuencas. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad* 41-55.
- BELLÓN E (2017). Liderazgos femeninos: tránsitos hacia la ética del cuidado en las relaciones de género. *Debate Feminista* 54:84-100.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2017a). Decreto 1490. Agrega Comunas a Plan de Desarrollo para Territorios Rezagados. Ministerio del Interior y de Seguridad Pública de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1098777&idParte=>, acceso 12 de diciembre de 2022.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2017b). Ley 21040 que crea el sistema de educación pública. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237yidParte=9853002>, acceso 12 de diciembre de 2022.
- BRAUN V, CLARKE V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2):77-101.
- BUDDS J (2020). Gobernanza del agua y desarrollo bajo el mercado: las relaciones sociales de control del agua en el marco del Código de Aguas de Chile. *Investigaciones Geográficas* 59:16-27.
- CARRASCO SÁEZ A, BARRAZA RUBIO D (2021). Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas. *Revista mexicana de investigación educativa* 26(90):887-910.
- CARRERO V, SORIANO RM, TRINIDAD A (2012). Teoría fundamentada «Grounded theory». CIS, Madrid.
- COMISIÓN DE TRABAJO AUTÓNOMA MAPUCHE (COTAM, 2003). Territorio y tierras mapuche, capítulo II. Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, vol. III, t. II. http://www.serindigena.org/libros_digitaless/cvhynt/v_iii/t_ii/v3_t2_c2.html, acceso 13 de diciembre de 2022.
- CORBETTA P (2009). Metodología y técnicas de la investigación social. McGraw Hill, Madrid.
- CRUZ E, VELÁZQUEZ JA (2020). Gobernanza, turismo y redes de colaboración. El Parque Nacional El Chico, México. *Revista Espacios* 41(05).
- CUENCA R (2020). El futuro de los sistemas educativos en clave de gobernanza. Una introducción. *Revista Iberoamericana de Educación* 83(1):9-11.
- DÍAZ-CASTRO L, RAMÍREZ-ROJAS MG, CABELLO-RANGEL H (2021). Gobernanza en el sistema de salud ante la pandemia por Covid-19 en México. *Salud Pública de México* 63(5):672-681.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ E-J (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación* 83(1):13-29.

- DOMÍNGUEZ DE MORA J (2021). Desafíos, aspiraciones y compromisos de la generación cristal. Un análisis desde la política sectorial como elemento de la gobernabilidad educativa. *RIIG-Revista Internacional de Investigación en Gobernabilidad* 1(2):148-159.
- DONOSO-DÍAZ S (2020). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 29:378-398.
- FLICK U (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Madrid.
- GLÜCKLER J, REHNER J, HANDKE M (2019). Gobernanza, redes y territorio. *Revista de Geografía Norte Grande* 74:5-20.
- GOBIERNO REGIONAL DE LA ARAUCANÍA (2018). Plan de Desarrollo para Territorios Rezagados para las Comunas de Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén. Plan 2018-2020 Territorio Costa Araucanía. http://territoriosdeconvergencia.subdere.gov.cl/files/doc_zonas_rezagadas/PLAN-DE-INICIATIVAS-2018-2020-T-COSTA-ARAUCANIA-24-08.pdf, acceso 13 de diciembre de 2022.
- GUILLERMO GIRAO MA, GÓMEZ CAMPOS SN (2021). Fomento de la igualdad de género: un gran desafío para la gobernanza en Perú. *Saber Servir: Revista de la Escuela Nacional de Administración Pública* 6:122-144.
- GUTIÉRREZ ESTRADA M, WILHELMUS GERRITSEN PR, CHÁVEZ DAGOSTINO RM (2022). Gobernanza turística y desarrollo regional en la Costa Sur de Jalisco, México.
- HOLLIDAY A (2016). *Doing and Writing Qualitative Research*, 3.ª ed. SAGE, Los Ángeles.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE CHILE (2015). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2015). https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2015/CASEN_2015_Ampliando_la_mirada_sobre_la_pobreza_desigualdad.pdf, acceso 8 de noviembre de 2022.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE CHILE (INE) (2017). Censo 2017. Estimaciones y Proyecciones de la Población de Chile 1992-2050 (Total País). <http://resultados.censo2017.cl/>, acceso 14 de diciembre de 2022.
- ÍÑÍGUEZ L (2003). *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*. UOC, Barcelona.
- JONGBLOED B, ENDERS J, SALERNO C (2008). Higher education and its communities: interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education* 56(3):303-324.
- LAGARDE M (2016). Metodologías feministas para la formación de mujeres líderes. En Castañeda Salgado MP (ed.). *Perspectivas feministas para fortalecer los liderazgos de mujeres jóvenes*. UNAM, México DF, pp. 23-90.
- LAGOS GÓMEZ R, SILVA FERNÁNDEZ M (2021). Rol de los Apoderados y Política de Participación del Ministerio de Educación 2002-2016. El caso de dos establecimientos educacionales de una comuna de la Región de Los Ríos. *Estudios pedagógicos* 47(3):359-378.
- LOCATELLI R (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos* 40(162):178-196.
- LÓPEZ RUPÉREZ F, GARCÍA GARCÍA I, EXPÓSITO-CASAS E (2020). Un marco analítico para la evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación* 83(1):53-76.
- LÓPEZ-VALCÁRCEL BG, ORTÚN V (2022). Reconstrucción del sistema sanitario: gobernanza, organización y digitalización. *Informe SESPAS 2022. Gaceta Sanitaria* 36:44-50.
- MAFFIA D (2006). El vínculo crítico entre género y ciencia. *Clepsydra* 5:37-57.
- MARAVALL J (2016). *Violencia de Género y Masculinidad en Chile: Una Revisión de las Políticas Públicas en Democracia (1990-2014)*. Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia 11:247-274.
- MARTÍNEZ-SALVADOR LE, MARTÍNEZ-SALVADOR C (2020). Innovación social en organizaciones cacaoteras en Tabasco, México. Aproximaciones desde la gobernanza territorial y la participación femenina en la agricultura. *Estudios sociales. Revista de alimentación contemporánea y desarrollo regional* 30(55).

- MELLADO HERNÁNDEZ ME, CHAUCONO CATRINAO JC (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Sophia Austral* 24:63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0-719-56052019000200063>, acceso 11 de noviembre de 2022.
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL DE CHILE (2015). Informe Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional – CASEN. Observatorio Social. Santiago de Chile. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2015>, acceso 3 de diciembre de 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1990). Reglamento General de Centros de Padres y Apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación, Decreto N.º 565. Santiago de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=14275>, acceso 7 de diciembre de 2022.
- NOVOA-ÁLVAREZ J, CAMACHO L, ARANDA-CAMACHO Y, ACEVEDO-OSORIO Á, VELÁSQUEZ M (2021). Gobernanza para la transición agroecológica y el acceso a mercados: caso del territorio de Sumapaz. *Redes y circuitos cortos de comercialización agroalimentarios* 117.
- OBANDO JA, MURILLO DF, HERNÁNDEZ CA, TORRES DM, CÁRDENAS D (2019). La Gobernanza del agua y su calidad, en tres acueductos de Villavicencio. *Revista Espacios* 40(30).
- PATTON MQ (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage, Londres.
- PERELMUTER T (2020). Gobernanza global de las semillas. Complementariedades y conflictos entre lo ambiental, la propiedad intelectual y el libre comercio. *Letras Verdes, Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales* 28:87-105.
- ROBERT J (2019). (De)construcción de gobernanza del agua urbana en Lima. La experiencia del Consejo de Recursos Hídricos. *Medio Ambiente y Urbanización* 90(1):83-110.
- SALVO-GARRIDO SI, GÁLVEZ-NIETO JL, MARTÍN-PARIHUÉN SS (2021). Resiliencia académica: comprendiendo las relaciones familiares que la promueven. *Revista Electrónica Educare* 25(2):365-382.
- SANFUENTES M, GARRETÓN M, NÚÑEZ I (2019). Dilemas organizacionales en la gestación de un nuevo sistema de gobernanza territorial para la educación escolar pública de Chile. *Nota COES de Política Pública* (19).
- SCHOENFELD EN (2019). Hacia un nuevo modelo de gobernanza para la promoción de la salud. *Buen Gobierno* 26:1-28.
- SCHUTT RK (2012). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research*. Sage, Thousand Oaks, Londres.
- SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA COSTA ARAUCANÍA (2020). *Plan Estratégico Local 2020-2025*. Carahue, Chile.
- SUMPSI VIÑAS JM (2019). Una nueva gobernanza global para eliminar el hambre en el mundo. *Dossiers Economistas sin Fronteras: el futuro de la alimentación en el mundo* 33:53-62.
- TENORIO MAIRONGO ME, CASTRO BUENO JD (2022). Problemas de buena gobernanza en el sistema educativo y la gestión de las Unidades Educativas en el Ecuador. *Ciencia y Educación* 3(2):6-18.
- VALLÉS M (2014). *Entrevistas cualitativas*. CIS, Madrid.
- YUNI JA, MELÉNDEZ CE (2023). Gobernar la incertidumbre: la Continuidad Pedagógica en Escuelas Secundarias Rurales de Argentina. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)* 1(33):61-73.