





Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma  
de Barcelona**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA SISTEMÁTICA Y SOCIAL  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**Tesis Doctoral**  
**ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN PARENTAL:**  
**UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA A UN CENTRO**  
**INFANTIL DE UNA COMUNA RURAL INDÍGENA**  
**Y CAMPESINA ECUATORIANA**

**Doctoranda: Mirian Gissela Simbaña Lincango**

**Directores: Dra. Marta Bertran Tarrés**  
**Dr. Jordi Pàmies Rovira**

**Bellaterra, julio 2018**

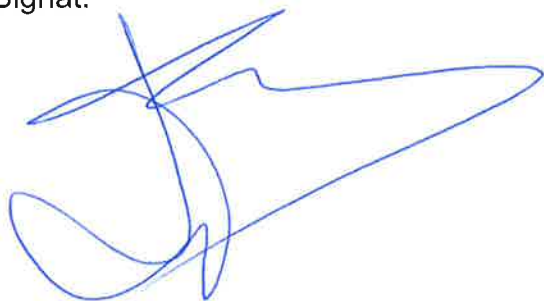
Dr. Jordi Pàmies Rovira, professor del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Dra. Marta Bertran Tarrés professora del Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

FEM CONSTAR QUE: la investigació realitzada sota la direcció dels signants per a la llicenciada MIRIAN GISSELA SIMBAÑA LINCANGO amb el títol: *Espacios de participación parental: una aproximación etnográfica a un centro infantil de una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana*, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva lectura i defensa pública davant de la corresponent comissió, per l'obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació.

Bellaterra, 19 de juny de 2018

Signat:

A stylized, abstract handwritten signature in blue ink, likely belonging to Jordi Pàmies Rovira.A handwritten signature in blue ink that reads "Marta" followed by a stylized surname, likely belonging to Marta Bertran Tarrés.

## Agradecimientos:

Soy agradecida contigo, Yahweh.  
Creador de mi existencia.  
Potencia infinita que alimentas mis días.  
Tú me guiaste en esta aventura académica.

Mi gratitud a Edwin y Clemen, mis padres,  
así como al resto de mi amada y colorida familia.  
Su soporte emocional y espiritual fue fundamental  
para llegar a la meta. ¡Los amo!

Mi corazón agradecido está con  
Norma, Yani e Iveth. Seres de luz  
que el Creador me permitió  
conocer en tierras lejanas.  
¡Gracias chicas bellas!

Gracias directores de tesis, Marta y Jordi,  
por su tiempo y disponibilidad para guiarme,  
con su valiosa experiencia, en este estudio.

Gracias a los comuneros y comuneras,  
MIES, CIBV; y al Gobierno de la República del Ecuador,  
quienes permitieron que esta investigación salga a la luz.  
Son parte de mi memoria y mi esperanza.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	9
Pregunta de investigación	15
Objetivos	16
Justificación del estudio	17
<b>Capítulo I: Niños, niñas, progenitores y educación</b>	21
1.1. Concepciones sociales y culturales acerca de la primera etapa del ciclo vital	23
1.1.1. Algunas percepciones histórico-sociales y culturales sobre los niños y niñas	23
1.1.1.1. Teoría del Homúnculo	24
1.1.1.2. El niño considerado una propiedad	24
1.1.1.3. El niño considerado tabula rasa	25
1.1.1.4. El niño percibido naturalmente como bueno y como un ser malvado	25
1.1.1.5. El niño considerado una persona en desarrollo	26
1.1.1.6. Otras teorías sobre los niños	26
1.1.2. Sobre el concepto social de infancia	27
1.2. Definición de crianza, pautas parentales y prácticas de crianza ecuatorianas	29
1.2.1. Definición del concepto crianza	30
1.2.2. Socialización: modelos y metas parentales	32
1.2.3. Algunas prácticas de crianza ecuatorianas	38
1.3. La atención y educación a la primera infancia (AEPI)	44
1.3.1. Breve escenario político educativo en América Latina a partir de los años '80	46
1.3.2. Breve escenario político educativo en Ecuador a partir de la creación del primer jardín de infantes en 1904	49
1.3.3. La AEPI: importancia y beneficios ofrecidos a través de sus servicios	54
1.3.4. Los programas integrales que se ofrecen a nivel latinoamericano y ecuatoriano para la primera infancia	56
1.4. Resumen	58

<b>Capítulo II: La participación parental en las instituciones escolares/educativas</b>	<b>61</b>
2.1. Acotación del concepto participación parental	63
2.2. Concepciones sobre la participación parental	66
2.3. Beneficios que comporta la participación parental	72
2.4. Factores que obstaculizan y factores que facilitan la participación parental	75
2.4.1. Factores que obstaculizan la participación de los padres y madres en los centros educativos	75
2.4.2. Factores que facilitan la participación de los padres y madres en los centros educativos	77
2.5. Modelos teóricos que analizan la participación parental en los centros educativos	79
2.5.1. Modelo de Hoover-Dempsey y Sandler	79
2.5.2. Modelo de Martiniello	80
2.5.3. Modelo de Flamey, Gubbins y Morales	81
2.5.4. Modelo de Epstein y Steven	82
2.6. Resumen	84
<b>Capítulo III: Diseño de la investigación</b>	<b>87</b>
3.1. Justificación metodológica de investigación	89
3.2. Unidad de observación y unidad de análisis	92
3.2.1. Unidad de observación: Comuna rural ecuatoriana	93
3.2.2. Unidad de análisis: Características de la comunidad educativa de primera infancia de la comuna S.J.C.	94
3.2.2.1 Los niños y niñas del centro infantil	95
3.2.2.2 Personal docente	96
3.2.2.3 Madres del centro infantil	101
3.3. Proceso de la investigación	106
3.3.1 Acercamiento al campo de estudio	107
3.3.2 Elaboración del marco teórico, metodológico e instrumentos	109
3.3.3 Segunda estancia para la recogida de datos	110
3.3.4 Redacción de los resultados	112

3.3.5 Retorno al campo de estudio .....	112
3.3.6 Revisión y redacción de la tesis .....	112
3.4. Técnicas de recogida de datos .....	113
3.4.1. La observación participante y el diario de campo .....	113
3.4.2. Entrevistas semi-estructuradas .....	115
3.4.3. Documentos .....	117
3.5. Tratamiento de los datos .....	117
3.6. Dificultades encontradas y cuestiones éticas de la investigación .....	119
3.7. Resumen .....	122
<b>Capítulo IV: Una comuna rural ecuatoriana, su centro infantil de primera infancia y la comunidad educativa del centro .....</b>	<b>125</b>
4.1. Una comuna rural ecuatoriana .....	127
4.1.1. Ubicación, clima, división territorial y servicios básicos .....	127
4.1.2. Organización de la comuna .....	128
4.1.3. Población, idioma y vestimenta .....	129
4.1.4. Economía .....	130
4.1.5. Educación y Salud .....	131
4.1.6. Religión .....	132
4.2. El Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV): Muñequitos de Maíz .....	132
4.2.1. Breve resumen de la política educativa ecuatoriana de primera infancia .....	133
4.2.2. Antecedentes del CIBV .....	134
4.2.3. Características y otros datos del actual CIBV .....	137
4.2.3.1. Año y horario lectivo del centro .....	138
4.2.3.2. Recursos financieros .....	139
4.2.3.3. Recursos materiales .....	140
4.2.3.4. Documentos internos del CIBV .....	141
4.2.3.5. Recursos humanos .....	146
4.2.3.6. Ambiente en el centro infantil de la comuna .....	147
• Cambios, renunciaciones, reemplazos del personal docente y otros acontecimientos.....	147

• El clima escolar del centro infantil de la comuna .....	154
4.3. Características de la comunidad educativa analizada: personal docente, madres y el comité de padres .....	161
4.3.1. El personal docente .....	161
4.3.1.1. Perfil profesional de una directora .....	161
4.3.1.2. Funciones de una directora .....	163
4.3.1.3. Perfil profesional de las educadoras .....	165
4.3.1.4. Funciones de las educadoras .....	167
4.3.1.5. Expectativas del personal docente .....	173
4.3.2. Las madres del centro infantil .....	176
4.3.2.1. Percepciones de las madres con relación al centro .....	177
4.3.2.2. Percepciones de las madres con relación al personal docente .....	181
4.3.2.3. Algunas expectativas de las madres acerca del personal docente .....	183
4.3.3. El comité de padres y madres de familia del centro infantil .....	185
4.4. Resumen .....	191
<b>Capítulo V: Los espacios de participación de las familias en el centro infantil de la comuna y la conceptualización de participación parental por parte del personal docente y las madres .....</b>	<b>193</b>
5.1. Los espacios de participación parental en el centro infantil .....	195
5.1.1. Reuniones de padres y madres de familia .....	195
5.1.2. Fiestas celebradas en el centro infantil .....	199
5.1.3. Mingas con el objetivo de mejorar el centro .....	201
5.1.4. Entrada y salida del centro .....	203
5.1.5. Visitas inesperadas de las madres al centro .....	204
5.1.6. Antes y después de las reuniones, fiestas y mingas .....	206
5.2. La participación parental desde la perspectiva del personal docente .....	208
5.2.1. Concepto de participación parental por el personal docente del CIBV de la comuna .....	208
5.2.2. Los factores percibidos por el personal docente que obstaculizaron la participación parental .....	215
5.2.3. El factor percibido por el personal docente que facilitó la participación de las madres en el centro .....	223



5.3. La participación parental desde la perspectiva de las madres .....	224
5.3.1. Concepciones que manejaron las madres sobre la participación parental .....	224
5.3.2. Ideas de participación que podrían mejorar la participación parental según las madres .....	235
5.3.3. Los factores que obstaculizaron la participación de las madres .....	251
5.3.4. Los factores que facilitaron la participación de las madres .....	258
5.4. Resumen .....	265
<b>Capítulo VI: Términos que complementan y amplían las concepciones sobre la participación parental en el centro infantil .....</b>	<b>271</b>
6.1. Conceptualización de los términos <i>padre</i> y <i>madre</i> por el personal y las madres del centro infantil .....	273
6.1.1. Las concepciones que tiene el personal docente acerca de un padre y una madre .....	273
6.1.2. El concepto que las madres manejan sobre lo que significa ser padre y madre .....	279
6.2. Definición de <i>niño</i> y <i>niña</i> desde la perspectiva del personal docente y de las madres del centro .....	295
6.2.1. La concepción que maneja el personal docente sobre los pequeños .....	295
6.2.2. Lo que significa para las madres un niño y una niña .....	299
6.3. La <i>crianza</i> en la comuna: concepciones y algunas prácticas .....	307
6.3.1. Percepciones de las madres sobre la crianza .....	312
6.3.2. Algunas prácticas de crianza observadas en la comuna .....	315
6.4. Resumen .....	319
<b>Conclusiones .....</b>	<b>325</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>337</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>349</b>
1. Marco Legal Educativo .....	351
2. Esquema de observación .....	352
3. Guía de observación .....	357
4. Entrevista dirigida a las madres .....	362
5. Entrevista dirigida a las educadoras .....	363

6. Categorías y Subcategorías .....	364
7. Acta de compromiso de las familias .....	369
8. Documento donde se registran los datos de las familias .....	370
9. Reglamento interno del CIBV .....	372

### **Tabla de Cuadros**

1. Concepciones sobre participación parental .....	65
2. Matriculación de los niños y niñas por período escolar .....	96
3. Grupos de clases de los niños y niñas por edades y por período escolar .....	96
4. Características del personal docente entrevistado en el año escolar 2014-2015 .....	98
5. Características del personal docente entrevistado en el año escolar 2015-2016 .....	99
6. Personal docente al frente de los diferentes grupo de niños y niñas por año escolar ...	100
7. Número de personal educativo que laboró por año escolar .....	101
8. Madres primerizas y las que no lo son por edades de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna 2014-2015 .....	102
9. Madres del centro infantil que pertenecen a la comuna y las que no, en relación a su nivel educativo (período escolar 2014-2015) .....	103
10. Nivel educativo de las madres con relación a su experiencia materna (2014-2015) ..	103
11. Madres primerizas y las que no lo son por edades de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna 2015-2016 .....	104
12. Las madres entrevistadas que pertenecen a la comuna y las que no, en relación a su nivel educativo (período escolar 2015-2016) .....	105
13. Nivel educativo de las madres con relación a su experiencia materna (2014-2015) ..	105
14. Madres atendidas en el CIBV por período escolar .....	105
15. Miembros de la comunidad educativa por período escolar .....	106
16. Fases de la investigación .....	106
17. Categorías y Subcategorías del estudio .....	118
18. Renuncias, cambios y nuevos contratos del personal docente del CIBV en el año escolar 2014-2015 .....	151
19. Perfil profesional/funciones de una directora según el MIES y las funciones según el personal docente del CIBV, 2014-2015 .....	164
20. Perfil profesional/funciones de una educadora según el MIES y las funciones según el personal docente del CIBV, 2014-2015 .....	172
21. Madres que están a gusto con el CIBV de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no .....	177
22. Madres que fueron críticas, pero aprobaron el CIBV de acuerdo a su nivel educativo,	

pertenencia o no la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no .....	178
23. Madres que no aprobaron el CIBV de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no .....	178
24. Las madres en relación a su pertenencia o no a la comuna y a su conformidad o no con el centro infantil .....	178
25. El número de asistentes a las reuniones del comité de padres y los temas tratados en el período escolar 2014-2015 .....	198
26. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna del grupo 1 (2014-2015) .....	236
27. Madres que creyeron que no necesitaron mejorar su participación en el centro, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no .....	236
28. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna del grupo 2 (2014-2015) .....	238
29. Madres que no supieron cómo mejorar su participación en el centro, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no .....	238
30. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna del grupo 3 (2014-2015) .....	240
31. Madres que relacionaron el mejorar la participación con más apoyo y más colaboración en el centro, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no .....	240
32. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna del grupo 4 (2014-2015) .....	242
33. Madres que dieron ideas de cómo mejorar su participación en el centro, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no .....	242
34. Madres que se mostraron tímidas, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	255
35. Las madres que se mostraron tímidas de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no .....	255
36. Número de hijos de acuerdo a si pertenecen o no la comuna del período escolar (2014-2105).....	257
37. Las madres que participaron por amor a sus hijos, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015). ....	259
38. Las madres que participaron por amor a sus hijos de acuerdo a su nivel educativo pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad	

previa o no (2014-2015) .....	259
39. Las madres que participaron por factores externos a sus hijos, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	261
40. Las madres que participaron por factores externos a sus hijos de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	261
41. Las madres que no perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	279
42. Las madres que no perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	280
43. Las madres que perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	282
44. Las madres que perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	283
45. Las 13 madres que incluyeron “estar pendiente en el centro” a la acción de un padre y una madre, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	286
46. Las 13 madres que incluyeron “estar pendiente en el centro” a la acción de un padre y una madre, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	286
47. Las madres que no perciben diferencias entre un niño y una niña, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	300
48. Las madres que no perciben diferencias entre un niño y una niña, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	300
49. Las madres que perciben diferencias entre un niño y una niña, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	301
50. Las madres que perciben diferencias entre un niño y una niña, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015) .....	302

## Introducción

Entre 2009 y 2010 por cuestiones académicas y trabajo de voluntariado, tuve la oportunidad de conocer algunas comunas rurales indígenas y campesinas ecuatorianas, y sus centros educativos. Durante este periodo pude observar la inequidad que existe entre el sector rural y el urbano, pero sobre todo percibí las diferencias existentes en el sistema educativo. La escolarización, un instrumento para el desarrollo de las sociedades, en los sectores rurales parecía carecer de componentes esenciales para su adecuada ejecución y aportar beneficios a sus habitantes. Este fue el motivo por el que surgió mi interés en desarrollar una investigación en el área educativa en una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana, con el fin de proveer conocimiento que fuera útil para su desarrollo educativo.

En 2012, gracias a una beca otorgada por el Estado Ecuatoriano, llamada *Beca Abierta 2012, Primera Fase* entregada por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación –SENESCYT–, tuve la oportunidad de iniciar mi proyecto de investigación. La investigación comenzó con el trabajo de máster sobre el *Análisis de la política educativa latinoamericana y ecuatoriana: La educación inicial*<sup>1</sup> con el fin de conocer la importancia que la política de educación ha otorgado a la primera infancia en las últimas dos décadas. Decidí focalizarme en el nivel preescolar porque es la base del sistema educativo.

Indagar en las políticas educativas, me llevó al conocimiento de la nueva perspectiva sobre la infancia que surgió a raíz de la declaración de los Derechos del Niño<sup>2</sup> (1989) y a la que han seguido multitud de convenciones para abordar los retos existentes para el bienestar de los niños. Entre éstas, cabe destacar el Marco de Dakar en abril de 2000 que establecía los ejes sobre los que debe ejercerse la provisión, prevención, y protección de la primera infancia y que, como es bien conocido, tuvo una gran repercusión a nivel mundial. La declaración proponía:

---

<sup>1</sup> La educación inicial se refiere a la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI). En el Ecuador, la AEPI se divide en 2 niveles: Inicial 1 que acoge a niños y niñas de 0 a 36 meses de edad y está bajo la responsabilidad del Ministerio de Inclusión Económica y Social; e Inicial 2 que acoge a niños y niñas de 37 a 60 meses de edad y está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación.

<sup>2</sup> El Derecho de los niños fue señalado en la IV Reunión de la Comisión Interparlamentaria Latinoamericana de Derechos Humanos (1989), en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

La atención y educación a la primera infancia (AEPI) tiene como finalidad prestar apoyo a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje del niño, lo cual implica ocuparse de su salud, nutrición e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, tanto en contextos formales e informales. (UNESCO, 2009, p.144)

Estas declaraciones de organismos supranacionales (UNESCO, UNICEF, *Organización de Estados Iberoamericanos* (OEI)) y sus proyectos educativos (Educación Para Todos, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Metas Educativas 2021, *Objetivos de Desarrollo del Milenio* -ODM-, entre otros) tienen por objetivo velar por el bienestar de la primera infancia. Cabe señalar la relevancia de la reunión de 189 líderes mundiales en 2000 en Nueva York en la denominada Cumbre del Milenio, donde se propusieron y firmaron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Así como también el papel que en el marco geográfico de los países iberoamericanos ejerce, la OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura en tanto que organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre estos países en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

De los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), el segundo y el tercero tenían que ver con la educación y se fueron enlazando con los Objetivos de Desarrollo Humano que proponía el Marco de Acción de Dakar. Será en 2015 cuando en el marco de la ONU se concreten 17 nuevos objetivos y 169 metas para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que constituyen el núcleo de la agenda para el desarrollo, hasta 2030. Precisamente, el cuarto de los objetivos se centra en el desarrollo de una educación de calidad.

Las declaraciones, objetivos y metas que son generados en beneficio de la primera infancia enfatizan el respeto a los niños y niñas, la función esencial de la familia en la vida de los pequeños y pequeñas, y la corresponsabilidad entre padres, madres, sociedad y Estado en el desarrollo integral de los niños y niñas.

El tema de la corresponsabilidad, que varía según las legislaciones de los países pero que, esencialmente a través de las indicaciones de los organismos internacionales, recae principalmente en los padres y madres o en los representantes-apoderados de los niños y niñas (Blanco et al., 2004; Yang, 2006), despertó especial interés en mí.

A pesar de los intentos de universalización del acceso a la educación, los primeros responsables de la educación de los menores son sus padres y madres; ello abre un campo de estudio necesario para conocer las condiciones en las que debe garantizarse el bienestar de los niños y que implica el conocimiento de las pautas de cuidado y educativas de las familias, el conocimiento de las experiencias infantiles en las instituciones educativas, y el conocimiento de la participación de las familias en la escuela y aprendizaje formal de sus hijos e hijas.

Después del trabajo de máster, gracias a otra beca –*Beca Abierta 2013, Primera Fase*– otorgada por la SENESCYT comencé mi proyecto de doctorado con el fin de profundizar en el conocimiento académico sobre la participación de las madres en un centro infantil de primera infancia en un sector rural indígena y campesino ecuatoriano.

La investigación previa sobre el tema pone en relieve que los cuidados y prácticas de crianza de los padres y madres sobre los niños y niñas se han convertido en un amplio y complejo campo de estudio para diferentes disciplinas científicas –como la puericultura, psicología, antropología, filosofía, pedagogía, entre otras– que tienen como objetivo conocer los efectos que estos cuidados y prácticas producen sobre el desarrollo infantil y profundizar en el conocimiento de las relaciones intrafamiliares.

En el ámbito de la educación, se han desplegado gran número de investigaciones sobre la participación de los padres y madres en las escuelas. En su gran mayoría, los estudios se han desarrollado en contextos de los Estados Unidos y en Europa (para una revisión de la literatura al respecto, ver por ejemplo, la producción científica que mencionaban a finales de la década pasada Campos, 2008 y Downer et al., 2008). El tema de la participación de los padres y madres en las instituciones educativas ha sido de interés para los investigadores puesto que el resultado de las investigaciones informan que su participación tiene consecuencias positivas –a corto y largo plazo– en la enseñanza y aprendizaje de los pequeños, y que comporta beneficios para los involucrados (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004; DeLoatche, 2012; Deslandes, 2004; Durand, 2011; Epstein, 1995, 2001, 2004; Garreta, 2015; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hooper, 2014; Tapia, 2003).

Los beneficios de la participación parental que mencionan los investigadores (y que pueden encontrarse expuestos en el capítulo tres de esta tesis) no son ignorados por las

legislaciones de algunos países. La Constitución de ciertos estados (como Reino Unido, Alemania, España, U.S.A., Chile, México, Ecuador) señala que los padres y madres pueden participar libremente en los centros educativos de sus hijos e hijas en aspectos tales como la toma de decisiones, la construcción del currículum, la planificación de proyectos y programas educativos, entre otros aspectos. Aunque por otro lado, en algunos países, al menos en el caso de los iberoamericanos, la afirmación parece ser solo teoría, ya que algunos investigadores, como Guzmán y Martín del Campo (2001) analizan lo que sucede en México y que hacen también extensivo a gran parte de Latinoamérica:

[...] a diferencia de otros países como Inglaterra, en donde los padres toman decisiones en lo pedagógico y organizativo en las escuelas, en México habitualmente los padres no participan en estas decisiones. Existen teóricamente los consejos de participación social, donde pueden proponer cuestiones pedagógicas y participar para mejorar los procesos educativos, pero en la práctica estos organismos casi no existen, por tanto no desempeñan las funciones mencionadas. (en Valdés et al., 2009, p.4)

De la misma manera, según el Consejo Escolar del Estado Español (2014), la participación de los padres y madres está consolidada en el ámbito europeo desde una perspectiva legal, pero son pocos los países que gozan de una participación parental democrática y abierta ya que “en la gran mayoría de los países europeos, los padres tienen todavía unas posibilidades muy limitadas de participación en el sistema escolar”. (Ibid. 2014, p.50)

Lo mencionado anteriormente también se observa en el Estado Ecuatoriano ya que pese a que la Constitución (Anexo 1) promueve la participación de los padres y madres en los centros educativos de sus hijos e hijas –siendo parte del comité de padres y madres de familia, evaluando a los educadores y la gestión de las autoridades educativas, opinando sobre la gestión y procesos educativos, entre otros aspectos– y señala la corresponsabilidad<sup>3</sup> entre padres, madres, educadores, sociedad y Estado, la participación sobre todo con relación a la evaluación y opinión sobre los educadores y su gestión en sectores rurales es limitada (Simbaña, 2013).

Por tanto, aunque la participación de los padres y madres sea reconocida por los gobiernos –americanos o europeos–, parece que existen limitaciones para llevar a la práctica aquello que es reconocido por la legislación.

---

<sup>3</sup> Esto se encuentra escrito en el *Libro de Políticas Públicas en Desarrollo Infantil* del MIES (2014) y en los derechos y obligaciones que presenta el *Marco Legal Educativo* del Ministerio de Educación (2012).



Los estudios sobre la participación de los padres y de las madres en los centros educativos de sus hijos e hijas han llegado a identificarse bajo diferentes términos. Entre los conceptos más comunes se encuentran *involucramiento familiar*, *participación familiar*, *involucramiento parental* y *participación parental*. Cada concepto comporta significados y perspectivas de investigación diferentes; no obstante, todos se vinculan con el progreso ya sea intelectual, emocional o social de los niños y niñas en su educación en general (Campos, 2008; Chang, Park, Singh, & Sung, 2009; Ogletree, 2010; Yang, 2006).

Esta tesis doctoral tiene como objetivo investigar la participación de las madres en un centro infantil de una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana y consta de seis capítulos. En la introducción se exponen los motivos que me llevaron a desarrollar esta investigación; se presenta la pregunta de investigación y los objetivos que han orientado este estudio; y se justifica por qué elegí profundizar en el tema de la participación parental en la primera infancia.

Los capítulos I y II configuran el marco teórico propiamente dicho. El capítulo I versa sobre las percepciones y concepciones que tiene la sociedad acerca de los niños y niñas, las diferentes formas en que los padres y las madres se relacionan con sus hijos e hijas, hasta llegar a las formulaciones actuales que se recogen en el concepto “educación y atención a la primera infancia”. Para ello se ha dividido el capítulo I en tres apartados. En el primer apartado se presentan algunas percepciones sociales y culturales sobre los niños y niñas a partir del siglo XV y que han influido en la compleja construcción sobre el concepto social de infancia que actualmente está vigente. En el segundo apartado se exponen algunas concepciones acerca de la crianza, el contexto socializador donde interactúa el niño y niña con los agentes de crianza, y las teorías sobre modelos parentales. Asimismo se exponen algunas prácticas de crianza ecuatorianas que permiten comprender los objetivos socializadores de las familias y el contexto en el que construyen el concepto de niño y niña y el de la escuela. El tercer apartado está dedicado a la atención y educación a la primera infancia –AEPI–. Se expone brevemente el escenario político educativo en América Latina a partir de los años ’80, y en Ecuador a partir del año 1904, cuando se creó el primer jardín de infantes para los niños de 4 a 6 años. Se presentan los datos de investigaciones sobre la importancia y beneficios que presenta la AEPI no solo a los involucrados sino

desde perspectivas globales/sociales, y finalmente se presentan los programas educativos que existen en América Latina y Ecuador para la primera infancia.

En el capítulo II se profundiza en las concepciones de la participación parental que presentan las investigaciones internacionales, tema central de esta tesis doctoral. En este capítulo se expone la compleja y diversa manera de definir la participación parental; las aportaciones de la literatura sobre las concepciones de la participación de los padres y de las madres en los centros educativos; los beneficios que se obtienen de la participación de los padres y madres; los diferentes factores que obstaculizan o facilitan la intervención de los padres y madres en las instituciones educativas; y por último, los diferentes modelos teóricos que han orientado las investigaciones acerca de la participación parental.

En el capítulo III se presenta el diseño de la investigación. Tras justificar la elección de la metodología de investigación; se exponen los criterios utilizados en la elección de las unidades de estudio; se describe el proceso global llevado a cabo en la investigación. También se describen las técnicas de recogida de datos; se explica cómo han sido tratados y analizados estos y, finalmente, se exponen las limitaciones y cuestiones éticas del estudio.

A partir del siguiente capítulo, el IV, se presentan y analizan los resultados de la investigación. Este capítulo aporta datos contextuales de la comuna rural ecuatoriana donde se ha realizado el trabajo de campo, lo que nos permite poder significar los resultados obtenidos. También se presentan las características y los aspectos organizacionales del centro infantil, así como los diferentes agentes participantes, como son la directora y las educadoras, las madres, y el comité de padres y madres de familia.

En el capítulo V se describen y analizan tres aspectos que permiten conocer la participación parental. En el primero, se presentan los diferentes espacios de participación de las familias en el centro infantil y se analizan los diferentes niveles de involucración de las personas que intervienen. En el segundo apartado se exponen las concepciones del personal docente sobre la participación de las madres en el centro. Se presentan los factores percibidos por ellas que obstaculizan la participación y, por último, se expone el único motivo percibido por el personal docente como factor que facilitó la participación de las madres en el centro. En el tercer apartado se presentan las concepciones que manejan

las madres sobre la participación parental y su propia participaron en el centro infantil. Se presentan ideas de participación que algunas madres mencionaron y que indicaron les gustaría desarrollar en el centro. También se exponen los factores que obstaculizaron y los que facilitaron la participación de las madres en el CIBV.

En el capítulo VI se analizan algunos términos que complementan la comprensión sobre las concepciones de participación parental manejadas en el centro infantil. El capítulo comprende tres apartados. En el primero, se presentan las concepciones del personal docente y de las madres respecto a lo que significa ser padre y madre. Se revelan las palabras que asocian a esos términos; la distinción que hacen sobre las acciones de un padre y una madre; la percepción que tienen de sus propias progenitoras; varios componentes que las madres dijeron no poseer y que deseaban tener para sentirse mejores madres; y la comparación que hizo el personal docente entre sus propias madres y las madres del centro. En el segundo apartado se exponen las percepciones que tienen el personal docente y las madres sobre los niños y niñas; la distinción que algunas de ellas hacen entre los pequeños; las necesidades que creen que tienen los pequeños; y algunas expectativas de las madres sobre sus propios hijos e hijas. En el tercer apartado se presentan las concepciones manejadas por las madres del centro infantil sobre el tema de la crianza y algunas prácticas de crianza observadas en la comuna.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se han llegado después de describir y analizar los resultados de la investigación. Además, se presentan los aspectos más relevantes a tener en cuenta para complementar, cambiar o consolidar el concepto de participación parental tomando en cuenta el contexto rural ecuatoriano.

De acuerdo con las inquietudes presentadas en la introducción a continuación se presentan la pregunta y objetivos que han orientado esta investigación.

### **Pregunta de investigación.**

¿Cuáles son las continuidades y discontinuidades en la concepción de participación parental que manejan las madres y educadoras de un centro de educación temprana en una comuna rural ecuatoriana?

### **Objetivos de la investigación.**

Los objetivos de la investigación se han concretado en los siguientes:

1. Determinar los espacios de participación parental en un centro de educación inicial 1 de una comuna rural en Ecuador.

1.1 Conocer qué actividades se desarrollan en cada espacio de participación.

1.2 Conocer quién delimita los espacios de participación.

1.3 Analizar el tipo de participación que promueve el centro infantil.

2. Conocer el concepto de participación parental manejadas por las educadoras y otros términos que permitan profundizar sus concepciones de participación en un centro de educación inicial 1 de una comuna rural en Ecuador.

2.1 Conocer el concepto de participación parental de las educadoras del centro.

2.2 Conocer el concepto y rol de padre y madre que manejan las educadoras.

2.3 Conocer el concepto de niño y niña que manejan las educadoras.

3. Conocer la concepción que manejan las madres sobre la participación parental de un centro de educación inicial 1 de una comuna rural ecuatoriana.

3.1 Conocer el concepto de participación parental de las madres del centro.

3.2 Conocer prácticas que las madres asocian a su concepción de participación.

3.3 Conocer los factores facilitadores y obstaculizadores de la participación de las madres en el centro infantil.

4. Conocer las pautas parentales de crianza de las madres que se relacionen y/o permitan profundizar su participación en un centro infantil de una comuna rural ecuatoriana.

4.1 Conocer el concepto y rol de padre y madre que manejan las madres.

4.2 Conocer el concepto de niño y niña que manejan las madres.

4.3 Conocer las prácticas de crianza de las madres del centro infantil.

El método de investigación utilizado ha sido la etnografía puesto que los objetivos implicaban conocer, dentro de la lógica rural campesina e indígena ecuatoriana, las concepciones que tenían los padres y las madres sobre su participación en un centro infantil de primera infancia y las prácticas que se llevaban a cabo.

La elección de la metodología etnográfica se debe a que permite una interacción prolongada y cercana con las personas y la comunidad, facilitando la obtención de datos sobre sus expectativas en relación a la participación, así como los aspectos simbólicos que acompañan sus acciones. En el capítulo III puede encontrarse una justificación detallada de la elección de la metodología.

### **Justificación del estudio.**

El término *participación parental* se usa “de manera amplia para indicar una variedad de prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos” (Martiniello, 1999, p.1).

Tanto académicos como profesionales de la educación coinciden que es una práctica importante porque comporta beneficios para todos los participantes, principalmente en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas (Blanco, et al., 2004; Campos, 2008; DeLoatche, 2012; Durand, 2011; Garreta, 2015; Georgiou & Tourva, 2007; Hooper, 2014; Navarro et al., 2006; Yang, 2006). Ello por sí mismo ya constituye un motivo de interés general.

En esta investigación, sin embargo, se ha focalizado el objetivo en la participación parental en la primera infancia y en el contexto ecuatoriano. Para justificar estas elecciones existen otras razones de peso que básicamente están relacionadas con la escasez de información existente en estos ámbitos concretos.

Primero, después de una revisión bibliográfica sobre la participación parental, se observó que la mayoría de los estudios sobre el tema se han desarrollado en el contexto norteamericano y europeo, muy poco en el contexto latinoamericano, y se han centrado en las etapas de educación primaria y secundaria. La producción científica sobre la participación parental en la etapa de la primera infancia es pobre, diferentes investigadores constatan que el número de estudios sobre la participación parental en la primera infancia es mucho menor en comparación a las llevadas a cabo en la primaria y secundaria (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Cardona, 2008; Downer, Campos, McWayne & Gartner, 2008; Hung, Li, & Rao, 2012; Yang, 2006). Es razonable que así sea puesto que la expansión de

la AEPI no se ha realizado, en general, hasta que no ha estado asegurada la universalización de la educación primaria.

Como ya se mencionó, América Latina cuenta con pocos estudios acerca de la participación de los padres y de las madres en las instituciones educativas de primera infancia en los ámbitos urbanos y son casi inexistentes en los contextos rurales indígenas y campesinos (Blanco et al., 2004; Gómez & Urbina, 2015; Machaca, 2007; Toainga, 2007). Ecuador es un ejemplo de ello ya que no cuenta con investigaciones que revelen la realidad de todos sus contextos.

Por tanto, tomando en cuenta que la participación parental comporta beneficios en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, es necesario contar con investigaciones que nos puedan aportar más precisión sobre los procesos de participación de las madres y padres en los centros educativos de primera infancia de comunas rurales indígenas y campesinas ecuatorianas, y que pueda incidir en el desarrollo educativo de estas comunidades.

En segundo lugar, de la revisión de la literatura<sup>4</sup> se deduce que el concepto sobre participación parental no es fácil de definir ya que “cada estudio usa una definición diferente de la participación” (Martiniello, 1999, p.1), en gran medida porque las investigaciones se producen en contextos sociales y políticos que también son diferentes. Existen varios conceptos que parecen sinónimos pero contienen diferencias sustanciales desde sus paradigmas fundacionales (Blanco et al., 2004); por consiguiente, los roles o espacios de participación de los padres y madres en los centros educativos son variados.

De igual manera, existen varios modelos teóricos para analizar la participación. Los más reconocidos por los investigadores son expuestos con más detalle en el capítulo tres – modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997, 2005), las cuatro dimensiones de Martiniello (1999), los cinco niveles de Flamey, Gubbins y Morales (1999) y las seis dimensiones de Epstein y Steven (2002)–. Esos modelos han guiado, y siguen orientando, la mayoría de los estudios; no obstante, según Gómez y Urbina (2015), ninguno de estos modelos ha sido utilizado para explicar la participación parental en contextos indígenas latinoamericanos (Ibid, 2015, p.24). Ello no es de extrañar puesto que el contexto indígena

---

<sup>4</sup> El análisis de la literatura académica existente sobre el tema está recogido en el capítulo tres.

y campesino tiene sus propias particularidades que deben ser estudiadas tomando en cuenta su situación social, económica, política y cultural.

Tanto el concepto de participación parental como los modelos teóricos de participación a los que se vinculan, han sido contruidos desde una cosmovisión científica desarrollada en y por los contextos geopolíticos norteamericanos y europeos. Así que es necesario contar con estudios que tomen en cuenta los contextos culturales de las comunidades indígenas y campesinas latinoamericanas y sus singularidades, con el fin de complementar, cambiar o consolidar el concepto de participación parental y/o los modelos teóricos que hasta ahora se conocen.

Tercero, las concepciones de participación de los padres y madres en las escuelas han sido investigadas desde las perspectivas de los centros educativos, maestros y alumnos; pocos son los estudios que presentan las concepciones de los padres y de las madres sobre su participación (Baquedano et al., 2013; Blanco et al., 2004; COMIE, 2003; Duarte, 2010; Gómez & Urbina, 2015; Valdés, Martín & Sánchez, 2009) y a penas se conocen las percepciones de padres y madres indígenas o campesinos (Gómez & Urbina, 2015; Machaca, 2007; Toainga, 2007).

Asimismo, los proyectos que se desarrollan para integrar a los padres y madres en las instituciones educativas –como las escuelas para padres, talleres, seminarios– son actividades que se construyen, una vez más, desde la visión y misión de los centros escolares. A veces estos proyectos tienen el objetivo de “educar” a los padres y madres porque consideran que existe un déficit familiar en las aportaciones educativas que se realizan desde las familias (Greenfield & Suzuki, 1998; Yang, 2006).

Por consiguiente, es necesario conocer los conceptos que tienen los padres y madres sobre la participación en los centros educativos de primera infancia así como conocer su propia práctica de participación con el fin de procurar una adecuada intervención de los profesionales y así conseguir aún mayores beneficios para los niños y niñas.

Como se puede apreciar, y hemos señalado a lo largo de este apartado, existen pocos estudios sobre la participación parental en la primera infancia y los existentes se han focalizado en el contexto norteamericano y europeo lo que ha conllevado a que la

conceptualización teórica así como los modelos de participación establecidos y prescritos sean contruidos desde determinadas cosmovisiones. Ello supone, por un lado, el desconocimiento académico de estas prácticas en determinados contextos y, por otro lado, la invisibilización de las concepciones de participación parental desde la perspectiva de los padres y de las madres, en una situación de doble invisibilidad si nos referimos a las existentes en el contexto latinoamericano y, específicamente, sus áreas rurales. Por ello y en consecuencia, se requiere contar con más estudios sobre la participación parental, pero que también tomen en cuenta contextos culturales diversos. Esta tesis doctoral que se presenta pretende hacer su aportación en esta línea.



## **Capítulo I: Niños, niñas, progenitores y educación.**

Los capítulos I y II configuran el marco teórico propiamente dicho. Este capítulo, el I, versa sobre las percepciones y concepciones que la sociedad tiene acerca de ser niño y niña, las diferentes formas en que los padres y madres se relacionan con sus hijos e hijas, hasta llegar a las formulaciones actuales que se recogen en el concepto atención y educación a la primera infancia. Para ello se ha dividido el capítulo en tres apartados.

En el primer apartado se presentan algunas percepciones sociales y culturales sobre los niños niñas a partir del siglo XV y se expone la compleja construcción sobre el concepto social de infancia.

En el segundo apartado se presentan las concepciones acerca de la crianza, el contexto socializador donde interactúa el niño y la niña con los agentes de crianza, las pautas parentales, y los modelos parentales que se relacionan con las metas parentales y algunas prácticas de crianza ecuatorianas.

El tercer apartado está dedicado a la atención y educación a la primera infancia –AEPI–. Aquí se expone brevemente el escenario político educativo en América Latina a partir de los años ‘80 y en Ecuador a partir del año 1904 cuando se creó el primer jardín de infantes para los niños de 4 a 6 años. Se señala la importancia y los beneficios que presenta la AEPI para los involucrados, y finalmente se exponen los programas educativos que existen en América Latina y Ecuador para la primera infancia.



### **1.1. Concepciones sociales y culturales acerca de la primera etapa del ciclo vital.**

El concepto que una sociedad construye acerca de los niños y niñas determina el trato y cuidados que se les destina, las expectativas que se muestran sobre el comportamiento que deben tener en cada etapa, y las características del proceso de enseñanza y aprendizaje de los pequeños y pequeñas, entre otros aspectos. La forma como se construyen estos conceptos varía geográfica e históricamente por lo que es necesario comprender el recorrido histórico de las percepciones sociales y culturales sobre los niños y niñas a partir del siglo XV, y la compleja construcción sobre el concepto social de infancia.

#### **1.1.1. Algunas percepciones histórico-sociales y culturales sobre los niños y niñas.**

El aspecto que un niño o niña toma en una sociedad dada está condicionada por las características propias de esa colectividad (Unesco, 2004); . Los niños y niñas han sido percibidos de diferentes maneras en la historia de la humanidad y, lo ha sido, coetáneamente, en distintos lugares por diferentes grupos socio-culturalmente. A continuación, se presentan algunas concepciones que se manejaron sobre los niños y las niñas en el contexto europeo y que, a través de los procesos de colonización, fueron difundidas también en los contextos coloniales, influyendo de diferentes formas en la organización de estas sociedades, como sucedió en el contexto americano.

Ariés (1987) a través de su obra clásica, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, concretamente en el *capítulo II* titulado *El descubrimiento de la infancia*, devela la concepción que tenía la sociedad medieval europea acerca de los niños y niñas. Ariés realiza su investigación a través del análisis del arte medieval, especialmente el arte pictórico de aquella época, para demostrar que los niños y niñas no eran considerados valiosos ni útiles para la comunidad ya que su etapa de vida era vista como un simple y rápido periodo de transición a la adultez. Es decir, la infancia, como etapa del ciclo vital carecía de valor en sí misma más allá como fase necesaria para llegar a la fase productiva.

De hecho, no fue sino hasta el siglo XVII que los padres y las madres empezaron a desarrollar interés por la educación de sus hijos y, como consecuencia de ello, en el siglo XVIII empezó la construcción de una concepción de infancia en sí misma, es decir, se produjo “el descubrimiento de la infancia” porque los niños y niñas empezaron a ser visibles para la sociedad (Ibid. 1987).

Confirmando la teoría de Ariés (1987), diferentes autores han analizado y detallado históricamente los cambios existentes en las percepciones sobre los niños y niñas durante la época moderna. A continuación, se exponen algunas de las teorías y concepciones sobre la infancia, en base a diferentes autores, aunque una gran parte de la información se basa en Newman y Newman (1983) y su obra titulada *Desarrollo del niño*<sup>5</sup>:

**1.1.1.1 Teoría del Homúnculo.** Esta teoría surgida cerca del siglo XV afirmaba que los niños y niñas eran adultos en miniatura capaces de adoptar las mismas conductas y responsabilidades de los adultos. Se consideraba que la niñez terminaba cerca de los siete años, cuando podían dominar el lenguaje hablado (Triana & Rodrigo, 1985).

En el siglo XVI y XVII, en Inglaterra y Francia, los niños participaban completamente en la vida de los adultos, compartían las mismas habitaciones, ropa, trabajo, juegos, diversiones como obras de teatro para adultos, etc. (Newman & Newman, 1983). De la misma manera, Tucker (1982) narra que la sociedad de aquellos siglos esperaba que un niño trabajara duro durante largas horas y rindiera igual que un adulto tanto en las fábricas como en el campo. Menciona que en el siglo XVIII no existían niños de más de cinco años que no lograsen ganar su propio pan.

En el siglo XVIII, los biólogos sostenían que “en la cabeza de la célula espermática se podía identificar a un adulto pequeño (*homúnculus*)” (Newman & Newman, 1983, p.21)’; por tanto creían que era cuestión de tiempo que el homúnculus de un niño creciera gradualmente hasta las dimensiones de un adulto y así el pequeño se convirtiera en un adulto.

**1.1.1.2. El niño considerado una propiedad.** Las realidades sociales y económicas del siglo XVI y XVII, llevaron a la sociedad campesina a considerar al niño como una propiedad o recurso económico. Los niños de seis y siete años trabajaban en los quehaceres domésticos y los niños de nueve y diez años como sirvientes en casas de familias adineradas (Ibid. 1983).

---

<sup>5</sup> Este apartado, pues ha sido construido en base a Newman y Newman (1983) por lo que se considera que queda citado y sólo se referenciarán explícitamente el resto de autores utilizados.

**1.1.1.3. El niño considerado tabula rasa.** En el siglo XVII apareció la concepción de que el niño no poseía conocimiento alguno en su mente. En 1693 John Locke sostuvo que los niños no eran malvados ni poseían conocimientos innatos, sino que eran como una tabula rasa o pizarrón donde no había nada escrito. Locke creía que el conocimiento se adquiría por medio de las experiencias sensoriales; por tanto, había la oportunidad de enseñar a los niños la virtud y la sabiduría (Ibid. 1983).

**1.1.1.4. El niño percibido naturalmente como bueno y como un ser malvado.** Estas son dos posturas contemporáneas enfrentadas. Newman y Newman (1983) mencionan que en el siglo XVIII surgió el concepto de la inocencia de los niños. En 1762, Jean Jacques Rousseau presentó su obra *Émile ou de l'éducation* que contenía varios principios básicos de cómo educar a los niños. Rousseau postuló la idea de que los niños eran buenos por naturaleza así como sus impulsos (recibiendo cierta influencia de Locke), de tal manera que la educación de los niños debía satisfacer sus necesidades e intereses naturales permitiéndoles realizarse completamente. Con esta nueva concepción se intentó cambiar la disciplina dura y hostil que se ejercía sobre los niños a una nueva enseñanza relajada y dirigida a actividades físicas, juegos, fantasías y experiencias dirigidas. La concepción de bondad hizo ver al niño como un individuo física y afectivamente dependiente. Rousseau colocó a los niños en otro nivel y trató de normalizar su existencia utilizando la educación como el instrumento para esa transición; además, señaló que la educación debía ser obligatoria e incluir a las niñas.

No obstante, en el mismo siglo XVIII, basados en el pecado original cristiano, la desobediencia de Adán y en el postulado de la pecaminosidad hereditaria de Edmund Burke (1790), la sociedad también percibía una *maldad intrínseca* en los niños y niñas. La idea de la maldad intrínseca en los niños llevó a algunos adultos a disciplinarlos duramente con el fin de controlar esos impulsos y temperamentos, y obligarlos a comportarse según la ética y la decencia que se promulgaba en aquella época.

La niñez, como etapa del ciclo vital reconocida en sí misma, surgió como construcción cultural alrededor del siglo XVIII en el contexto de la Revolución Industrial y la concreción de su concepción es socio culturalmente variable.

**1.1.1.5. El niño considerado una persona en desarrollo.** En el siglo XIX, Charles Darwin, en su obra *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* (1872), postuló la idea de que los recién nacidos tienen emociones, y que pueden ser identificadas por sus expresiones faciales (Enesco, 2003, p.174). La teoría de la evolución de Charles Darwin generó la idea de que la niñez tenía características únicas y constituía una etapa del desarrollo en un individuo. Esta nueva perspectiva llevó al niño a ser un objeto de estudio científico donde se observaban sus diferentes etapas de desarrollo y desenvolvimiento (Newman & Newman, 1983).

**1.1.1.6. Otras teorías sobre los niños.** En el siglo XX surgieron nuevas percepciones acerca de los niños y niñas. Psicólogos como Jean Piaget y Lev Vygotsky sostenían la idea de que los niños eran los protagonistas de su propio desarrollo. Jean Piaget (1936,1937, 1946) señaló que los niños poseían capacidades que les permitían construir mentalmente determinados aspectos de la realidad a partir de su interacción con su entorno. Vygotsky (1978,1934/1987) afirmó que una persona adquiere conocimiento por medio de las interacciones sociales y su cultura, por tanto, sostuvo que un niño se desarrollaba a través de los diálogos con los adultos.

En este siglo comenzó el estudio sobre las interacciones sociales de los niños y niñas con su entorno (Newman & Newman, 1983). Los estudios de Sigmund Freud (1970), Erik H. Erikson (1970) y Jean Piaget (1972, 1977) influyeron en la concepción que se tenía acerca de los niños y niñas, y su etapa de vida fue reducida a ser examinada solo como un período de desarrollo biológico y una etapa de socialización (Soto, 2012).

Como se puede apreciar, los niños y niñas pasaron de ser sujetos sin valor para su sociedad, a ser sujetos de estudio para la comunidad científica, lo cual despertó interés por conocer mejor la primera etapa del ciclo vital. Si bien durante el siglo XX las investigaciones se focalizaron en el conocimiento del desarrollo de los niñas y niños como individuos, a finales del siglo XX, han emergido nuevos enfoques que revelan otras maneras de concebir a los niños y niñas, en este caso como grupo socialmente activo. Esta nueva perspectiva, la de los niños y niñas como actores sociales, ha ampliado las ciencias académicas interesadas en la infancia, así como las políticas y prácticas de organismos, instituciones, gobiernos y la sociedad en general.

### 1.1.2. Sobre el concepto social de infancia.

Niñez e infancia son términos que en la lengua española son utilizados como sinónimos para referirse al primer período del ciclo vital de los humanos, comprendido entre el nacimiento y el principio de la adolescencia (*Diccionario de la lengua española*). Sin embargo, infancia es un término polisémico y además de definir una etapa del ciclo vital, también tiene como significado el conjunto de los niños y niñas, es decir, denomina a un grupo social etario. No obstante, definir la infancia es mucho más complejo de lo que se piensa.

Hablar de infancia es referirse a un grupo social en relación con la etapa del ciclo vital, por tanto, sitúa a un niño o a una niña en el inicio del ciclo de vida, para poder vivir el proceso de enculturación que le permita, cuando sea adulto, ser socialmente aceptado en su sociedad (Spindler, 1993). No obstante, transculturalmente las etapas en las que se divide la infancia, así como los marcadores de esas etapas, son diferentes en cada lugar. Esto significa que los niños y niñas viven experiencias infantiles diferentes, puesto que en cada contexto socio-cultural el inicio y el final de la etapa infantil se sitúa en momentos diferentes; en cada lugar, las expectativas sobre los aprendizajes de los niños y niñas son diferentes; en cada sociedad, los mecanismos de transmisión y aprendizaje que se consideran adecuados a cada etapa infantil son diferentes; y la forma cómo se significa y construye qué es un niño también es diferente (Bertran, 2009).

La sociología ha sido la disciplina que ha introducido una nueva perspectiva sobre los niños y niñas como agentes activos de su proceso de socialización, a partir de los años 90 y de la mano de Jens Qvortrup a quien se le considera el “padre” de la sociología de la infancia. Gaitán (2006) señala que la sociología encontró un espacio para explicar la cambiante infancia:

Desde el momento en el que se empieza a ver la infancia como una realidad socialmente construida, que como tal presenta variaciones históricas y culturalmente determinadas por el conjunto de mandatos, pautas y normas de conducta que se aparejan al modo de ser niño en un momento concreto; cuando se acepta que la infancia constituye una parte permanente de la estructura social interactuando con otras partes de esa estructura; y que los niños se encuentran afectados por las mismas fuerzas políticas y económicas que los adultos y están sujetos, igual que éstos, a los avatares del cambio social. (2006, p.43)

Por tanto, el concepto social sobre la etapa inicial de vida de un individuo se construye a través del contexto cultural y social de cada comunidad y en cada momento, y en el contexto europeo ha comportado una relación de poder, es decir, de adulto-centrismo. Los estudios de infancia, multidisciplinarios, y desarrollados a partir de la sociología de la infancia, ponen de relieve la existencia de multiplicidad de experiencias infantiles y la complejidad que se produce entre el aprendizaje, construcción, reproducción, cuestionamiento y negociación, transformación y creación de su propia realidad (Núñez, Molinari & Alba, 2016). En esta concepción en la que se reconoce la agencia de los niños y niñas la infancia deviene:

una etapa del ciclo vital, por lo tanto es un período individual de la vida, en que los seres humanos se introducen en las culturas participando y reproduciéndolas. La infancia es un periodo colectivo, un evento (según Babha, 1998, citado a Sarmento, 2004), como un espacio intersticial entre dos mundos (adultos/niños) y dos tiempos (pasado/futuro). (Bertran, 2009, p.49)

Así que delimitar una definición universal de infancia es difícil si se quiere incluir la multiplicidad de experiencias existentes. Si nos aproximamos a las realidades del continente americano, por ejemplo, “en América Latina existen al menos 670 pueblos indígenas, con gran diversidad demográfica, territorial, cultural y sociopolítica” (Del Popolo, 2012, p.4). Los estudios que existen sobre los niños y las niñas indígenas latinoamericanas son pocos, los cuales también concuerdan en que, si se quiere establecer una generalización, es difícil definir la infancia porque no todos los pueblos poseen las mismas costumbres o creencias (García, 2009; Salazar, 1996), y en consecuencia tampoco otorgan los mismos periodos ni significados a las diferentes etapas establecidas del ciclo vital.

Por ejemplo, García (2009) menciona que en algunas comunidades indígenas latinoamericanas no se conciben a los niños y niñas menores de dos años como personas – porque no poseen conocimiento ni fuerza– sino hasta que manifiestan cierta autonomía de su progenitora. A los dos años tienen lugar los ritos de iniciación como ponerles un nombre, cortarles el pelo o destetarlos que marcan el paso a una nueva etapa del ciclo vital, y si es el caso, ser concebidos como personas. García señala que:



En los pueblos indígenas los niños, y en particular los varones a partir de los 5-6 años en el ámbito rural, gozan de mayor autonomía que los niños no-indígenas. En contextos tradicionales, los niños y las niñas se socializan en ámbitos separados, incluso en términos físicos, y adquieren sus habilidades bajo la orientación del padre/abuelo y la madre/abuela respectivamente o los hermanos y hermanas. Esto cambia con la escuela. Desde muy temprano las niñas y niños indígenas adquieren responsabilidades en el ámbito familiar, incluyendo responsabilidades en el hogar y en el terreno productivo como puede ser el cuidado de animales menores. La noción de derechos inherentes a los niños no suele ser un concepto tradicional indígena. Coexiste la noción de progresiva autonomía ligada al crecimiento con la de la obligación de los padres de cuidar a los niños y niñas y prepararlos para desempeñarse exitosamente. (2009, p.9)

Como se aprecia, los conceptos sociales de infancia, el primer ciclo de vida de un individuo, son construcciones sociales y culturales que toman en cuenta el contexto que rodea a los niños y niñas. En un contexto rural como en el que se desarrolla esta investigación, ello conduce a pensar en la especificidad de la construcción de la infancia en este contexto, en la construcción de las necesidades de los niños y niñas en este contexto específico, y de las expectativas que se depositen hacia ellos. Pero también en las formas particulares de aprendizaje, reproducción, cuestionamiento, negociación y construcción que niños y niñas experimentan, a pesar de que este no será mi objetivo.

## **1.2. Definición de crianza, pautas parentales y prácticas de crianza ecuatorianas.**

La relación entre los padres y las madres con sus hijos e hijas varía en formas y significado de sociedad a sociedad, de familia a familia; depende de las concepciones acerca de la crianza, el contexto socializador donde interactúa el niño y la niña con los agentes de crianza, y los modelos parentales que se relacionan con las metas parentales, entre otros aspectos. Profundizar en el tema de la crianza es de interés en este trabajo de investigación porque se relaciona con la atención y educación a la primera infancia que se expondrá más adelante.

En este segundo apartado se presentará la concepción de crianza; el contexto socializador de la familia, las pautas, modelos, metas parentales; y algunas prácticas de crianza ecuatorianas. Las prácticas de crianza ecuatorianas son contextualmente específicas, por lo que repasaremos algunas de las investigaciones focalizadas en el conocimiento de las prácticas de crianza en las comunidades rurales ecuatorianas.

### 1.2.1. Definición del concepto *crianza*.

Según Bartolomé “el término crianza y su más arcaica forma criazón adquieren, desde antiguo, el significado de alimentar y educar en casa a un hijo extraño” (2010, p.36). En la época medieval, las familias pudientes y de estratos inferiores, solían enviar a sus hijos a *criar* en las cortes de los Reyes o en casas más distinguidas. Bartolomé encontró que la expresión “criado de rey”, en casos muy concretos, no tenía el significado de servidumbre sino de educación en el aula o en la casa del rey. Ya desde épocas pasadas la crianza se ha asociado con creencias y prácticas tendientes al cuidado, atención, educación o instrucción a niños y niñas por parte de personas adultas.

En el mundo anglosajón, la palabra que reemplaza a la crianza es *parenting* y se entiende como una serie de comportamientos, deberes, roles, expectativas, conocimientos y emociones de los padres relacionados con el cuidado y educación de sus hijos e hijas (Sadeh, Tikotzky & Scher, 2010).

En el diccionario de la Real Academia Española se encuentra que la palabra *criar* tiene sinónimos como amamantar, alimentar, nutrir, educar, instruir, formar, dirigir y cultivar; palabras que han llegado a definir la crianza y a formar parte del lenguaje coloquial. Sin embargo, para algunos estudiosos la crianza es más compleja ya que consideran que es:

tanto informar como formar; más que repetir conceptos o dar instrucciones, es ir formando actitudes, valores y conductas en una persona. Es un intercambio en el cual una persona convive con otra, y a través del ejemplo la va formando y se va formando a sí misma. (Torres, Garrido, Reyes & Ortega, 2008, p.78)

Otros investigadores consideran que la crianza encierra además otros elementos a tener en cuenta, como son las normas disciplinarias, los conocimientos, actitudes y comportamientos de los padres; es decir, un conjunto de acciones que dan curso al proceso de socialización (Aguirre, 2015; Pichardo, Justicia & Fernández, 2009; Torres et al., 2008; Villegas, 2000).

En el campo de la puericultura<sup>6</sup>, la crianza es la acción y efecto de instruir, educar y orientar a niños, niñas y adolescentes. Según los puericultores la crianza comienza por el establecimiento de vínculos afectivos que tienden a la construcción y reconstrucción de aprendizajes conscientes e inconscientes que resultan de la socialización bidireccional (Posada, Gómez & Ramírez, 2008). Resulta interesante el discurso que desarrolla el Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquía (Medellín, Colombia) sobre la crianza. Cabe señalar que su propuesta surge como respuesta ante las evidencias, a nivel mundial, sobre la violencia intrafamiliar y el maltrato infantil y de adolescentes, y que “pretende mejorar las relaciones de los adultos con los niños, niñas y adolescentes en el contexto social caótico en que se vive actualmente” (Posada et al., 2008, p.297).

En su propuesta establecen una diferencia entre una *crianza humanizada* y la *no humanizada*. Señalan que la crianza humanizada es la que consideraría a niños, niñas y adolescentes como gestores de su propio desarrollo, como ciudadanos en formación con derechos y responsabilidades, y como interlocutores válidos, con los cuidadores adultos como modelos. En cambio, la crianza no humanizada es aquella que convierte a los niños, niñas y adolescentes en una especie de proyecto personal de los cuidadores adultos, quienes desean que sus hijos se desarrollen a partir de sus propias concepciones, es decir desde las perspectivas de necesidad, problemas, capacidades, potencialidades, carencias, etc., de los padres (Ibid. 2008).

Como se puede apreciar, la definición de crianza es amplia y como veremos a continuación, presenta matices cuando el término es estudiado desde el contexto social y cultural de los involucrados.

El estudio realizado por Bautista y Maestre (2008) en una zona rural de Colombia revela significados contextualmente concretos sobre la crianza. Las dos investigadoras llegaron a la conclusión de que, al unir las nociones de crianza de tres generaciones estudiadas, la crianza se definía como “el deber que tienen los padres, y **principalmente la madre**, de formar mediante acciones de cuidado, afectivas, de apoyo, y de acompañamiento, acordes con la etapa de la vida, a las hijas e hijos con el propósito de prepararlos para el futuro” (Ibid. p.72).

---

<sup>6</sup> Estudio y práctica de la salud, cuidados y crianza de los niños durante los primeros años de vida para que tengan un desarrollo sano.

Esta visión de la madre como responsable de la crianza de sus hijos e hijas la comparten muchas comunidades indígenas y campesinas de América Latina hasta el día de hoy (Blanco et al., 2004). La investigación de Bautista y Maestre (2008) muestra que, en esa población rural, la crianza se asocia “con la enseñanza-aprendizaje de normas y reglas sociales, en una relación unidireccional y generacional” (Ibid. p.72), y evidencia que “no se da la transmisión generacional de pautas de crianza, sino que se presenta disonancia en la percepción que tienen los padres y las madres con respecto a la de los abuelos y abuelas, en cuanto a la crianza” (Ibid. p.72).

Las investigadoras observaron que esas disonancias coinciden con los momentos históricos en que se desarrollaron los padres y las madres. Por ejemplo, los discursos acerca de la crianza de los adultos mayores que crecieron en un contexto autoritario entre los años '40 y finales de los '50 son realizados bajo una perspectiva autoritaria, mientras que los discursos sobre la crianza de aquellos padres y madres que crecieron en la época en que surgieron políticas en pro de los Derechos del Niño son influidos por esos principios (Ibid. 2008).

En resumen, la definición de crianza, que está asociada a una actividad, acción, rol o deber de los padres, de las madres o adultos a cargo de los menores de edad donde a veces se hace uso de experiencias y/o conocimientos ancestrales<sup>7</sup> de manera bidireccional y/o generacional, es más compleja de lo que hasta ahora se ha expuesto. En la siguiente sección, se aborda el proceso socializador entre los padres y las madres con sus hijos e hijas que conlleva la crianza para comprender mejor este tema de estudio.

### **1.2.2. Socialización: modelos y metas parentales.**

En esta sección se presentará un modelo de análisis de pautas parentales y de crianza que permite conocer otra forma de interpretación del proceso socializador entre los padres y las madres con sus hijos e hijas. Empero, en primer lugar, se exponen los estilos educativos de Baumrind (1967, 1971, 1973) que han definido las relaciones entre padres e hijos en Estados Unidos y que, sin duda, en ocasiones se ha extendido para denominar y clasificar prácticas parentales de otros contextos y lugares.

---

<sup>7</sup> Por conocimiento ancestral se entiende a todo tipo de conocimiento aprendido por sus antepasados como ritos, fiestas, costumbres, artes de subsistencia, valores, etc.

Varios autores han realizado una clasificación de los estilos parentales, que generalmente se fundamentan en clasificaciones descriptivas sobre las actitudes de los adultos y sus mecanismos de cuidado. Por ejemplo, Ramírez (2005) repasa algunos modelos que se han definido, pero no obstante, entre los más referidos, en la investigación psicológica, sociológica y otras, están los cuatro estilos educativos de Baumrind (1967, 1971, 1973). Estos estilos parentales que presenta son:

1. Estilo autoritario. Los padres y las madres presentan un alto nivel de control y de exigencias de madurez, muestran bajos niveles de comunicación y afecto, y reclaman una obediencia estricta. Este tipo de padres y madres suelen ser por tanto controladores, críticos e influyentes, basados en sus concepciones rígidas. Le dan importancia a la obediencia, autoridad, castigo y maneras disciplinarias.
2. Estilo democrático. Los padres y las madres presentan altos niveles de comunicación, afecto, control y exigencias de madurez. Suelen ser afectuosos, evitan el castigo, son sensibles a la voz de sus hijos e hijas, marcan límites y orientan; escuchan y llegan a acuerdos.
3. Estilo permisivo. Los padres y las madres presentan altos niveles de comunicación y afecto, pero bajos niveles de control y exigencia de madurez. Suelen ser muy afectuosos, muestran una actitud positiva ante el actuar –cualquiera que este sea– de sus hijos e hijas, no demandan responsabilidades ni orden, dejan que sus niños y niñas se auto-organicen, usan poco el castigo y rechazan el control.
4. Estilo indiferente o de rechazo-abandono. Los padres y las madres presentan bajos niveles de comunicación, afecto, control y exigencias de madurez hacia sus hijos e hijas. No son receptivos ni exigentes. Manifiestan indiferencia hacia sus niños y niñas. Minimizan los problemas y no se implican ni se esfuerzan en su relación con sus hijos e hijas (Ramírez, 2005).

Sobre la clasificación de Baumrind (1967, 1971, 1973), varios investigadores sostienen que una gran parte de los padres y de las madres no poseen un estilo parental definido o suelen presentar pautas de crianza contradictorias (Izzedin & Pachajoa, 2009; Torío et al.,

2008); además reflejan estilos de parentalidad de un contexto concreto, el norteamericano que puede resultar improcedente exportar a otros contextos.

En consecuencia, las investigaciones transculturales han puesto de manifiesto la necesidad de reelaborar la perspectiva si se pretende también comprender la variabilidad de prácticas de crianza existentes (Greenfield & Suzuki, 1998; Roggoff, 2003). A continuación, se expone un modelo de análisis de las pautas parentales que permite comprender la existencia de objetivos diferenciados en las prácticas de crianza, y la diversidad de mecanismos a través de los cuales puede llegarse a ellas.

Cabe mencionar antes que las pautas de crianza son las acciones visibles de cuidado, provisión, protección, y enseñanza-aprendizaje que las sociedades sumergen a sus niños y niñas para que estos lleguen a ser adultos aceptados socio-culturalmente.

La nueva perspectiva que se expone a continuación considera que las características de las pautas de crianza, relaciones, roles, etc. de los padres y de las madres con sus hijos e hijas están vinculadas con sus objetivos parentales, es decir, el modelo de persona (socio-culturalmente construido) que se tiene en expectativa. Todo ello constituye el modelo parental. Los modelos parentales “se definen como actitudes o creencias generales de los padres acerca de la crianza adecuada para sus niños [e.g., creer que los niños necesitan del afecto y apoyo de los padres para su sano desarrollo]” (Solís & Díaz, 2007, p.177). Las creencias de los padres y de las madres con relación a la crianza de sus hijos e hijas también se conoce como etnoteoría parental o sistema parental de creencias (Greenfield & Suzuki, 1998).

Greenfield y Suzuki (1998) nos presentan un modelo que permite analizar las experiencias infantiles y las prácticas parentales en aquellos contextos en los que existen discontinuidades entre las prácticas parentales de ciertos colectivos y las prácticas de cuidado ejercidas por las instituciones hegemónicas (como la escuela, sanidad, etc.).

Según las investigadoras, hay contextos como sociedades multiculturales por migración o en contextos de dominación, donde los niños y niñas se desarrollan en dos entornos con modelos diferentes que pueden ser categorizados como cultura hogareña y cultura de la sociedad. La cultura hogareña comprende los valores, prácticas y antecedentes culturales

de una familia en donde el pequeño va adquiriendo esa cultura por medio de las interacciones cotidianas con los miembros de su familia. En cambio, la cultura de la sociedad tiene que ver con los valores culturales de su sociedad dominante que el pequeño adquiere a través de sus interacciones con la escuela, compañeros, medios de comunicación, etc. La cultura hogareña de un niño puede desarrollarse bajo un clima dual, es decir, el clima cultural de un niño puede ser el mismo en su hogar y en su sociedad o diferenciarse el uno del otro como en el caso de las familias que emigran a otros países y/o son de contextos culturales diferentes. Greenfield y Suzuki (1998) parten de dos marcos de referencia culturales para estudiar los estilos parentales, los cuales tienen metas diferentes del desarrollo, preferencias en la socialización y sirven como marcos interpretativos que ayudan a ver y comprender las diferencias culturales. Estos marcos culturales son:

1) *Marco de interdependencia*. Este marco es parte del modelo filosófico y social conocido como colectivismo<sup>8</sup>. En este marco se valora la inteligencia social. Los contextos culturales que se orientan hacia este marco suelen concebir a un niño o una niña como un individuo asocial que necesita ser socializado. Las niñas y niños pequeños suelen ser consentidos, los padres y las madres hacen uso de prácticas que fomentan el apego como cargarlos a menudo o dormir con ellos en la misma cama. En cambio, las niñas y niños más grandes son socializados para entender, asimilar y seguir órdenes de sus padres y madres.

La comunicación entre los padres y las madres con sus hijos e hijas dentro de este marco es menos verbal ya que la meta del desarrollo de la comunicación infantil es que el niño o niña comprenda, antes que su verbalización. Por tanto, existe un uso frecuente por parte de los padres y de las madres de dar órdenes con el fin de promover así la obediencia y respeto. La observación, la participación, el desarrollo de la empatía y la cercanía física también son vistas como maneras de comunicación en este marco.

La parentalidad autoritaria está asociada a este marco de interdependencia. Aunque en Estados Unidos el estilo parental autoritario es percibido como un modelo desacertado porque se lo asocia a prácticas rígidas y negativas, que, a veces incluso se han asociado

---

<sup>8</sup> Se fundamentan en la distinción entre individualismo / colectivismo de Triandis (1988) que establece un modelo dual y polarizado de modelos culturales que permite realizar una transferencia entre los modelos fácticos de la cultura (prácticas, por ejemplo) a dimensiones simbólicas y de valores.

con el maltrato (Pichardo et al., 2009), el estilo parental autoritario tiene otro significado, si se lo interpreta desde su entorno más próximo, y su meta de socialización. Así tenemos que, dentro del marco de interdependencia, el modelo parental autoritario chino no tiene como fin dominar al niño sino conservar la unidad familiar y asegurar relaciones armoniosas con otros. El modelo autoritario afro-americano se asocia con el comportamiento auto-afirmativo e independiente de los niños y niñas; y al igual que el modelo autoritario latinoamericano, busca el respeto y obediencia a los padres y personas mayores en general.

Dentro de la familia, la socialización enfatiza la lealtad, el control, la dependencia y la obediencia de los hijos hacia los padres. Los padres y las madres conciben como una obligación moral el ayudar a sus hijos en todo momento. La meta de socialización del marco de interdependencia en la adultez es que el individuo sea responsable del colectivo, que los logros personales estén al servicio de una comunidad, generalmente la familia. Por eso, en contextos culturales como Japón, donde el colectivismo es valorado e institucionalizado y se espera una interdependencia entre madre e hijo, es inconcebible fomentar una autonomía que consideran que tarde o temprano desembocará en el individualismo (Greenfield y Suzuki, 1998).

Según Kagitçibasi (1996), este marco de interdependencia es “particularmente adaptativo” en sociedades pobres que cuentan con familias numerosas para “sobrellevar las tareas de subsistencia, incluyendo el cuidado infantil” (Greenfield & Suzuki, 1998, p.50), y la responsabilidad de los más jóvenes hacia lo más adultos, debido a que las sociedades pobres no cuentan con pensiones para los ancianos.

2) *Marco de independencia*. Este marco es parte del modelo filosófico y social conocido como individualismo. En este marco se valora la inteligencia tecnológica. Los contextos culturales que se orientan hacia la independencia, usualmente conciben a un niño o una niña como un individuo dependiente de su padre y de su madre que tiene que aprender la independencia a medida que crece. Por tanto, los niños y niñas aprenden a dormir solos, los padres y las madres utilizan prácticas que no fomentan el apego como no cargarlos en los brazos, para ello utilizan coches, sillas, caminadoras para bebés, etc.



La comunicación entre los padres y las madres con sus hijos e hijas es más verbal. Los padres y madres suelen preguntar mucho a sus hijos, utilizan preguntas “tipo test” con el fin de provocar la verbalización de los niños y niñas. La verbalización del niño o niña, en este marco, es valorada en sociedades tecnológicas –Norteamérica y Europa del Norte– porque se concibe que es parte de un individuo educado, “donde los logros académicos, la autonomía y la creatividad son importantes metas del desarrollo” (Greenfield & Suzuki, 1998, p.46). Dentro de las maneras de comunicación también se observa la existencia de negociaciones entre padres/madres e hijos/hijas, se promueve la autoexpresión y la autonomía en los niños y niñas. La parentalidad democrática está asociada a este marco de independencia.

La meta de socialización de este marco es que un individuo se convierta en una persona autónoma, auto-realizada que decida involucrarse a la relación y a las responsabilidades sociales de su entorno. El resultado de este marco *es un sí mismo independiente e individualizado*. Por tanto, las relaciones familiares se distinguen por “la separación de las generaciones y por las inversiones tanto materiales como emocionales canalizadas hacia el hijo, y no hacia la generación de los mayores” (Kagitçibasi, 1996, p.84). Los padres y madres, a no ser por necesidad extrema, no ayudan a sus hijos en la adultez ya que conciben que los hijos adultos son individuos económicamente independientes y responsables de sus propias necesidades.

Kagitçibasi (1996) señala que el marco de independencia es adaptativo en sociedades industriales y tecnológicas donde los logros materiales son individuales, no familiares, y donde el sostenimiento de los padres y madres ancianos no recae sobre los hijos.

Como se puede apreciar, el modelo de análisis sobre las pautas parentales y pautas de crianza que presentan Greenfield y Suzuki (1998) permite comprender mejor el estilo parental que ciertos padres y madres utilizan con sus hijos e hijas y apreciar mejor las diferentes metas de desarrollo existentes. Este modelo de análisis aclara porque “las prácticas de cuidado infantil que son vistas como morales y pragmáticas en un contexto cultural, pueden ser vistas como mal guiadas, inefectivas e incluso inmorales en otros contextos” (Ibid. p.36).

En resumen, los padres y madres son guías y orientadores del proceso socializador a través del estilo parental que utilizan para relacionarse con sus hijos e hijas. El modelo cultural dependerá de las metas de socialización, metas parentales, del contexto cultural, en algunos casos del contexto histórico, incluso de la clase social, nivel educativo de los padres y madres, entre otros aspectos. Por tanto, se aprecia la necesidad de más estudios en profundidad que tomen en cuenta los contextos culturales, sociales, económicos, etc., para realizar una mejor interpretación del comportamiento, actitudes y acciones de los padres y madres con sus hijos e hijas.

### **1.2.3. Algunas prácticas de crianza ecuatorianas.**

Las prácticas de crianza son concebidas como “los comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización [e.g., ofrecer halagos al niño para que aprenda nuevas tareas]” (Solís & Díaz, 2007, p.177). En sociedades industrializadas, algunas prácticas de crianza, se han transformado debido a los cambios en su sociedad, la familia, al crecimiento acelerado de la tecnología; en general a cambios políticos, económicos y sociales de su contexto (Evans & Myers, 1996; Ramírez, 2005).

En la mayoría de las sociedades, tanto desarrolladas como en vías de desarrollo, los padres y madres poseen prácticas propias que son asequibles a ellos y que son adoptadas de su cultura, ideas de cómo se debe criar a los hijos e hijas y que su comunidad los acepta (Evans & Myers, 1996).

Para Evans y Myers (1996) las prácticas de crianza incluyen actividades que:

- Garantizan el bienestar físico del niño. [...]
- Promueven el bienestar psico-social del niño. [...]
- Apoyan el desarrollo físico del niño. [...]
- Promueven el desarrollo mental del niño. [...]
- Facilitan la interacción del niño con otros fuera de la casa. [...]

En un nivel muy general, todos estos objetivos y comportamientos asociados a estos fines pueden ser encontrados en la mayoría de las sociedades. En un nivel más específico, lo que se hace para ayudar a un niño a sobrevivir, crecer y desarrollarse se une con *cómo* se hace

para definir y distinguir prácticas que varían ampliamente de un lugar a otro (Ibid. 1996, pp.3-4).

Existe una gran diversidad de prácticas de crianza y la manera en cómo se llevan a cabo difieren de una cultura a otra. En Ecuador, un país pequeño y multiétnico<sup>9</sup>, las prácticas de crianza son similares, pero tienen sus matices dependiendo de la región<sup>10</sup>. A continuación, se exponen algunas prácticas de crianza ecuatorianas con el fin de que el lector de este trabajo de investigación se vaya relacionando con el contexto del campo de estudio, una comuna indígena y campesina ecuatoriana.

Gualapuro-Otavallo, es una comunidad indígena urbana de la provincia de Imbabura en la Sierra de Ecuador. La crianza principalmente es labor de la madre y se basa en conocimientos ancestrales aprendidos a lo largo de su socialización con su familia y/o familiares muy cercanos (Ruiz & Cevallos, 2010). La siguiente información acerca de las prácticas de crianza en Gualapuro está basada en el trabajo de investigación de Ruiz y Cevallos (2010).

En esta comuna de Gualapuro, las madres envuelven al bebé con una tela desde la cabeza hasta los pies y lo sujetan con una faja con el fin de que su esqueleto y sus músculos se formen adecuadamente, práctica a la que denominan *Maytu*. Cuando el bebé acaba de nacer se producen algunas prácticas rituales significativas como el primer baño en agua fría y el cosido de boca. La comunidad concibe el agua como un ser que provee abundante vida por tanto el primer baño “establece la vida del niño recién nacido con aguas de las vertientes para transmitirle vida” (Ibid. p.30). Por otro lado, el *cosido de la boca* consiste en simular coser la boca del bebé con una aguja e hilo rojo. Esto lo realiza la partera y mientras hace la dramatización dice:

“No serás boqui suelto, no serás bocón, no serás boqui sucio –referencia a hablar malas palabras–, no serás mentiroso, no hablarás aumentando chismes, hablarás solamente lo debido, hablarás pensando bien, hablarás bien de los demás, hablarás la verdad” (Ibid. p. 31).

---

<sup>9</sup> Actualmente se reconocen 18 grupos étnicos en el país; entre ellos están: Awá, Chachis, Épera, Negros afroecuatorianos de Esmeraldas, Montubios, CholoPescador, Tsachila, Saraguro, Natabuela, Quilotoa, Quisapinchas, Salasacas, Chibuleos, Cañarís, Quito Cara, Panzaleo, Otavalos, Shuar, Achuar, Huaorani, Siona, Zápara, Shiwiar y Cofán.

<sup>10</sup> Ecuador consta de la región Sierra, Costa, Oriente e Islas Galápagos.

El *mal de ojo* es una creencia acerca de las malas energías que una mirada puede producir; por tanto, para evitar cualquier daño al bebé, las madres suelen colocar una pulsera roja en las muñecas de los bebés (Ibid.). *Cargar a los niños en la espalda utilizando una sábana* proporciona seguridad a la madre de que su pequeño o pequeña no sufrirá ningún peligro mientras ella realiza cualquier actividad tanto dentro como fuera de sus hogar (Ibid.).

Por último, Ruiz y Cevallos (2010) indican que cuando el pequeño o pequeña camina, acompaña a los adultos en sus labores cotidianas, así aprende los saberes de su comunidad “y una gran sensibilización por la vida, la familia y la Pachamama<sup>11</sup>” (Ibid. p. 31). Cuando son más grandes, los padres dejan a los niños y niñas el cuidado de animales para que aprendan a ser responsables y a ejercer autoridad.

Las prácticas de crianza mencionadas no son exclusivas de la comunidad de Gualapuro, ya que otros padres y madres de la región Sierra, también las llevan a cabo como veremos a continuación.

Buestan y Mendieta (2012) analizan prácticas de crianza en la capital de la provincia del Azuay ubicada en la Sierra de Ecuador. Cuenca, la capital, se divide en 15 parroquias<sup>12</sup> urbanas y 21 parroquias rurales. Las investigadoras exponen algunas diferencias entre las prácticas que existen en las zonas rurales y urbanas de Cuenca.

Buestan y Mendieta mencionan que las madres de la zona rural suelen fajar a sus pequeños con la misma idea que manejan las comunidades indígenas –correcta formación del esqueleto y músculos– y también usan el ombliguero, pero las madres del sector urbano no realizan ni la práctica de fajar ni usan el ombliguero porque no las consideran útiles.

En la zona rural, las madres alimentan al bebé con la leche materna hasta los dos años y medio porque la mayoría de ellas pasa la mayor parte de su tiempo en casa con sus hijos e hijas. En cambio, en la zona urbana, las madres dan de lactar al pequeño hasta los seis meses y luego suplen la leche materna con la leche de fórmula hasta aproximadamente el año, debido a la falta de tiempo y su trabajo (Ibid. 2012).

---

<sup>11</sup> Pachamama es un término kichwa que significa Madre Tierra.

<sup>12</sup> En Ecuador una ciudad se divide en parroquias, en España, generalmente, una ciudad se divide en barrios.

Entre otras prácticas de crianza de la zona rural se menciona que los niños y niñas duermen con sus padres y madres o hermanos; la mayoría de las madres bañan a sus pequeños una vez a la semana; y cuando los pequeños se enferman, las madres optan más por remedios caseros. En cambio en la zona urbana, los pequeños aprenden a dormir solos, las madres bañan a sus hijos e hijas pasando un día y cuando los pequeños se enferman, los llevan al centro de salud.

Por último, Buestan y Mendieta indican que existe la creencia de limpiar el mal de ojo, el mal aire o curar el espanto, pero esta práctica se realiza más en la zona rural que en la zona urbana de Cuenca (Ibid. 2012).

Otras prácticas de crianza ecuatorianas son mencionadas por Peñafiel (2014) quién realizó un estudio en un barrio conocido como Atucucho<sup>13</sup>, en la provincia de Pichincha ubicada en la región Sierra, por unos considerada un barrio periférico rural y por otros una comunidad de migrantes de otros lugares de Ecuador.

Peñafiel menciona que en este lugar, las madres alimentan a sus pequeños con la leche materna más o menos hasta el año y medio y desde los seis meses ya van incluyendo otro tipo de alimento. Bañan a sus pequeños con jabón, champú y agua; en el agua colocan manzanilla con el fin de que su bebé se relaje y pueda dormir a gusto. Utilizan ombligueros con la idea de evitar la salida del mismo y limpian el cordón umbilical con alcohol y algodón para evitar una posible infección.

También, indica que las madres de Atucucho llevan a sus hijos al centro médico cuando se enferman, pero –al igual que en comunidades indígenas– cuando consideran que el niño ha sido expuesto al mal aire, el mal de ojo y/o espanto, los llevan a los curanderos conocidos también como shamanes para que por medio de hierbas y frases alejen de sus hijos e hijas los malos espíritus o malas energías.

Hasta aquí se han expuesto algunas prácticas de crianza de la región Sierra, a continuación se presentan algunas de la región Costa del país. Atiencia (2016) llevó a cabo un estudio en Porvenir, una comunidad rural afroecuatoriana localizada en Esmeraldas. Ella revela las prácticas de crianza observadas en ese lugar. Atiencia menciona que en Porvenir las

---

<sup>13</sup> Atucucho, palabra kichwa que significa Rincón del Lobo.

madres hacen una diferencia entre cuidar y criar. “Las mujeres definieron al cuidado como: *una ayuda, apoyo con la alimentación y la vigilancia* (Notas de taller, 2015). [...] criar significa *guiar, impartir valores y principios* (Notas de taller, 2015); en palabras del grupo focal, **criar es educar**” (Ibid. p.41).

Según la investigadora, las madres juegan con sus pequeños hasta cuando aprenden a hablar. Una vez que los niños y niñas pueden caminar, se agrupan con los otros pequeños de la comunidad y los vecinos vienen a formar parte del cuidado de ellos ya que “para la comunidad y todos sus miembros se establece casi como obligación este sentido de vigilar y acompañar a los niños y niñas” (Ibid, p.43).

En la comunidad de Porvenir, todos los adultos son responsables de pasar información a los pequeños sobre los peligros del manglar ya que su contexto requiere conocer la flora y la fauna del lugar así como las condiciones del río que les rodea. Por último, Atiencia menciona que a una temprana edad, las madres enseñan a sus hijas las labores domésticas y responsabilidades de cuidado para con sus hermanos menores; en cambio a los niños no se los obliga a reproducirlas.

En resumen, las prácticas de crianza ecuatorianas son variadas y la manera en cómo se llevan a cabo presentan matices de un lugar a otro. Si se analizan las prácticas de crianza ecuatorianas bajo el modelo de análisis de Greenfield y Suzuki (1998), se aprecia que la mayoría de las prácticas ecuatorianas se orientan hacia el marco de interdependencia y muy pocas al marco de independencia.

Por ejemplo, la comunicación entre los padres y madres con sus hijos e hijas es menos verbal ya que la meta del desarrollo de la comunicación infantil es que los niños y niñas comprendan, antes que su verbalización. También la observación, la participación, el desarrollo de la empatía y la cercanía física son maneras de comunicación en el contexto ecuatoriano.

Según Greenfield y Suzuki, el cargar a los pequeños en la espalda (práctica de Gualapuro) y permitir a los niños y niñas dormir con sus padres (práctica de las parroquias rurales de Cuenca) son consideradas prácticas de crianza del marco de interdependencia; además de

ser “parte de su herencia ancestral en cuanto a los cuidados infantiles” (Greenfield & Suzuki, 1998, p. 22).

Ahora bien, con relación a dormir, cabe mencionar que según Buestan y Mendieta (2012), los niños y niñas de las parroquias urbanas de Cuenca aprenden a dormir solos. El dormir solos es una práctica asociada al marco de independencia que intenta fomentar la autonomía. No obstante, la ambivalencia observada entre las prácticas de crianza entre las parroquias urbanas y rurales de Cuenca posiblemente se deba a que Ecuador, al igual que otros países latinoamericanos, tiene influencia norteamericana –Estados Unidos– a través de los medios de comunicación masivos y los procesos migratorios que introducen nuevos conceptos y percepciones de estilos de vida. Así que el tema de dormir solos o con los padres requiere de un estudio profundo sobre la meta parental ya que los padres y madres ecuatorianos de ciertas zonas urbanas o pueden desear la autonomía del bebé o simplemente reproducen una acción observada en los programas de televisión o anuncios o en los nuevos contextos.

Continuando con las prácticas de crianza asociadas al marco de interdependencia, dentro de la familia se fomenta la lealtad, la dependencia y la obediencia de los hijos hacia los padres. La parentalidad autoritaria ecuatoriana también busca el respeto y obediencia no solo a los padres y madres sino a las personas mayores en general.

La meta de socialización ecuatoriana también se alinea a la meta de socialización del marco de interdependencia ya que se espera que en la adultez un individuo sea responsable del colectivo y esté al servicio de una comunidad, especialmente su familia.

Las dos siguientes prácticas fomentan la responsabilidad por los suyos, por su familia. Ruiz y Cevallos (2010) han indicado que cuando el pequeño o pequeña es más grande, los padres de Gualapuro les dejan el cuidado de animales para que aprendan a ser responsables y a ejercer autoridad. De igual manera, Atiencia (2016) ha mencionado que a una temprana edad, las madres de Porvenir enseñan a sus hijas las labores domésticas y responsabilidades de cuidado para con sus hermanos menores.

En conclusión, la mayoría de las prácticas ecuatorianas mencionadas en esta sección se orientan hacia el marco de interdependencia porque la meta de socialización es estar al

servicio de una comunidad como lo es su familia. En el capítulo de resultados se expondrán algunas prácticas que fueron observadas en el campo de estudio.

### **1.3. La atención y educación a la primera infancia (AEPI).**

Antes de profundizar el tema acerca de la AEPI, es necesario delimitar el rango de edad que comprende a la primera infancia, ya que utilizaré el término *–primera infancia–* a lo largo de esta investigación, pero me estaré refiriendo a un grupo específico de edad. Por tanto, a continuación, expongo las edades que usualmente se conciben dentro de la primera infancia y la justificación del rango de edad al que me estaré refiriendo.

La ONU, en la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>14</sup> (1989), define a todos los niños y niñas como personas menores de 18 años y concibe la primera infancia como el período que transcurre desde el nacimiento hasta los 8 años (UNESCO, 2014).

En cambio, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia –UNICEF– y el Comité de los Derechos del Niño conciben a la primera infancia como el período que va “desde el nacimiento, el primer año de vida y el período preescolar hasta la transición hacia el período escolar” (OEI, 2009, p.15).

Para la psicología del desarrollo la periodización de la infancia se ha desarrollado a través de la observación del actuar de los niños y niñas. Mansilla (2000) señala que la niñez o “Edad Crítica<sup>15</sup>” es una etapa del desarrollo humano muy estudiada; así que distingue claramente en la niñez dos grupos: 1) una primera infancia que comprende a los niños y niñas de 0 a 5 años de edad y 2) la segunda infancia que comprende a los niños y niñas de 6 a 11 años de edad.

En el campo educativo, el cual nos compete, la periodización de la infancia depende de cada país, no obstante no varía mucho ya que va desde el nacimiento hasta los 10 o 13 años

---

<sup>14</sup> La Convención de los Derechos del Niño se llevó a cabo en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 donde los dirigentes mundiales decidieron que los niños y niñas debería tener una convención especial. La Convención establece los derechos del niño en 54 artículos y dos Protocolos Facultativos.

<sup>15</sup> Mansilla lo denomina Edad Crítica “por las consecuencias que la falta de satisfactores apropiados a sus necesidades psicosociales produce en este grupo de niños” (2006, p.109).



de edad. De la misma manera, el rango de edad para la primera infancia es casi similar en muchos países.

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación señala que los programas para la primera infancia diseñados con un enfoque integral están dirigidos a niños y niñas menores de 6 años de edad. La mayoría de los países europeos dividen la primera infancia en dos: a) de 0 a 3 años, este grupo de niños y niñas no son responsabilidad de los ministerios de educación y b) de 3 años y un mes a 6 años de edad, este grupo de edad sí es responsabilidad de los ministerios de educación (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, p.9)

En América Latina, la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI– en relación a la primera infancia señala que “en términos operacionales y atendiendo a que la mayoría de los países de la región la escuela primaria comienza a los 6 años de edad, se adopta como población objetivo el tramo de edades comprendido entre el nacimiento y los 5 años” (OEI, 2009, p.15).

Un ejemplo de lo mencionado por la OEI se refleja en el Sistema Nacional de Educación ecuatoriano. El nivel de Educación Inicial está coordinado y organizado para beneficiar a la primera infancia. El nivel inicial está dividido en dos subniveles. 1) Inicial 1, comprende a niños y niñas hasta 3 años de edad y está bajo la responsabilidad del Ministerio de Inclusión, Económica y Social y 2) Inicial 2, comprende a niños y niñas de 3 años y un mes a 5 años de edad y es responsabilidad del Ministerio de Educación (LOEI, 2012).

Como se puede apreciar, la primera infancia comprende un rango de edad poco variado. No obstante, en esta investigación adoptaré el de Ecuador ya que el campo de investigación se encuentra localizado en un centro infantil de una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana. Cuando mencione el término *primera infancia* me estaré refiriendo principalmente al primer subnivel, niños y niñas hasta 36 meses de edad, ya que los sujetos de estudio forman parte de este grupo.

Una vez identificado el grupo de sujetos que forman parte de este estudio; a continuación, se desarrolla qué se entiende por *atención y educación a la primera infancia (AEPI)*.

Se conoce que los servicios de cuidado a pequeños tuvieron sus inicios en Occidente, en el siglo XVIII. Algunas órdenes religiosas cuidaban niños huérfanos y desamparados, pero no fue hasta el siglo XIX cuando los poderes públicos, tanto en Europa como en los Estados Unidos de Norteamérica, comenzaron a intervenir y organizar los servicios de cuidado, atención y educación a los niños más pequeños (Villaseñor, 2012). De este concepto inicial asistencial, durante el siglo XX se pasó a un modelo de derechos de los que es receptor el menor, y que culmina con la Convención de los Derechos de los Niños. En este apartado se presenta este recorrido en América Latina a partir de los años '80 hasta la situación actual; una nueva percepción sobre la AEPI.

### **1.3.1. Breve escenario político educativo en América Latina a partir de los años '80.**

Con los cambios en la estructura familiar tradicional, la incorporación de la mujer en el sector laboral y los hogares compuestos solo por el núcleo familiar, América Latina vio la necesidad de desarrollar programas de cuidado y educación para los niños y las niñas. Todos los países latinoamericanos impulsaron programas con el fin de proveer atención y protección a los párvulos. En el impulso de programas de cuidado se sumaron los Ministerios de Salud, Trabajo, Bienestar, Educación, ONGs, iglesias y agencias de cooperación internacional. Existieron muchas dependencias y programas dirigidos a la niños y niñas menores de seis años en Latinoamérica por lo que se hace difícil conseguir toda la información sobre el desarrollo de esos programas en la región (Simbaña, 2013).

En la década de los '80 los principales problemas en los servicios de cuidado y alimentación de los párvulos fueron la baja cobertura de los programas y la pésima distribución de los mismos. Aunque poco a poco fue aumentando la cobertura de los programas, la mayoría de ellos se ubicaron en las zonas urbanas. Los programas se focalizaban en los niños y niñas de 4 a 6 años porque la educación básica primaba en las políticas educativas latinoamericanas.

Algunas universidades y escuelas normales superiores comenzaron a ofertar la formación de educación parvularia. Los gobiernos comenzaron a promover políticas y programas de educación, salud y nutrición, pero tenían más carácter asistencial que educativo (OREAL/UNESCO, 2001). El desarrollo de políticas educativas preescolares y específicas

para los sectores rurales de América Latina era escaso, supeditándose a veces a la educación intercultural bilingüe.

Para solventar la inequidad educativa preescolar empezaron a desarrollarse programas focalizados en las zonas rurales y de extrema pobreza por medio de modalidades no convencionales, con el apoyo de los gobiernos y de ONGs (UNESCO, 2001). En muchos casos estos programas fueron de pésima calidad porque no contaban con profesionales, materiales e infraestructura para su funcionamiento (Simbaña, 2013).

En los años '90 emergen declaraciones internacionales en pro de la educación, cuidado y protección de la primera infancia. Se reconoce la educación de los menores de 6 años como un derecho fundamental. Así fue señalado en la IV Reunión de la Comisión Interparlamentaria Latinoamericana de Derechos Humanos (1989), en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia (1990) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). América Latina adoptó la declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>16</sup> (OREAL/UNESCO, 2001).

En marzo de 1990, en Jomtien-Tailandia, delegados de 155 países y representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales asistieron a la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos –EPT– donde acordaron poner las bases para luchar para que todos los niños y niñas tuvieran acceso a la primaria y disminuir la tasa de analfabetismo antes que terminara el decenio (UNESCO, 1994).

En la conferencia de la EPT se sostuvo que el aprendizaje comenzaba desde el nacimiento dando énfasis al cuidado temprano y la educación infantil. De igual manera, en la quinta reunión del Proyecto Principal de Educación –PPE– para América Latina y el Caribe<sup>17</sup> (1993) se incidió en la necesidad de priorizar acciones en la etapa temprana para lograr una mejora en los aprendizajes de los niños más pequeños. No obstante, tanto en la conferencia

---

<sup>16</sup> La Convención de los Derechos del Niño se llevó a cabo en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 donde los dirigentes mundiales decidieron que los niños y niñas deberían tener una convención especial. La Convención establece los derechos del niño en 54 artículos y dos Protocolos Facultativos.

<sup>17</sup> *Proyecto Principal de Educación*. Este proyecto educativo tiene sus inicios en 1979, en México. La UNESCO junto con la CEPAL y la OEA convocaron a una conferencia a los ministros de educación y a los ministros encargados de la planificación económica de América Latina y el Caribe. Esta conferencia tuvo como propósito realizar un diagnóstico de la región para identificar los problemas educativos y elaborar un proyecto educativo con miras al año 2000. La Conferencia aprobó la Declaración de México y sentó las bases para el proyecto educativo *PRELAC* (OREALC/UNESCO, 2001).

de la EPT como en la reunión del PPE el énfasis fue la educación primaria y la alfabetización de la población latinoamericana.

En América Latina, estos acuerdos y directrices se hicieron efectivas a través de las agencias de cooperación internacional, que incrementaron la financiación y enviaron técnicos para capacitar a la población rural latinoamericana. Se incrementó el número de programas focalizados a la población rural y urbano-marginal, se impulsaron programas de educación intercultural y bilingüe, y se comenzó a integrar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales (UNESCO, 2001).

América Latina comenzó a vislumbrar el concepto de atención integral esperando que diera respuesta a las necesidades psicológicas, fisiológicas y a los procesos de aprendizaje de los párvulos. Se buscó la manera de vincular la educación preescolar con la educación primaria aunque no existía un sistema que monitorizara ni evaluara los programas ofrecidos a los menores de seis años, que no estaban bajo los ministerios de educación (UNESCO, 2001).

Con las recomendaciones de programas y proyectos educativos, y la declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño, se logró una mayor conciencia política y social sobre la importancia de la AEPI. Algunos países comenzaron a incluir a los niños de 4 años en la educación básica obligatoria (UNESCO, 2001). Sin embargo, las desigualdades educativas persistían ya que la oferta de programas dirigidos a los párvulos para el sector rural aún era baja.

En la siguiente década, se fortaleció el papel de los gobiernos y la participación de la sociedad civil en el diseño de políticas, la generación de programas y el desarrollo de instituciones educativas destinadas a la primera infancia. En mayo de 2008 en El Salvador se celebró la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, organizada por la OEI<sup>18</sup>,

---

<sup>18</sup> OEI. La *Organización de Estados Iberoamericanos* para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura.

donde se planteó a los Ministros de Educación un proyecto de educación colectivo para Iberoamérica<sup>19</sup> denominado *Metas Educativas 2021*.

En el proyecto de educación se propuso incrementar la matrícula de educación inicial de 3 a 5 años, potenciar el carácter educativo del nivel inicial y garantizar la formación de los educadores consiguiendo que tuvieran la titulación establecida (OEI, 2008). Los países participantes, a través de sus Ministros de Educación, aceptaron y se comprometieron con el proyecto.

En noviembre de 2008 se llevó a cabo la Conferencia Internacional de Educación (CIE) donde el tema central fue *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. En esta conferencia mundial celebrada en Suiza, un elemento esencial fue también “la necesidad de desarrollar el cuidado de la primera infancia y la oferta educativa, como cimientos del aprendizaje que compensen las desventajas y las desigualdades” (Ainscow & Miles, 2008, p.14).

Actualmente, se continúa aunando esfuerzos por consolidar la AEPI – la inversión de los gobiernos en los últimos años se ha incrementado–, se han creado nuevos programas y mejorado las políticas de educación dirigidas al bienestar de todos los niños y niñas. Sin embargo, la oferta gubernamental en América Latina sigue siendo débil para los menores de 36 meses de edad, sobre todo en sectores rurales y marginales donde aún existen servicios no convencionales, como las visitas a los hogares, y que son la única manera de servicio para las familias de esas zonas (Simbaña, 2013).

### **1.3.2. Breve escenario político educativo en Ecuador a partir de la creación del primer jardín de infantes en 1904.**

En 1904, el General Eloy Alfaro, presidente del Ecuador (1906-1911), que realizó grandes reformas especialmente en el sector educativo, creó el primer jardín de infantes que estuvo regulado por el Ministerio de Educación con el fin de cuidar y atender a los niños de 4 a 6 años de edad de sectores populares (Pinto, 2004).

---

<sup>19</sup> Según la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Iberoamérica lo componen: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

En 1930 existían cuatro centros en total en Quito y Guayaquil. Los centros se basaban en modelos educativos de Alemania y Suiza. Los encargados de la educación no eran profesionales, pero se capacitaban con cursos de los docentes de nivel primario (Pinto, 2004).

Hasta 1940 los establecimientos continuaban ofreciendo sus servicios sin planes de trabajo ya que sus objetivos eran los cuidados físicos y el crecimiento de los niños. Sin embargo, ese año se impulsó el primer Reglamento y Plan de Actividades para los establecimientos preescolares. Surgieron nuevas reformas, enfoques sobre organización, programas, sistemas de evaluación, infraestructura, etc. (Pinto, 2004).

Hacia 1965 el Ministerio de Educación se enfocó en los niños de 5 años de edad. Los niños de 3 y 4 años quedaron bajo el Ministerio de Previsión Social como organismo regulador y quien comenzó a crear guarderías en los barrios más pobres del país (Pinto, 2004).

En los años '80 el Gobierno Nacional instituyó el Ministerio de Bienestar Social (MBS) quien ejecutó, mediante la Dirección Nacional de Protección de Menores, las guarderías.

Para la década de los '90 la política educativa de Ecuador continuaba a merced de las políticas neoliberales impuestas por el FMI, el Banco Mundial, el BID, y la Corporación Andina de Fomento. Estos organismos multilaterales incidieron directamente en las decisiones del Estado con el fin de lograr sus objetivos, por tanto se enfatizaban tres aspectos: *“la reforma de la educación básica, la descentralización y las intervenciones por el lado de la demanda”* (Ponce, 2010, p.37).

Desde 1992, con el desarrollo de tres Consultas Nacionales (1992, 1996 y 2004) llamadas “Educación Siglo XXI”, Ecuador ha venido buscando continuidad en sus políticas de Estado relacionadas al sector educativo. La demanda de una verdadera atención a la educación impulsó la creación de un programa nacional.

El Ministerio de Educación y Cultura propuso la formulación de un Plan Decenal de Educación en el seno del Consejo Nacional de Educación que, junto con UNICEF, Contrato Social, Ministerio de Economía, Comité empresarial y otros, definieron las líneas generales del plan en la sesión del 16 de junio del 2006.

En el Plan se consideraron las tres consultas anteriores (1992, 1996 y 2004), los compromisos internacionales asumidos por el Ecuador y el trabajo de los ex Ministros y Ministras de Educación. El plan fue admitido el 26 de noviembre de 2006 en la cuarta Consulta Popular donde la ciudadanía ecuatoriana aprobó y convirtió las ocho políticas del *Plan Decenal de Educación 2006-2015* en políticas de Estado (Ministerio de Educación, 2013).

De acuerdo con el Plan Decenal de Educación 2006-2015, la política educativa referente a los niños y niñas menores de 6 años es la siguiente:

✓ *Universalización de la Educación Inicial<sup>20</sup> de 0 a 5 años de edad.*

Su objetivo:

Brindar educación inicial para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomenta valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad, en el marco de una concepción inclusiva (Ministerio de Educación, 2013, p.11).

Sus principales líneas de acción:

1. Rectoría del Ministerio de Educación de los subsistemas de educación hispano bilingüe en las diferentes modalidades del nivel.
2. Articulación de la educación inicial con la educación general básica.
3. Inclusión y ampliación de cobertura educativa en el nivel de educación inicial.
4. Implementación de educación infantil, familiar comunitaria o intercultural bilingüe (Ministerio de Educación, 2013, p.11).

La política educativa comenzó a dar sus frutos. En 2006 el Ministerio de Educación, en conjunto con 51 representantes de todo el país lograron diseñar el currículum nacional de educación infantil con miras a la articulación de la educación inicial con los siguientes niveles educativos. A partir de este año, las guarderías de las zonas rurales comenzaron a denominarse Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV).

---

<sup>20</sup> En el Ecuador, la AEPI se divide en 2 subniveles, la Inicial 1 que comprende a niños y niñas de 0 a 36 meses de edad, no es escolarizado y es regido por el MIES; y la Inicial 2 que comprende a niños y niñas de 37 a 60 meses de edad, es escolarizado y está a cargo del Ministerio de Educación.

En el 2007 el Ministerio de Inclusión, Económica y Social impulsó el programa “Creciendo con Nuestros Hijos”, un servicio de atención a la primera infancia de modalidad no institucionalizada. El programa atendió a niños menores de 36 meses de edad, se enfocó en la educación familiar no formal, realizando visitas domiciliarias para capacitar a las madres.

Tanto en 2009 los informes de los ODM<sup>21</sup> como de PREAL<sup>22</sup> en 2010, dieron a conocer que Ecuador no había logrado la universalización ni la calidad de la educación inicial esperada. Los informes señalaron que era debido a las desigualdades socio-económicas del país y porque la inversión seguía siendo insuficiente para ese nivel educativo; por tanto recomendaron aumentar los esfuerzos para cerrar la brecha entre los sectores urbano y rural del país (ODM, 2009; PREAL, 2010).

Mientras ODM y PREAL enfatizaban las deficiencias en el sector educativo, el Censo de 2010 presentaba algunos esfuerzos como los programas de desarrollo infantil del MIES<sup>23</sup> que llegaron a 266.000 párvulos menores de 3 años.

El Ministerio de Educación logró impulsar el Programa “Educación Inicial de Calidad con Calidez” en instituciones de sectores urbanos y rurales en todo el país que incluía a niños de 3 a 5 años. El programa atendió a niños con necesidades educativas especiales y brindó servicios de educación infantil comunitaria con pertinencia cultural y lingüística.

En 2011 el Ministerio de Educación creó un Sistema de Declaratoria de Escuelas del Buen Vivir y de Calidad para apoyar al proyecto de Educación Inicial fortaleciendo a todos los establecimientos educativos públicos. Realizó intervenciones de infraestructura, construcción de baterías sanitarias y fiscalización en instituciones educativas. Además, proporcionó las herramientas necesarias a autoridades y a docentes para que elaboraran proyectos interdisciplinarios-interinstitucionales (Ministerio de Educación, 2012). El MIES abrió concursos de mérito y oposición para contratar a 1.882 parvularias que se

---

<sup>21</sup> *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Evento mundial y trascendental, en Nueva York, que influyó en la educación el año 2000. 189 líderes mundiales firmaron y propusieron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio. Dos de los objetivos del milenio se refieren a la educación y se han ido enlazando con los objetivos de desarrollo humano que propone el Marco de Acción de Dakar.

<sup>22</sup> El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo CINDE. Su propósito es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación por medio de debates informados y el monitoreo del progreso educativo de la región, entre otros aspectos.

<sup>23</sup> Ministerio de Inclusión Económica y Social.



encargasen de los centros de desarrollo en sectores rurales. No hubo la acogida esperada, y no se publicaron los motivos (Ecuador-Inmediato, 2013).

En 2012 el Ministerio de Educación señaló que en el período escolar 2009-2010, la matrícula de educación inicial había registrado a 121.766 niños y niñas; en el período 2010-2011, la matrícula aumentó un 21,1% y en el período 2011-2012, aumentó en 7%. Hasta el 2012, estuvieron funcionando 4.603 escuelas públicas de Educación Inicial, se mejoró la infraestructura y se proveyó de materiales didácticos y pedagógicos a 759 escuelas y se aplicaron currículums didácticos en 262 instituciones (Ministerio de Educación, 2012).

El 13 de octubre del 2012, el presidente del Estado, Rafael Correa, declaró el desarrollo infantil integral como una política prioritaria del país. Por tanto, el MIES, responsable de los niños y niñas menores de seis años, estableció:

El aseguramiento del desarrollo integral de las niñas y los niños en corresponsabilidad con la familia, la comunidad y otras instancias institucionales a nivel central y desconcentrado, en conformidad a lo dispuesto por los artículos 44 y 46, numeral 1 de la Constitución de la República; el objetivo 2, política 2.9 y meta 2.6, del Plan Nacional para el Buen Vivir; y, el Código de la Niñez y la Adolescencia. La estrategia de primera infancia organiza a los servicios de desarrollo infantil públicos y privados asegurando a niñas y niños menores de 3 años el acceso, cobertura y calidad de los servicios de salud, educación e inclusión económica social, promoviendo la responsabilidad de la familia y comunidad. (MIES, 2014)

En el 2013 el MIES elaboró una norma técnica que regula y viabiliza los procesos actuales de implementación y funcionamiento de los servicios públicos y privados de desarrollo infantil integral. Esta norma técnica tuvo como fin normalizar y homogenizar la prestación de servicios para los menores de 36 meses de edad. Además, el MIES creó una estrategia para el mejoramiento del talento humano que se implementa a través de la profesionalización, la formación continua, la post profesionalización y la certificación por competencias laborales (MIES, 2014). Ese año, en una nota de prensa, la Ministra del MIES de aquel entonces, Doris Soliz, informó que el país poseía un déficit de por lo menos 10.000 docentes parvularios (Ecuador-Inmediato, 2013) y que solamente 6.400 educadoras

parvularias habían recibido capacitación y profesionalización para atender los centros de desarrollo infantil del Buen Vivir.

En 2014, el MIES a través de sus centros infantiles atendió a 320.000 niños y niñas de 0 a 3 años (MIES, 2014). Pese a los esfuerzos del Estado Ecuatoriano por brindar una Educación Inicial de Calidad con Calidez, aún es una deuda nacional que no ha logrado resolver con políticas y acciones contundentes –un ejemplo es el déficit de educadoras de educación inicial para los sectores rurales–.

### **1.3.3. La AEPI: importancia y beneficios ofrecidos a través de sus servicios.**

En abril del 2000 en Dakar, el Foro Mundial de la EPT<sup>24</sup> declaró que la AEPI tenía como finalidad:

prestar apoyo a la supervivencia, el crecimiento, el desarrollo y el aprendizaje del niño, lo cual implica ocuparse de su salud, nutrición e higiene, así como de su desarrollo cognitivo, social, físico y afectivo, desde su nacimiento hasta su ingreso en la escuela primaria, tanto en contextos formales e informales. (UNESCO, 2009, p.144)

Ya que la primera infancia es un período sensible en la cual se sientan las bases para un buen desarrollo y aprendizaje, los programas integrales de la AEPI –que se expondrán en la siguiente sección– son considerados importantes porque dan a los niños y niñas la posibilidad de jugar y aprender mediante la exploración de los objetos, la toma de decisiones y las relaciones con otros niños, niñas y adultos.

En los Marcos de Acción de Educación para Todos de Jomtien (1990) y Dakar (2000) se reconoce que la AEPI es importante porque:

afecta decisivamente la calidad de vida de niñas y niños, sus posibilidades de aprendizaje, de desarrollo y de supervivencia, e influye sobre las oportunidades de participar y obtener resultados satisfactorios en los programas de enseñanza primaria y en su futuro como ciudadano. (Blanco et al., 2004, p.22)

---

<sup>24</sup> *Educación Para Todos, EPT*. En marzo de 1990, en Jomtien-Tailandia, delegados de 155 países y representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales asistieron a la Conferencia Mundial sobre la EPT donde acordaron luchar para que todos los niños y niñas tengan acceso a la primaria y bajar la tasa de analfabetismo antes que terminara el decenio (UNESCO, 1994).

Según algunos investigadores, los beneficios que presenta la AEPI –desde una perspectiva económica y social– son que mientras hay mayor escolaridad existe menor pobreza, por tanto la AEPI se concibe como una inversión asociada a contrarrestar las desigualdades, debilitar la repitencia, beneficiar a las familias y a los gobiernos económicamente, debilitar la deserción escolar, incrementar el rendimiento académico, disminuir la probabilidad del uso de drogas en un futuro, manifestar mayor responsabilidad social, alcanzar un mejor estatus económico, etc. (Blanco et al., 2004; Palacios & Castañeda, 2009; UNESCO, 2000, entre otros).

Ahora bien, los beneficios mencionados se relacionan con una buena calidad de servicios brindados y la buena calidad se relaciona con un personal docente cualificado, proyectos y programas bien estructurados, infraestructuras adecuadas, juegos, materiales educativos y todos los demás elementos que abarcan los servicios de atención y educación a la primera infancia.

Algunos investigadores señalan que, en muchos sectores vulnerables de América Latina, los factores de buena calidad siguen siendo componentes desiguales o faltantes, por tanto, muchos pequeños no tienen acceso a una educación que tenga repercusiones positivas para su futuro (Arrabal & Lázaro, 2013; Rolla & Rivadeneira, 2006).

Tanto la mala calidad de los servicios de AEPI como los cuidados que empiezan muy temprano y peor aún de mala calidad presentan lo opuesto a los beneficios antes mencionados. Por una parte, algunas investigaciones señalan que los períodos largos con las educadoras (más de 29 horas a la semana) afectan la calidad de interacción de los niños con sus madres y sus pares, demuestran peor disciplina, peores resultados en pruebas estandarizadas, y dañan los logros cognitivos y socioemocionales de los niños (Anderson, 2003; Rolla & Rivadeneira, 2006).

Por otra, también existen investigaciones que demuestran que el cuidado de los pequeños por otras personas no es un serio peligro a la interacción con los padres ni al desarrollo emocional infantil, pero sí que se asocia con un aumento de trastorno de conducta (Barnett, 2004). Por consiguiente, se requieren más estudios que profundicen cuál es la edad apropiada para enviar a los pequeños a los centros infantiles o el tiempo adecuado para estar separados de los padres y madres porque lo que se espera es potenciar positivamente

las capacidades de los niños y de las niñas pequeñas, no atrofiarlas.

Gracias a que la AEPI se aprecia como desde una teórica base para la equidad, progreso y estabilidad, los gobiernos han desarrollado políticas que buscan el bienestar y desarrollo integral de los niños y niñas.

#### **1.3.4. Los programas integrales que se ofrecen a nivel latinoamericano y ecuatoriano para la primera infancia.**

En América Latina, el servicio de AEPI va dirigida a dos grupos. El primer grupo va de los 3 meses a los 3 años de edad y suele estar bajo la dirección del Ministerio de Bienestar Social. Su servicio está dirigido a la población rural y tiene cuatro modalidades: 1) Visitas o cuidado basados en el hogar, 2) Atención de padres y otros adultos, 3) Programas de atención grupal, y 4) Educación Informal. El segundo grupo va de los 4 a los 6 años de edad, el servicio que se les da es la escolarización sin otros servicios complementarios y está bajo la dirección del Ministerio de Educación (UNESCO, 2001).

La mayoría de los países latinoamericanos cuentan con las cuatro modalidades para el primer grupo (3 meses a 3 años de edad) y tienen un sesgo en la cobertura en función de la dependencia institucional, de las edades de los niños que atienden o del contexto en el que se desarrollan (Arrabal & Lázaro, 2013). Estas modalidades informales no son evaluadas y por consiguiente no es fácil determinar ni sus logros ni su eficiencia.

En el Ecuador, la AEPI se divide en dos subniveles: 1) *Inicial 1* que comprende a niños y niñas de 45 días a 36 meses de edad y está bajo la responsabilidad del MIES y 2) *Inicial 2* que comprende a niños y niñas de 3 a 5 años de edad y está bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación.

Entre los servicios de atención que ofrece el MIES a los menores de 36 meses de edad existen dos modalidades. La primera es una modalidad denominada “Creciendo con Nuestros Hijos” (CNH). Esta modalidad está dirigida especialmente a la población en condiciones de pobreza donde los niños permanecen en el hogar con su madre, padre o familiar adulto responsable de su desarrollo. La modalidad opera, una vez por semana, a través de visitas domiciliarias individuales de 45 minutos o grupales de 1 hora y 15

minutos. La educadora, con título profesional de nivel tecnológico<sup>25</sup> en educación infantil o áreas afines, realiza las visitas a los domicilios con el fin de proveer técnicas educativas a las madres, capacitar a las familias y comunidad sobre salud preventiva, alimentación saludable y educación en corresponsabilidad con la familia y la comunidad (MIES, 2014).

La segunda modalidad que se ofrece a los menores de 36 meses de edad incluye dos tipos de servicios denominados unidades de atención de Desarrollo Infantil Integral. La primera unidad se denomina “Centro Infantil del Buen Vivir” (CIBV) y se encuentra ubicada en los sectores rurales del país. La otra unidad se denomina “Centro de Desarrollo Infantil” (CDI) y se encuentra ubicada en los sectores urbanos.

Las dos unidades se conciben como instituciones educativas regidas por el MIES. Las unidades cuentan con una infraestructura adecuada para la acogida de los niños y niñas. El personal se conforma de una directora con título de tercer nivel en educación infantil o áreas afines y una educadora con un nivel mínimo de tecnóloga en educación infantil o áreas afines por cada 10 niños y niñas. Aunque en ocasiones existen excepciones debido a las condiciones geográficas o territoriales que imposibilitan la contratación de un personal adecuado para los CIBVs de las zonas rurales; por tanto, algunos CIBVs cuentan con madres comunitarias, pero que están siendo capacitadas continuamente para ejercer la labor.

Las dos unidades –CIBV y CDI– cuentan con un plan educativo en el marco de la política pública y las disposiciones del subnivel del currículo de educación inicial del Ministerio de Educación. Operan durante todo el año bajo la corresponsabilidad de las familias y la comunidad, cuentan con un receso de 15 días en el período de vacaciones escolares. Las jornadas se realizan de lunes a viernes, ocho horas al día. El MIES evalúa el personal de las unidades cada seis meses y los capacita en áreas relacionadas con su perfil ocupacional y sus funciones (MIES, 2014).

El MIES define el desarrollo infantil integral como:

---

<sup>25</sup> El Título de tecnóloga en Ecuador es equivalente al Título de Técnico Superior de los ciclos formativos de grado superior en España. En cambio, el Título de tercer nivel que corresponde a los grados académicos de licenciado y títulos profesionales universitarios o politécnicos, es equivalente al Título de Graduado en España con el cual luego se puede acceder a estudios de Máster y Doctorado.

[...] el conjunto de acciones articuladas, orientadas a asegurar el proceso de crecimiento, maduración, desarrollo de las capacidades y potencialidades de las niñas y niños, dentro de un entorno familiar, educativo, social y comunitario, satisfaciendo de esta manera sus necesidades afectivo-emocionales y culturales. (*Servicios y programas MIES*, 2014, p.7.)

El lugar donde se realizará el trabajo de campo es un centro que pertenece al subnivel 1 – inicial 1– que comprende a niños y niñas de 45 días a 36 meses de edad y está bajo la responsabilidad del MIES. La unidad de servicio es un Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) que se encuentra ubicada en un sector rural del país, una comuna rural indígena y campesina.

#### **1.4. Resumen.**

El capítulo I contiene tres apartados. Se han expuesto algunos términos y conceptos que requerían ser delimitados para una mejor comprensión del estudio, debido a que a veces olvidamos que en otros contextos culturales se perciben o utilizan con otras connotaciones.

En el primer apartado, se ha analizado en qué términos se ha producido el cambio de significado de la niñez, el descubrimiento de la infancia (en términos de Ariés) pasando de ser sujetos de poco valor para su sociedad a ser la base de la sociedad, reflejado incluso en el interés de la comunidad científica para su estudio. Esto ha implicado un cambio sobre la construcción social de esta etapa, la percepción acerca de ellos y el interés internacional impulsando discursos y políticas en pro de su bienestar y desarrollo integral. El concepto social de infancia toma en cuenta el contexto que rodea a los niños y niñas, y es considerada una etapa socialmente construida donde sus protagonistas –los niños y las niñas– se desenvuelven y desarrollan.

La fundamentación teórica sobre crianza ha sido abordada en el segundo apartado. La crianza está asociada a una actividad, acción, rol o deber de los padres, madres o adultos que están a cargo de los menores de edad donde a veces se hace uso de experiencias y/o conocimientos ancestrales de manera bidireccional y/o generacional. El modelo de análisis en base a los objetivos parentales de Greenfield y Suzuki (1998) permite analizar, interpretar y comprender las prácticas de crianza y el proceso de socialización en el que

están sumergidos los niños en función de las metas de desarrollo que los adultos construyen para ellos. El modelo no solo analiza las metas parentales sino también el contexto cultural, el contexto histórico, la clase social, el nivel educativo de los padres y madres, entre otros aspectos. Por último, se han presentado los resultados de algunas investigaciones sobre las características del proceso de crianza en Ecuador especialmente en el contexto rural. Bajo el modelo de análisis de Greenfield y Suzuki (1998), las prácticas de crianza ecuatorianas parecen estar asociadas al marco de interdependencia porque su meta de socialización es construir individuos responsables de su propia familia o grupo comunitario.

Por último, en el tercer apartado, se han expuesto los cambios acontecidos en las instituciones para el cuidado de los niños y niñas, que han pasado de tener un objetivo asistencial en sus inicios, al ser concebidas como una forma de apoyo a las familias que requerían de servicios de cuidado y guarda para sus niños pequeños; a considerar que “el niño o niña, aunque pequeño, es sujeto de derechos y éstos son diversos en los ámbitos de la salud, la nutrición, la sociabilidad, la socialización, la recreación, el aprendizaje, etc.” (Unesco, 2004, p.11); es decir, a hacer mayor hincapié en el bienestar y desarrollo holístico de los niños y niñas.

Tanto en los países desarrollados como en los países en vía de desarrollo, los cuidados a los niños y niñas han pasado a ser, pues, servicios de cuidado enmarcados en programas estructurados que velan por su desarrollo integral. La AEPI consta de actividades que garantizan las condiciones básicas de alimentación, salud, estimulación temprana variada y la incorporación progresiva de los pequeños a los centros educativos (OEI, 2008; Unicef, 2007; Villaseñor, 2012).

Los servicios de AEPI que antes eran una responsabilidad de los padres y madres ahora involucran también a educadoras/es, centros infantiles, entidades gubernamentales, entidades privadas, organismos internacionales y organizaciones comunitarias, es decir a la sociedad que rodea a los niños y niñas pequeñas.

Por ello, conocer las afinidades que existen entre los diferentes colectivos e instituciones resulta primordial para comprender los procesos educativos que viven estos niños y niñas.





## **Capítulo II: La participación parental en las instituciones escolares/educativas<sup>26</sup>**

En este capítulo se profundizará en *la participación parental* en las instituciones escolares, tema central de esta investigación. El interés es conocer cómo se concibe la participación de los padres y madres en los centros preescolares, los roles, actividades y demás acciones que implican la participación. En primer lugar, se expone la compleja y diversa manera de definir la participación parental; se aborda la literatura científica que analiza los beneficios que se obtienen de la participación de los padres y madres en los centros educativos; los factores obstaculizadores y facilitadores de la participación parental; y por último se presentan los diferentes modelos teóricos que han orientado las investigaciones acerca de la participación parental.

---

<sup>26</sup> Para evitar cualquier mal entendido, cabe señalar que el término *parental* abarca tanto a los padres como a las madres. En este estudio lo usaré para referirme a las madres ya que ellas fueron las participantes de este estudio.



### 2.1. Acotación del concepto *participación parental*.

A partir de la Convención de los Derechos del Niño se incentiva la implementación de políticas en pro de los derechos de la primera infancia, y especialmente la educación. En los informes que las organizaciones supranacionales elaboran a partir de ese momento se muestra la necesidad de extender la atención y educación a la primera infancia como medida que garantice la igualdad de oportunidades, especialmente en aquellos colectivos que se encuentran en situación más desfavorecida (UNESCO, 2007). Esta generalización de una nueva experiencia infantil, la institucionalización educativa en la primera infancia, sobre todo de los menores de 36 meses de edad, promueve la emergencia de nuevas prescripciones y necesidades, como lo es la participación parental en las instituciones educativas de la etapa infantil.

Los investigadores utilizan diferentes términos para referirse a la agencia de las familias en el acompañamiento escolar de sus hijos como involucramiento familiar, participación familiar, involucramiento parental o participación parental en función de la perspectiva que adopten en la investigación.

Generalmente el involucramiento parental es definido por los académicos como los diferentes comportamientos y prácticas que los padres y madres realizan para implicarse en las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas tanto en el hogar como en la escuela, por lo que incluyen un amplio abanico de comportamientos e ideas como las aspiraciones, expectativas, actitudes y creencias de los padres y madres respecto a la educación de sus hijos e hijas (Blige, 2013; Campos, 2008; Durand, 2011; Georgiou & Tourva, 2007; Green et al., 2007; Ogletree, 2010).

Tanto el involucramiento parental como la participación parental son temas importantes en áreas de educación y desarrollo infantil. No obstante, la diferencia entre *involucramiento parental* y *participación parental* radica en que el primero abarca comportamientos y actividades que se realizan tanto en el hogar como en los centros educativos (Campos, 2008; Fantuzzo et al., 2003; Yang, 2006), mientras que la *participación parental* se enfoca solamente en lo que sucede en los centros educativos (Blanco et al., 2004; Martiniello, 1999; Valdés et al., 2009).

La palabra participar (lat. *participāre*), según el diccionario de la Real Academia Española, significa “tomar parte en”. La palabra participación (lat. *participatīo*, *-ōnis*) se define como “la acción y efecto de tomar parte en”. Según Valverde (2009) el concepto de participación es confuso porque contiene múltiples significados. Indica que la participación muchas veces es asociada con la “asistencia, presencia, aporte de recursos o acción”; por tanto, indica que participar implicaría acciones como “asistir, insistir, decidir; hasta opinar, aportar y disenter” (Ibid. 2009, p.100).

Pérez (2001), por su parte, señala que la participación “es una estrategia inspirada en principios democráticos que promueven la aportación activa –generalmente, mediante la elección de representantes– de todos los sectores sociales implicados en una situación que les es común” (Ibid. 2001, p.205); e indica que dentro del contexto educativo, la participación debe ser entendida como una manera de intervención activa a nivel de planificación, actuación y evaluación de los proyectos y programas educativos. No obstante, definir la *participación parental*, es más complejo de lo que hemos expuesto hasta ahora.

Martiniello (1999) señala que los investigadores usan diferentes definiciones en sus estudios para referirse a la participación de los padres y madres en las escuelas. La investigadora menciona que:

En la literatura se usa el término participación de los padres<sup>27</sup> de manera amplia para indicar indistintamente una gran variedad de prácticas, conductas, interacciones con la escuela, funciones y roles que los padres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos. (Ibid. 1999, p.1)

Según Blanco, Umayahara y Reveco (2004) las diferentes acepciones de participación parental se deben a la diversidad de paradigmas existentes. Ellas comentan que:

Los orígenes de la participación en educación pueden estar basados en tradiciones tan dispares como la democracia pluralista norteamericana (*Dahl, 1961*), la administración participativa de negocios y los círculos de calidad orientados a elevar la productividad (*Deming, 1988*), demandas de justicia distributiva mediante la elección racional en el mercado (*1990*), educación multicultural dirigida a elevar voces anteriormente silenciadas (*Weiss y Fime, 1993*), movimientos de control

---

<sup>27</sup> Martiniello usa el término *padres* para referirse tanto al varón como a la mujer.

comunitario (*Levin, 1970*) y tradiciones de organización comunitaria para favorecer el ejercicio de poder por los marginados. (*Freire, 1970*) (Ibid. 2004, p.27)

De esta diversidad de paradigmas se derivan diferentes propósitos, objetivos y estrategias. Esa variedad confunde “cuando no se encuentran explicitados los marcos teóricos que sustentan las políticas, los propósitos o las estrategias de los sistemas educativos” (Ibid. 2004, p.27). De esa variedad, Blanco, Umayahara y Reveco (2004), presentan cinco conceptos que parecen sinónimos, pero tienen diferencias desde sus paradigmas fundacionales. A continuación se resumen los cinco conceptos sobre participación parental en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1. Concepciones sobre participación parental.**

Conceptos	Definiciones
1.Relación familia-educación	Es un concepto muy general acerca de la relación entre las dos.
2.Participación de la familia en la educación	Posibilidad de incidir, decidir, opinar, aportar, disenter, actuar, con funciones definidas en común acuerdo con todos los agentes educativos y familias.
3.Educación familiar o parental	Procesos educativos dirigidos a los adultos a través de talleres o reuniones con el fin de impartir conocimientos sobre educación, salud, trabajo, etc.
4.Articulación familia-escuela	Actividades que se realizan tanto en el hogar como en la escuela y que buscan mejorar los aprendizajes y potenciar el desarrollo de los niños y niñas.
5.Integración de los padres (presente en la Teoría y Educación Latinoamericana)	Aporte de recursos en trabajo, dinero o especies con el fin de sustentar y mantener los programas ofrecidos

Fuente: Adaptación Blanco, Umayahara y Reveco, 2004.

Los conceptos expuestos por Blanco, Umayahara y Reveco (2004) revelan las diferentes maneras de concebir la participación de los padres y madres en los centros educativos a nivel global. Entre los conceptos que exponen, el segundo concepto es considerado más relevante por varios investigadores porque permite a los padres y madres tener una incidencia mayor en los ámbitos educativos, en este aspecto se profundizará en el siguiente apartado.

Como se puede apreciar, después de más de dos décadas, el término *participación parental* es concebido de diferentes formas debido a la diversidad de paradigmas. Por tanto, las actividades y acciones que realizan los padres son diferentes, variadas y a veces no son pertinentes para algunos contextos indígenas o campesinos o los mismos centros

educativos consideran que no son adecuados para su contexto escolar (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; CEE, 2014; Hooper, 2014; Martiniello, 1991; Yang, 2006). A continuación, se profundiza en algunas concepciones acerca de la participación parental con el objetivo de comprender mejor el uso del término y cómo es concebido por algunos investigadores.

## **2.2. Concepciones sobre la participación parental.**

La mayoría de las investigaciones acerca de la participación de los padres y madres en los centros educativos se han realizado en contextos de los Estados Unidos de Norteamérica y en Europa –ver, por ejemplo, la revisión que realiza Campos, 2008 y Downer et al., 2008–. La participación parental ha sido analizada desde la perspectiva de la educación, y aunque los padres y madres comprenden la participación desde su propia perspectiva, se desconocen sus concepciones al respecto (Blanco et al., 2004; COMIE, 2003; Duarte, 2010; Gómez & Urbina, 2015; Valverde, 2009).

De la misma manera, en América Latina los estudios realizados que pretenden conocer la perspectiva de los padres y madres sobre la participación en las instituciones educativas son pocos (Campos, 2008; Downer, et al., 2008; Durand, 2011) y aún menores son los estudios que toman en cuenta las concepciones de los padres y madres de comunidades rurales indígenas y campesinas (Gómez & Urbina, 2015; Machaca, 2007; Toainga, 2007).

A nivel global, la mayor parte de las investigaciones se focalizan en las concepciones de los maestros y de los equipos directivos de los centros de educación primaria y secundaria. Las investigaciones ponen de relieve que los educadores de estos centros esperan que los padres y madres asistan y participen en las asociaciones de padres, en actividades extraescolares como festivales o competencias deportivas, en el mejoramiento de los centros, que se comuniquen con los profesores y que ejerzan su rol como educadores en casa ayudando a sus hijos en las tareas escolares (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Garreta, 2015; Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009).

Es decir, los profesionales de los centros escolares esperan que las familias estén dispuestas a realizar una serie de actividades y acciones propuestas desde los centros

educativos. Se podría decir que los centros escolares delegan ciertas funciones en las familias, pero controlan qué funciones deben tener y cómo deben ser; por tanto, se desarrolla una participación restringida y controlada por los educadores.

Sin embargo esas propuestas participativas parecen limitadas a tenor de las propuestas por los investigadores –y pocos educadores–, que sostienen que la participación parental debería incluir que los padres y madres conozcan e intervengan en los objetivos, métodos y contenidos del currículum (Mukuna & Indoshi, 2012; Oliva y Palacios (1998) en Valdés et al., 2009), que tomen parte en las decisiones operativas o de ejecución de los objetivos y la labor docente (Tapia García, 2003; Toainga, 2007) y que tomen parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social (Gallardo y Calisto, 2004 en Navarro et al., 2006).

Como puede apreciarse, aquí se incluyen aspectos curriculares y de práctica educativa, ausentes en la propuesta desde las escuelas; acciones poco probables que se realicen en contextos rurales indígenas y campesinos donde existen prejuicios por parte de los educadores sobre la aportación de los padres y madres a la educación de sus hijos e hijas y en ocasiones se menosprecia sus conocimientos ancestrales –este aspecto se analiza con más profundidad en los factores que facilitan y obstaculizan la participación parental– (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Durston (1998), Epstein y Becker (1982) en Tapia García, 2003; Finders & Lewis, 1994; Williams, 2012).

Ahora bien, si nos centramos en la participación parental en la *primera infancia*, la información es realmente escasa, existen pocos estudios al respecto (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Cardona, 2008; Hung, Li, &, 2012; Valverde, 2009; Yang, 2006). Silva y Suárez (1990), en un estudio pionero, señalaban que la participación en los centros pre-escolares se lleva a cabo a través de actividades de índole informal como son las charlas de pasillo o llamadas telefónicas, y a través de actividades de carácter formal como son las “entrevistas, reuniones, escuelas de padres, talleres, actos, entre otros” (en Valverde, 2009, p. 110).

Otros investigadores señalan que la participación de los padres y madres se limita a acciones de cuidados básicos al pequeño, voluntariado en los programas de los centros

infantiles, comunicación con las educadoras para conocer el programa del centro y su involucramiento en su propio hogar (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Fantuzzo, 2003).

Hasta aquí se aprecia un significado de participación parental muy similar a la que se desarrolla en los centros educativos de primaria y secundaria. Es decir, la participación parental en la primera infancia también es asociada a la comunicación entre las educadoras y los padres y madres, y a la participación en actividades planificadas por los centros preescolares.

Otro ejemplo que corrobora lo mencionado se observa en Estados Unidos; allí existen programas en donde las educadoras ayudan a los padres y madres a participar de la siguiente manera:

Providing information to parents about child development; teaching parents to teach own children; teaching parents to teach other children; teaching parents to become involved in leadership activities such as teaching other parents planning programs, participating in policy making and evaluation. (Yang, 2006, p. 31)

Estos programas tienen la finalidad más de enseñar a los padres y madres desde la perspectiva de las instituciones educativas que de permitirles una participación más profunda como la que los investigadores Mukuna e Indoshi (2012) proponen a continuación:

Parental role in early childhood curriculum development involves parents helping teachers to prepare an anti-bias curriculum that brings social changes and ensures that the curriculum provides for all areas of the child's development through an integral approach. Other roles include making decisions, assisting teachers in instructional and non-instructional activities, passively participating in non-educational activities, attending special events and receiving progress reports about children. (Ibid. 2012, p.266)

Estos investigadores mencionan que a menudo los padres y madres son participantes pasivos y que rara vez se involucran en la toma de decisiones sobre los programas escolares. Por tanto, señalan que se espera que la participación parental en la primera infancia vaya evolucionando de una participación pasiva hacia una participación activa.



La participación parental en la primera infancia que proponen Mukuna e Indoshi (2012) abarca aspectos curriculares y de práctica educativa que seguramente aportan mejores beneficios a la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, este tipo de participación es poco viable en contextos rurales indígenas y campesinos donde en ocasiones los centros escolares no cuentan con educadoras profesionales o existen prejuicios hacia los padres y madres (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Finders & Lewis, 1994; Tapia García, 2003; Williams, 2012). Por ejemplo, un reporte del Banco Mundial indicó que los padres de bajos recursos de las escuelas del nordeste de Brasil percibían que los centros les exigían apoyo a través de contribuciones, pero no les interesaban sus opiniones; aspecto que corroboraron los educadores al señalar que querían apoyo por parte de los padres y madres, pero no intervención en los asuntos internos de los centros (Martiniello, 1999).

En casos extremos, algunos contextos rurales latinoamericanos no tienen centros de desarrollo infantil sino modalidades no convencionales, como la visita de especialistas a los hogares como los que se mencionan en el apartado de la AEPI/Programas integrales. En ese tipo de modalidad, a menudo la madre es el foco del programa puesto que es considerada una agente importante durante todo el proceso de intervención. En ese contexto, según Korfmacher, Green, Staerckel, Peterson, Cook, Roggman y Schiffman (2008) la participación parental se entendería como el “proceso de conexión con las madres y la utilización de los servicios del programa para mejorar las capacidades de las progenitoras” (Ibid. 2008, p.173).

Según Blanco, Umayahara y Reveco (2004) en América Latina existen diferentes formas en la que los padres y madres participan en los centros preescolares. Cabe recordar que en América Latina, el servicio de AEPI va dirigida a dos grupos. El primer grupo va de los 3 meses a los 3 años de edad y suele estar bajo la dirección del Ministerio de Bienestar Social. Su servicio está dirigido a la población rural y tiene cuatro modalidades: 1) Visitas o cuidado basados en el hogar, 2) Atención de padres y otros adultos, 3) Programas de atención grupal, y 4) Educación Informal. El segundo grupo va de los 4 a los 6 años de edad, el servicio que se les da es la escolarización sin otros servicios complementarios y está bajo la dirección del Ministerio de Educación (UNESCO, 2001).

Las maneras de participación de los padres y madres en Latinoamérica dependen de las modalidades educativas a las que los niños y niñas tienen acceso. De acuerdo con esas modalidades, las concepciones de participación parental que nos presentan Blanco, Umayahara y Reveco (2004) en su informe *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana* son las siguientes:

1. Participación como recepción de beneficios sociales. Los padres participan en un programa cuando obtienen beneficios. Estos beneficios suelen ser alimentos, educación o acciones de salud. La familia es concebida como receptora, sin competencias para intervenir.
2. Participación como entrega de recursos materiales. La participación parental se relaciona con la capacidad de los padres y madres para aportar recursos materiales como dinero, alimentos, terrenos, locales, muebles, lo que el centro necesite.
3. Participación como entrega de recursos humanos. Esta concepción homóloga la participación parental con trabajo voluntario para hacer el aseo, elaborar los alimentos, limpiar baños, cuidar otros niños, etc., actividades que las coordinadoras o educadoras deciden quién y qué hacer.
4. Participación como poder para incidir en la educación. Reconoce que los padres tienen derechos y obligaciones en la educación de sus hijos e hijas, reconoce sus ideas, propuestas y valores familiares como aportes para la educación (Ibid. 2004).

De acuerdo a estas autoras, los padres y madres llegan a participar solo en la medida en que reciben un beneficio, participan entregando recursos materiales, siendo voluntarios o cuando son parte del *equipo gestor y ejecutor del programa* (Blanco et al., 2004, p.48). Acciones que resultan en una participación basada en la asistencia a reuniones y obediencia a las autoridades del centro, pero Blanco, Umahayara y Reveco (2004) sostienen que asistir a reuniones sólo para escuchar, realizar actividades ya programadas por el centro, aportar recursos solicitados por el centro o ser voluntarios *no* es participar. Ellas sostienen que la participación implica:

Opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa. Proponer aquellos propósitos curriculares que guiarán la enseñanza de sus hijos e hijas, dar ideas respecto de los recursos requeridos y acerca de las formas de obtenerlos, haciéndose parte de la gestión; asistir a reuniones o

Escuelas para Padres, en las cuales el conocimiento final surge desde aquello que aportan los educadores y también desde el conocimiento cotidiano de las madres y los padres. Participar significa, por tanto, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución. (Blanco et al., 2004, p.26)

Es decir, para resumir:

Las investigaciones se han focalizado en el concepto de participación parental desde la perspectiva de los centros profesionales de los educativos. No obstante, hay más desconocimiento sobre la concepción de los padres y madres aunque ellos son los protagonistas de dicha participación.

Los investigadores consideran que la participación parental debería ser más relevante y debería involucrar a los padres y madres en los aspectos educativos de contenidos, no solo en actividades donde los padres y madres reciben información del centro preescolar.

La participación de los padres y madres es planificada y organizada desde las expectativas de los centros educativos. Por ende, tanto los roles de los padres y madres como los espacios de participación son impuestos por los centros preescolares.

La concepción y el desarrollo de la participación parental no depende solo de la diversidad de paradigmas sino del contexto concreto del centro educativo, donde intervienen no solo la misión y los objetivos del centro, sino también la apertura tanto de los educadores como de los padres y madres a relacionarse y trabajar en común acuerdo.

Por último, tomando en cuenta los conceptos investigados y el contexto cultural y social del campo de estudio de esta investigación es preciso entender la participación parental como la *intervención activa* de los padres y madres en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro infantil.

Por *intervención activa* me refiero a las acciones realizadas por los padres y madres a las demandas de las autoridades y por iniciativa propia —no a la asistencia física en la escuela como simple espectador— es decir: expresar libremente sus ideas, comentarios y sugerencias a la comunidad escolar; tener voz y voto en las decisiones escolares que benefician o afectan directamente a los pequeños y en los asuntos y decisiones del comité

de padres; predisposición a ayudar y resolver las necesidades de la escuela. Debería incluirse también la participación en aspectos curriculares y de práctica educativa porque enriquecería el contenido de aprendizaje y enseñanza en los centros educativos. Sin embargo las argumentaciones de las investigaciones en ámbitos rurales apuntan este objetivo como lejano, ante la dificultad existente como consecuencia de la existencia de prejuicios tanto por parte de algunos educadores como de los mismos padres y madres al aporte en la educación formal de los niños y niñas. También significaría que los padres y madres requerirían tener conocimientos sobre los contenidos que se imparten en cada nivel educativo para que su aporte sea relevante.

Antes de concluir, cabe mencionar que será tomado en cuenta la definición sobre participación parental que proponen Blanco, Umayahara y Reveco (2004) para el contexto latinoamericano con el fin de conocer si es viable en un contexto indígena y campesino ecuatoriano.

### **2.3. Beneficios que comporta la participación parental.**

Algunos investigadores indican que la participación parental en la primera infancia tiene un gran impacto sobre la actitud de los niños, la asistencia y el rendimiento académico en los siguientes niveles educativos; es decir a largo plazo (Crosby, Rasinski, Padak & Yildirim, 2015; DeLoatche, Bradley-Klug, Ogg, Kromrey & Sundman-Wheat, 2015; Ghirotto & Mazzoni, 2013; Mukuna & Indoshi, 2012; Rentzou, & Ekine, 2017). Se desconocen los beneficios que la participación parental comporta en este nivel educativo debido a que no se cuenta con muchos estudios sobre la participación en centros pre-escolares. Por tanto, la siguiente información que se expondrá se basa en las investigaciones realizadas principalmente en los centros educativos de primaria y secundaria.

En general, la participación parental es considerada un componente fundamental en el aprendizaje y un factor de éxito en la carrera escolar de los niños y niñas (Blanco et al., 2004; DeLoatche, 2012; Deslandes, 2004; Durand, 2011; Epstein, 1995, 2001, 2004; Garreta, 2015; Green, 2007; Hooper, 2014; Tapia, 2003; Valverde, 2009; Yang, 2006). Por consiguiente, varias organizaciones tanto privadas como públicas –UNESCO,

UNICEF, EPT, OEI, Ministerio de Educación, Ministerio de Bienestar Social, entre otras— abogan por la participación de los padres y madres en la educación formal de sus hijos e hijas desde la *primera infancia*.

Algunos investigadores indican que la participación parental —con una actitud y conducta positiva hacia la escuela— comporta grandes beneficios a los alumnos, familias, maestros y al mismo establecimiento (Garreta, 2015; Mukuna & Indoshi, 2012; Navarro et al., 2006; Tapia García, 2003; Yang, 2006). A continuación, presentaré los beneficios que diferentes investigadores constatan en relación con la participación parental analizada en los centros de primaria y secundaria. La mayor parte de esta información está basada en la investigación de Garreta (2015).

**Beneficios para los *alumnos*.** Entre los beneficios que la participación de los padres y madres conlleva a los alumnos se mencionan: un mejor auto-concepto académico por tanto altas aspiraciones, mejores trabajos, mejor rendimiento, alta asistencia a clases (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; DeLoatche, 2012; Durand, 2011; Georgiou & Tourva, 2007; Hooper, 2014; Tapia García, 2003), efectos positivos en el comportamiento y desarrollo social de los menores (Garreta, 2015).

**Para los *educadores*.** La participación parental beneficia al profesorado porque comporta mayor conocimiento de las familias —sus expectativas y actitudes—, incrementa la sensación de eficacia y satisfacción personal, eleva la moral de los docentes (Ibid. 2015), ya que éstos se sienten más valorados por los padres y cuentan con el apoyo del sistema familiar del niño en su labor (Navarro et al., 2006).

**Para los *centros educativos*.** Se ha observado que la institución educativa que anima a los padres y madres a participar obtiene beneficios ya que al ser expresión de democratización, enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento (Garreta, 2015). Además, al permitirles promover y desarrollar buenos programas educativos, la escuela es más efectiva (Tapia García, 2003).

**Para los *padres y las madres*.** Los beneficios que les comporta su propia intervención en la escuela son: desarrollan competencias específicas relacionadas con la escuela y la escolarización de sus hijos e hijas (Garreta, 2015), aumenta su autoconfianza, promueve

una visión más positiva de los profesores y tienen acceso a mayor información sobre estrategias parentales, programas educacionales y sobre el funcionamiento del establecimiento (Navarro et al., 2006).

Los resultados de las investigaciones indican que cuando los padres y las madres toman conciencia de su responsabilidad como primeros educadores, están preocupados por el desarrollo integral de sus niños y niñas, están bien informados de lo que ocurre en el centro educativo y el progreso académico de sus niños, tienen una actitud positiva en el momento de participar en las diferentes actividades de los centros educativos y participan también en prácticas educativas, entonces contribuyen favorablemente en la enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas (Valdés, Martín & Sánchez, 2009).

Sin embargo, las mejores intenciones parecen no ser suficientes a la hora de participar ya que según Epstein (1990) “es infundada la creencia de que todos los tipos de participación elevan significativamente el rendimiento académico de los estudiantes” (Ibid, p.707). Jiménez y Sawada (1998), quienes evaluaron un programa educativo en escuelas rurales de El Salvador, también indican que:

Mayor participación de los padres en la educación de sus hijos puede inspirar a los niños a asistir a la escuela y ejercer presión sobre los maestros para que enseñen... Pero esta participación puede que no tenga gran impacto sobre el rendimiento en comunidades donde los adultos son analfabetos o que apenas pueden leer. (Martiniello, 1999, p. 28)

Martiniello (1999) señala que la única participación que tiene impacto sobre el rendimiento académico es cuando los padres y madres intervienen en la educación de sus pequeños como maestros; es decir ayudándolos en las tareas escolares, reforzando lo aprendido en la escuela de forma planificada. Las otras maneras de participación tienen impacto en la asistencia a clases o en suplir las necesidades de los establecimientos educativos.

Por la misma línea de reflexión, Mukuna e Indoshi (2012) indican que una participación que no involucra a los padres y madres en la construcción del currículum y en las prácticas educativas desde la primera infancia no contribuye al desarrollo integral de los niños y niñas ni a un posible éxito en su carrera académica.

Por tanto, en base a la declaración de Martiniello (1999) y de Mukuna e Indoshi (2012), surge la interrogante: ¿Qué tipo de participación parental puede contribuir al rendimiento académico de los niños y niñas de sectores menos favorecidos si varios de los padres y madres son los primeros necesitados de conocimientos?

En resumen, por la escasez de estudios sobre la participación de los padres y madres en los centros pre-escolares, desconocemos los beneficios que esta intervención comporta hacia sus actores. Empero, por los estudios realizados en centros educativos de primaria y secundaria, se conoce muy bien que la participación parental es importante porque manifiesta resultados positivos a corto y largo plazo en todos los participantes de la comunidad educativa, pero los beneficios dependen del tipo de participación que los padres y madres desarrollan en los centros educativos.

#### **2.4. Factores que obstaculizan y factores que facilitan la participación parental.**

Los investigadores han detectado la existencia de diversos elementos que influyen en la decisión de los padres y madres a la hora de participar en las instituciones educativas. A continuación, se exponen tanto algunos factores que obstaculizan como algunos que facilitan la participación de los padres y madres en los establecimientos educativos.

##### **2.4.1. Factores que obstaculizan la participación de los padres y madres en los centros educativos.**

Los factores que algunos investigadores perciben como negativos y que desmotivan a los padres y madres a participar son:

*Horarios.* Los padres y las madres consideran que el horario que proponen los centros educativos no es el más adecuado para las diferentes actividades ya que los programas y fiestas suelen desarrollarse en los mismos horarios laborales de los padres y madres.

*Energía.* Es otro elemento clave ya que está determinada por el nivel de flexibilidad en los lugares de trabajo, la distancia entre la escuela y el trabajo o la casa, etc., (Green, 2007, p.3-9). Es decir, los padres y madres tienen la posibilidad de participar o atribuirle al cansancio un mayor peso.

*Nivel educativo de los padres y las madres.* En algunos casos, los padres y madres con bajo nivel académico no creen ser capaces de brindar ayuda valiosa a sus hijos (Georgiou & Tourva, 2007; Hooper, 2014; Tapia García, 2003) por consiguiente tampoco se involucran en los asuntos escolares para no lidiar con los maestros y otros padres. En algunos casos, la percepción de los padres y madres de no poder aportar, de carecer de habilidades o conocimiento produce indiferencia hacia la educación de sus hijos e hijas (Valdés, Martín & Sánchez, 2009). Algunos padres y madres creen que su participación en los centros educativos no es importante ni necesaria; por tanto, la responsabilidad de educar a los niños y niñas la dejan a los establecimientos educativos (Blanco et al., 2004). De la misma manera, Martiniello (1999), señala que, en América Latina, el analfabetismo y/o el bajo nivel educativo de algunos padres y madres son un obstáculo a la hora de participar.

*Intervención en el quehacer educativo de las educadoras.* Algunas educadoras creen que los padres intervienen más allá de lo debido, invalidando así su trabajo (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Toainga, 2007); esto conduce a que las profesoras pongan límites a la participación de los padres y madres porque creen que interfieren negativamente en su quehacer educativo.

*Mala comunicación.* Algunos –tanto padres y madres como educadores–no innovan ni renuevan sus estrategias de comunicación para mejorar su relación (Blanco et al., 2004). La mayoría de los maestros se conforma con saludos cordiales y pocas expresiones mientras que la mayoría de los padres y madres se conforma con los informes escritos de los maestros.

*Prejuicios, impedimentos culturales o lingüísticos,* empleos o prácticas que algunas familias perciben como discriminatorias. En una investigación realizada por Epstein y Becker (1982), se observó que algunos educadores no consideraban indispensable la participación de los padres para el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo Durston (1998), quién realizó una investigación en el medio rural, observó que varios de los docentes percibían a las comunidades y familias como un grupo con carencias y obstáculos que no tenían algo para aportar al proceso educativo de los niños (en Tapia García, 2003) como resultado, los padres y madres no se involucraban en las actividades de la escuela. Campos (2008) comenta que en Estados Unidos la percepción sobre la población



afroamericana o latinoamericana a menudo tiene connotaciones negativas; usualmente se les percibe como perezosos y aprovechadores de los servicios sociales que brinda el Estado. En su estudio observó que ese prejuicio influyó en que los profesores caucásicos percibieran a los padres negros como poco cooperadores, se quejaron de una baja participación de los padres latinos y concluyeran que a estos padres y madres no les importaba el éxito académico de sus hijos (Ibid. 2008). Las diferencias culturales o la descalificación a la cultura o a las pautas de crianza (Blanco et al., 2004; Finders & Lewis, 1994; Williams, 2012), no permiten crear el vínculo necesario para la participación parental. Por eso, Campos (2008) sugiere que la participación parental debe ser estudiada tomando en cuenta el contexto tanto familiar como social de todos los actores de la participación parental.

#### **2.4.2. Factores que facilitan la participación de los padres y madres en los centros educativos.**

Los factores que se perciben como positivos y que animan a los padres y madres a intervenir son:

*La motivación propia de los padres y de las madres.* Según algunos investigadores, interesarse por informarse sobre el proceso formativo y educativo de sus hijos e hijas sin esperar a ser comunicados por los educadores permite que su participación en la escuela tenga sentido y su motivación aumente.

*Relaciones cordiales.* Las buenas relaciones interpersonales entre los padres, madres y educadores –manteniendo siempre el respeto y la consideración al otro– facilita la participación en la escuela. Según Hernández, Merino y Reyes, la buena relación tiene como objetivo trabajar de manera colaborativa y en equipo (en Valverde, 2009).

*Buena comunicación.* Una comunicación clara, honesta y positiva entre todos los miembros de la comunidad educativa fomenta una buena relación de trabajo. Se requiere que los educadores provean información necesaria y pertinente sobre los objetivos, contenidos, actividades, espacios de participación y acuerdos claros sobre los límites y atribuciones a los padres y madres en los centros escolares (Valverde, 2009).

*Participación voluntaria.* Que la participación parental no sea impuesta hace que los padres y madres se sientan cómodos y lo consideren como un acto de libertad personal.

*Buen nivel educativo y estatus social de las familias.* Algunas investigaciones demuestran que un buen nivel educativo y socio-económico de los padres y de las madres influye en su participación porque creen que pueden aportar algo (Georgiou & Tourva, 2007; Hooper, 2014; Tapia García, 2003). No obstante, cabe señalar que se han realizado investigaciones sobre el estatus socio-económico y los resultados son ambivalentes. Por una parte, unos investigadores encontraron que el estatus socio-económico y la intervención de los padres se relaciona positivamente (Brody & Flor, 1998; Fan & Chen, 2001; Lareau, 1989; Stevenson & Baker, 1987). Por otra, otros estudios han notado que las variables del estatus socio-económico no explican directamente la gran variación encontrada en niveles de involucramiento dentro de los grupos estudiados (Bornstein, Hahn, Suwalsky & Haynes, 2003; Delgado-Gaitan, 1992; Green, 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Scott-Jones, 1987).

Para facilitar aún más la participación parental, algunos investigadores señalan que existen acciones y actitudes contundentes que los establecimientos educativos deberían poseer para ayudar al desarrollo de la participación parental. Entre los elementos mencionan:

- *Un clima escolar abierto* que promueva valores democráticos, de eficiencia y participación.
- *Una cultura escolar que invite* a la participación y a la auto-atribución de responsabilidades de las familias en el proceso de aprendizaje de los hijos y que comparta los valores del hogar.
- *Un director-líder de tipo participativo.*
- *Actividades concretas* en las que los padres y madres puedan participar (Navarro et al., 2006).

En otras palabras, los investigadores consideran que los centros educativos deberían brindar una atmósfera social y educativa que haga sentir a los padres bienvenidos, respetados, valorados, escuchados y necesitados en la escuela (Hooper, 2014; Navarro et al., 2006).

## **2.5. Modelos teóricos que analizan la participación parental en los centros educativos.**

Existen varios modelos teóricos que permiten estudiar el conjunto de las acciones de los padres y madres con relación a la educación de sus hijos e hijas y según varios investigadores todos son válidos para analizar la participación parental en los centros escolares. A continuación se presentan los diferentes modelos teóricos más mencionados por los investigadores.

### **2.5.1. Modelo de Hoover-Dempsey y Sandler.**

Entre los modelos más mencionados se encuentra el modelo de *Hoover-Dempsey y Sandler (1995, 1997, 2005)* que provee un marco teórico desde el cual se puede analizar indicadores específicos de la participación parental. Este modelo presenta tres aspectos que son:

1. Las creencias motivadoras relevantes de los padres y madres para participar, incluyendo la construcción del rol parental y la capacidad parental de ayudar al niño a ser exitoso en la escuela.
2. La percepción que los padres y madres tienen acerca de ser invitados por los educadores o sus hijos a involucrarse ya sea de manera general o personal en la escuela. De manera general porque puede existir un buen clima escolar y el centro educativo les informa sobre progresos, requerimientos, necesidades del establecimiento, eventos, etc. De manera personal porque los maestros los invitan a participar o cuando son invitados por sus propios niños.
3. Las variables del contexto de vida de los padres y madres que influyen en sus percepciones a la hora de involucrarse, incluye competencias y conocimientos para involucrarse, y su tiempo y energía (Green et al., 2007, p. 3-8).

Como se puede apreciar, este modelo es específico porque se focaliza en estudiar tres puntos concretos que para sus creadores son importantes en la participación de los padres y de las madres en la escuela, pero el modelo no toma en cuenta otros aspectos que también son esenciales –como formar parte en la toma de decisiones tanto a nivel académico como administrativo de los establecimientos educativos, entre otros– y que más adelante revelaremos con los siguientes modelos.

No obstante, este es el único modelo en donde se menciona investigar las habilidades de los padres, los conocimientos que poseen y las percepciones sobre sus talentos, trabajo y tiempo, aspectos que comparto deben ser analizados, sobre todo el último ya que conocer sus percepciones se relacionan con la manera de participar en las escuelas.

### **2.5.2. Modelo de Martiniello.**

Otro modelo teórico le pertenece a *Martiniello (1999)* quién presenta una tipología de participación de los padres y madres en los establecimientos educativos para América Latina. Este modelo proporciona un marco para el análisis de la participación parental, a continuación se presentan sus categorías:

1. Padres como responsables de la crianza del niño. Se estudia el desempeño de la crianza, cuidado y protección a los hijos y cómo proveen las condiciones necesarias para que el hijo o hija asista a la escuela.
2. Padres como maestros. Se estudia si los padres y las madres refuerzan o no en la casa lo que los niños aprenden en la escuela y cómo lo hacen.
3. Padres como agentes de apoyo a la escuela. Esta categoría estudia cómo los padres y las madres ayudan a los establecimientos educativos para su mejor funcionamiento y servicio.
4. Padres como agentes con poder de decisión. En esta categoría se estudia si los padres y las madres forman parte en las decisiones de la escuela que influyen en las políticas del establecimiento, y cómo lo hacen. Además incluye la participación en comités de padres, consejos escolares consultivos y directivos o en otros tipos de programas (Ibid. 1999).

Martiniello (1999) ha sintetizado lo encontrado en la literatura sobre el tema en países industrializados y las ha adaptado con el fin de convertirse en un modelo a tomar en cuenta para las siguientes investigaciones sobre la participación parental y para el diseño e implementación de políticas de padres y madres en Latinoamérica.

El modelo presenta cuatro categorías útiles para conocer las diferentes maneras de participación de los padres y de las madres en las escuelas, solo falta mencionar la necesidad de tomar en cuenta los diversos contextos culturales y sociales de la región latinoamericana –como son los sectores rurales indígenas y campesinos– que deben ser analizados previamente para una mejor comprensión de las acciones y comportamientos de

los padres y de las madres, y por ende su participación en las escuelas ya que la participación parental difiere no solamente de comunidad a comunidad sino de sector rural a urbano.

### **2.5.3. Modelo de Flamey, Gubbins y Morales.**

*Flamey, Gubbins y Morales (1999)* también proponen otro modelo el cual toma en cuenta cinco niveles en la participación parental:

1. Informativo. Se espera que los padres procuren informarse sobre lo que ocurre en la escuela y cómo va el desarrollo de sus hijos en ella. Según los investigadores, para este nivel se toma en cuenta la información relevante desde la escuela a las familias y viceversa, una información clara, precisa y oportuna sobre el proyecto educativo institucional, planes, programas, derechos, deberes de cada actor del sistema, proceso educativo y de aprendizaje, mecanismos de comunicación y coordinación, reglas, normativas y mecanismos de control, etc.
2. Colaborativo. La cooperación de los padres en las diferentes actividades de la escuela como pueden ser eventos, actos, reparación de la infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico, mediación para la adquisición y consolidación de nuevos conocimientos y valores en la escuela, recaudación de fondos para inversiones en la escuela, cooperación a nivel pedagógico, etc. Los investigadores sostienen que esto implica una apertura tanto de la institución escolar como de los padres.
3. Consultivo. Se espera que los padres actúen como agentes consultivos a través de las asociaciones. Los investigadores enfatizan el tema de la consulta como el mecanismo de consulta efectivamente participativa que se constituye sobre la base de opciones abiertas para los padres "de manera de recabar opiniones y sugerencias desde ellos y evitando al máximo el uso de técnicas que contemplen alternativas predefinidas por las instancias que detentan mayor poder en la escuela" (Ibid. p.15)
4. Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos. Los investigadores analizan las tomas de decisiones en el ámbito académico y administrativo del centro educativo ya sea por medio del voto o de puestos en organismos administrativos o pedagógicos; consideran que este último suele estar circunscrita a un ámbito muy restringido del quehacer de la escuela.

5. Control de eficacia. Los investigadores observan la posibilidad de los padres de supervisar el cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión de la escuela. Sin embargo, señalan lo complicado que llega a ser este nivel ya que implica un cambio cultural de la escuela. Sostienen que no es común ver a los padres como "interlocutores válidos que pueden y tienen derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para mejorar el desempeño de la escuela"(Ibid, p.17) (Flamey, Gubbins & Morales, 1999, p.13-18).

Como se puede apreciar, este modelo estudia cinco niveles de participación. Tres de ellos –informativo, colaborativo y consultivo– son importantes, básicos y posiblemente fáciles de observar en la participación de los padres y de las madres de toda la región latinoamericana, pero los dos últimos niveles –toma de decisiones y control de eficacia– son aspectos que a lo mejor sean difíciles de observar en una comunidad indígena y campesina porque simplemente no se lleven a cabo. Por tanto, sin duda alguna este modelo está dirigido a sociedades con más autonomía y democracia en sus sistemas educativos.

#### **3.5.4. Modelo de Epstein y Steven.**

Por último, *Epstein y Steven (2002)* proponen un modelo que toma en cuenta seis dimensiones. Algunos investigadores sugieren que este modelo es el más completo con relación a la participación parental. El modelo permite analizar:

1. Habilidades de crianza. Establecimiento de ayudas por parte de los padres y madres para cubrir las necesidades básicas de sus hijos en su desarrollo integral y un ambiente en el hogar que dé soporte a sus hijos.
2. Aprendizaje en la casa. Padres y madres que refuerzan las enseñanzas de los centros educativos de sus hijos; actividades relacionadas al currículo escolar, en casa.
3. Comunicación. El desarrollo de mecanismos para una comunicación eficaz de los padres con el centro educativo y las educadoras sobre actividades escolares y el progreso de sus hijos.
4. Voluntariado. Padres y madres que brindan voluntariamente ayuda y soporte a los centros educativos y a las actividades que se llevan a cabo.

5. Toma de decisiones. Padres y madres que participan activamente en la toma de decisiones que afectan directamente a los centros educativos por medio de los comités escolares.

6. Colaboración con la comunidad. Padres y madres que identifican y utilizan los recursos y servicios de la comunidad para apoyar a los centros educativos y sus familias. Organizan actividades en beneficio de la comunidad que además aumentan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Urías & Valdés, 2011; Durand, 2011).

Este modelo toma en cuenta más aspectos que los modelos anteriores y que son asequibles de investigar incluso en comunidades indígenas y campesinas de América Latina, no obstante el punto cinco sigue siendo un aspecto poco probable de observarse en los sectores latinoamericanos menos favorecidos debido a prejuicios existentes tanto en algunos educadores como en algunos padres y madres.

Estos cuatro modelos teóricos son los más utilizados por los investigadores para analizar la participación de los padres y de las madres, pero dejan de lado el contexto social y cultural de las sociedades, factores importantes para comprender mejor la participación de padres y madres de comunas rurales indígenas y campesinas de América Latina.

Varias investigaciones han demostrado que la participación de los padres y madres en los centros educativos no es la misma en sectores urbanos que en zonas de vulnerabilidad, entre nativos de una zona y los migrantes (Campos, 2008, Greenfield & Suzuki, 1998), por tanto, se requiere que las nuevas investigaciones tomen en cuenta los contextos específicos de sus sujetos de estudio.

Por último, cabe mencionar que una vez analizados los modelos teóricos de participación parental, considero que el modelo de Martiniello (1999) es el más adecuado para utilizar en este trabajo de investigación no solo porque fue desarrollado para el análisis de la participación parental en América Latina sino porque sus cuatro categorías parecen ser viables a ser observadas en el campo de estudio.

## 2.6. Resumen.

Después de más de dos décadas, el término *participación parental* aún no cuenta con una definición clara acerca de los roles y espacios de participación en los centros educativos. Tanto los espacios de participación como los roles que se juegan en ellos continúan siendo diferentes, variados y no son pertinentes para todos los contextos (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; CEE, 2014; Hooper, 2014; Martiniello, 1991; Yang, 2006).

Debido a la escasez de estudios sobre la participación de los padres y madres en los centros educativos de primera infancia, desconocemos los beneficios que esta participación comporta hacia sus actores. No obstante, a raíz de las investigaciones realizadas en las escuelas de primaria y secundaria, se conoce bien que la participación parental es importante porque manifiesta resultados positivos a corto y largo plazo en todos los participantes de la comunidad educativa, pero los beneficios dependen del tipo de participación que los padres y las madres desarrollan en los centros educativos.

Según algunos investigadores, los padres y madres están motivados a participar cuando existe una atmósfera social y educativa que los hace sentir bienvenidos, respetados, valorados, escuchados y necesitados en la escuela (Hooper, 2014; Navarro et al., 2006). Existen tanto factores que facilitan como factores que obstaculizan la participación parental y que deben ser tomados en cuenta para hacer los cambios pertinentes y ayudar a construir una participación viable que contribuya al desarrollo integral de los niños y niñas.

Por último, se han expuesto los modelos teóricos más utilizados por los investigadores para analizar la participación de los padres y madres, pero que dejan de lado el contexto social y cultural de las sociedades, factores importantes para comprender mejor la participación de padres y madres de comunas rurales indígenas y campesinas de América Latina.

Después de analizar los conceptos y los modelos teóricos de participación parental, y el contexto cultural del campo de estudio de esta investigación, ha sido necesario entender la participación parental como la *intervención activa* de las madres en las diferentes actividades que se desarrollan en el centro infantil y tomar en cuenta la definición sobre participación parental que proponen Blanco, Umayahara y Reveco (2004) y el modelo teórico de análisis de Martiniello (1999) –ambas construidas para el contexto



latinoamericano– con el fin de conocer si son viables y observables en un contexto indígena y campesino ecuatoriano.



### **Capítulo III: Diseño de la investigación.**

El diseño metodológico utilizado en este estudio es la investigación etnográfica. El capítulo está compuesto por seis apartados. En el primer apartado, se exponen los motivos por los cuales se ha elegido la etnografía como método de investigación para este estudio. En el segundo, se describen los criterios de elección de la unidad de observación –una comuna rural ecuatoriana– y de la unidad de análisis –el centro infantil y la comunidad educativa que lo comprende–. En el tercer apartado, se describen las diferentes estancias que se llevaron a cabo en el campo de estudio y lo que conllevó cada estancia. En el cuarto, se profundiza en las técnicas de recogida de datos utilizadas en este estudio que son la observación participante y las entrevistas a los diferentes participantes del estudio. En el quinto apartado, se explica el tratamiento de los datos donde el proceso de recogida de datos ha ido de la mano con el análisis. Se ha combinado un proceso deductivo e inductivo para el análisis de los datos donde todos los nombres han sido anonimizados. Por último, se exponen las limitaciones y cuestiones éticas encontradas en la investigación.



### **3.1. Justificación de la metodología de investigación.**

La inexistencia de estudios previos en Ecuador sobre la participación de los padres y madres en los centros escolares de educación temprana hace necesaria la producción de un corpus de datos primarios que aúne en el conocimiento y que permita contar con información de partida. Ello junto a los objetivos de esta investigación que son: 1) Determinar los espacios de participación parental en un centro infantil de primera infancia en una comuna rural ecuatoriana. 2) Conocer, dentro de la lógica rural ecuatoriana, las concepciones de las madres sobre la participación en la educación de los hijos e hijas. 3) Conocer las concepciones que manejan las educadoras de un centro infantil rural sobre la participación parental y 4) Conocer las pautas parentales de crianza de las madres que se relacionan con su participación en el centro infantil, hacen necesaria una investigación de tipo cualitativo que profundice la participación de las madres en un centro infantil rural ecuatoriano de primera infancia y permita descubrir las diferentes actividades y creencias que maneja la comunidad educativa acerca de la participación. La etnografía como método de investigación responde a estos intereses por tres razones:

En primer lugar, ya que es necesario adentrarse en el contexto general y particular del campo de investigación para conocer, comprender e interpretar adecuadamente tanto el escenario educativo en general como las concepciones que manejan los sujetos de estudio, se encuentra valor en la etnografía como método de investigación debido a que la etnografía intenta “construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos” (Atkinson & Hammersley, 1994, p. 29). En otras palabras, la etnografía es pertinente para el desarrollo de este estudio porque permite examinar el contexto macro con el fin de comprender los fenómenos micro que se desarrollan en la realidad social de un centro infantil rural ecuatoriano.

Cabe indicar que el propósito de la etnografía es la descripción e interpretación del comportamiento cultural de los participantes (Wolcott, 1985). Por tanto, una etnografía “es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos” (Spradley y McCurdy [1972] en Goetz & LeCompte, 1988, p. 28).

Ahora bien, si nos referimos a la etnografía escolar o de la educación, según Serra (2004) nace como consecuencia de haber elegido la escuela como campo de estudio; por tanto, la etnografía escolar investiga la cultura escolar de los centros y de las aulas (en Álvarez, 2011). Velasco y Díaz de Rada (2006) señalan que “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (2006, p. 10).

Así que, en el campo de la educación, la etnografía aporta “valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Ibid. 1998, p. 41). En consecuencia, se espera que los datos presentados en este estudio sean de interés y valor para futuras investigaciones que desarrollen el tema de la participación parental en la primera infancia en sectores rurales ecuatorianos.

En segundo lugar, el método etnográfico responde a los intereses de esta investigación debido a que el estudio requiere que el investigador se introduzca en la vida cotidiana de los participantes y utilice técnicas de investigación que le permitan observar, preguntar, reflexionar y analizar de manera exhaustiva el quehacer en un centro infantil para así obtener las concepciones de participación parental que manejan los sujetos de estudio.

Wilcox (1982) señala que la labor de un etnógrafo consiste en:

Mantener y desarrollar una relación con la gente para asegurar la afluencia de los datos; emplear una serie de técnicas de investigación para recoger un amplio número de datos; permanecer en el campo el tiempo suficiente como para asegurarse de que se han podido observar los sucesos con una frecuencia tal que permite discriminar entre lo que es regular y lo que es irregular e interpretarlo correctamente; etc. (1982, p. 98)

El método etnográfico hace uso de técnicas como la observación participante y la entrevista, que se profundizan más adelante en este capítulo, para “la recolección y análisis de datos socioculturales de un grupo social o humano” (González Monteagudo, 1996, p. 152). Sus técnicas proporcionan datos fenomenológicos acerca del campo observado que “representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilizan para estructurar la investigación” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 28) y así describir e interpretar el escenario elegido.

En otras palabras, el método etnográfico es adecuado para el desarrollo de este estudio donde la permanencia en el campo de estudio por un tiempo prolongado y cercano con los participantes con el fin de diferenciar entre lo que es habitual o una excepción en las actividades, observar lo que sucede en la vida diaria de los participantes, escuchar lo que se dice, formular preguntas, “haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (Atkinson & Hammersley, 1994, p.15) es indispensable para lograr los objetivos de esta investigación.

Por último, debido a que esta investigación requiere de cierta flexibilidad para realizar cambios al desconocer situaciones que podrían presentarse en el campo de estudio, el método etnográfico se presenta como adecuado debido a su flexibilidad.

Eder y Corsaro (1999) mencionan que:

Unlike experimental and quasi-experimental research with strictly controlled procedures and specific hypotheses to be tested, it is the essence of ethnography that it is a dialectical, or feedback method in which initial questions may change during the course of inquiry. [...] Self-correction is also built into the processes of ethnographic data collection. [...] The flexibility and self corrective nature of ethnography applies not only to the research question and to data collection but also to data analysis and theory generation as well. (1999, pp. 524-525)

Así que la etnografía al ser de *carácter dialéctico*, es decir, de “carácter interactivo-adaptativo, su naturaleza de *feed-back*” (Hymes, 1982, p. 181), flexible y auto correctiva, permite adecuar decisiones metodológicas a las nuevas preguntas y retos que surgen durante el curso de la investigación cuando es necesario –este aspecto se aborda en el apartado de las limitaciones y cuestiones éticas de este capítulo–.

En resumen, la etnografía como método de investigación responde a los intereses de esta investigación ya que toma en cuenta los contextos de las participantes para comprender e interpretar mejor los datos recogidos. Además, a través de sus técnicas de investigación permite al investigador estudiar a las personas de una manera cercana, observar y conocer de primera mano sus experiencias, obtener datos fenomenológicos sobre un centro infantil rural ecuatoriano, acceder a los discursos de las madres y educadoras, y conocer cómo se construye y cómo se pone en práctica la participación de las madres en el centro infantil;

pero sobre todo, el método etnográfico es adecuado porque es flexible permitiendo así realizar cambios o adecuaciones si se requiere para continuar con el desarrollo del estudio.

En este trabajo etnográfico se ha recopilado datos fenomenológicos interesantes y valiosos del centro infantil rural ecuatoriano de primera infancia que se expondrán en profundidad en los siguientes capítulos. Todos los nombres han sido anonimizados ya que el objetivo del estudio es describir e interpretar la participación parental que se lleva a cabo en un centro infantil rural ecuatoriano y las concepciones manejadas por las madres y el personal docente; el objetivo no es revelar la identidad de los participantes para que se tomen represalias por sus acciones u opiniones expresadas en este estudio.

### **3.2. Unidad de observación y unidad de análisis.**

La selección y el muestreo son métodos de toma de decisiones relacionados. El muestreo es la forma especializada de un proceso más general de enfoque y elección: la selección. [...] La selección requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno; para ello, utilizará criterios teóricos o conceptuales, se basará en las características empíricas del fenómeno o la población o se guiará por su curiosidad personal u otras consideraciones. [...] Una vez definida e identificada la población, el investigador puede decidir si obtener o no una muestra de ella. [...] El muestreo consiste en elegir de un grupo una pequeña parte que lo represente de forma adecuada. (Goetz & LeCompte, 1988, pp. 86-88)

Como se mencionó en la introducción de este trabajo de investigación, entre 2009 y 2010 por cuestiones académicas y trabajo de voluntariado, tuve la oportunidad de conocer algunas comunas rurales indígenas y campesinas ecuatorianas, y sus centros educativos. Durante ese período observé la inequidad que existe entre el sector rural y el urbano. Sobre todo, percibí las diferencias existentes en el sistema educativo, aspecto que ha motivado el desarrollo de este estudio en una comuna rural indígena y campesina ecuatoriana, con el fin de proveer conocimiento útil para su desarrollo educativo.

A continuación se exponen los criterios de elección para la unidad de observación y la unidad de análisis. La descripción de las unidades son presentadas con más detenimiento y en profundidad en el capítulo IV.



### **3.2.1. Unidad de observación: Comuna rural ecuatoriana.**

Inicialmente, había elegido como unidad de observación una comuna indígena ubicada en la provincia de Cotopaxi en Ecuador que había conocido en junio de 2009 mientras realizaba un trabajo de voluntariado. No obstante, no fue posible realizar el estudio en aquella comuna porque su centro educativo fue cerrado al no cumplir con todos los requerimientos de funcionamiento que exige el MIES para la seguridad de los niños y niñas. Todos los niños del sector fueron ubicados en otros centros infantiles públicos. Así que la búsqueda de otra comuna rural comenzó en el mes de octubre de 2013.

Gracias a contactos por medio del MIES, no tardé en conocer a una educadora que ejercía de directora en un centro infantil de una comuna rural indígena y campesina en la provincia de Pichincha en Ecuador. La educadora me invitó a observar su labor educativa y el trabajo que los padres y madres realizaban en su centro infantil porque consideraba que eran un ejemplo para otros centros educativos. Este aspecto me generó muchas preguntas y se perfiló como un centro posible para la investigación. Si el centro era construido por las profesionales como ejemplar, investigar qué lugar tenía en él la participación parental podía abrir perspectivas sobre las condiciones para propiciarla en un entorno rural, así como poderlas analizar como buenas prácticas. Por tanto, elegí esa comuna y el centro infantil que la educadora dirigía.

Entre los meses de octubre de 2013 a enero de 2014, con el permiso del MIES, visité la comuna y el centro infantil con el fin de tener un acercamiento con sus habitantes y conocerlos mejor. La comuna S.J.C. –unidad de observación– es una comuna rural indígena y campesina. La mayoría de sus habitantes son indígenas y en menor porcentaje existen campesinos y foráneos de otros sectores rurales del país. La comuna además de contar con un centro infantil público, también cuenta con un centro educativo de primaria, un centro médico, pequeñas instituciones religiosas y otros aspectos que en el capítulo IV se describen con detenimiento.

No obstante, cabe mencionar que el centro infantil de la comuna S.J.C. es un centro educativo público, un servicio de atención ejecutado por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). El Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) acoge y atiende a niños y niñas de 12 a 36 meses de edad que pertenecen a la población infantil en

condiciones de pobreza y vulnerabilidad; por tanto, el CIBV está formado por familias de escasos recursos económicos. El centro infantil, al ubicarse en una comuna rural ecuatoriana y estar formada por familias indígenas y campesinas, cumple con los intereses de esta investigación para lograr los objetivos del estudio. Los antecedentes así como las características del CIBV se exponen en profundidad en el capítulo IV.

### **3.2.2. Unidad de análisis: Características de la comunidad educativa de primera infancia de la comuna S.J.C.**

Las razones que me impulsaron a elegir a los miembros de esta comunidad educativa de la comuna S.J.C. tienen que ver con tres aspectos en concreto. Primero, el interés por conocer las concepciones que manejan los padres y madres de sectores rurales del país sobre la participación parental y su participación en un centro infantil rural de primera infancia. La comunidad educativa seleccionada está compuesta por individuos indígenas y campesinos ecuatorianos.

Segundo, la descripción que la directora había enunciado sobre su labor educativa y el trabajo que los padres y madres realizaban en su centro infantil, y que ella creía que debían ser reproducidos en otros centros infantiles, posicionaban al centro de interés específico para el objetivo a investigar. Este aspecto es importante porque consideré haber encontrado una mina de oro – refiriéndome al conocimiento nuevo– ya que la directora afirmaba contar con testimonios y evidencias sobre la labor de los padres y madres en su centro infantil que yo no había escuchado ni presenciado antes.

Por último, la disposición y accesibilidad que demostró tener la directora a la realización de una investigación en su centro infantil –y que el MIES por medio de un permiso escrito avaló con mi proyecto de investigación– me permitieron adentrarme fácilmente en la comunidad educativa.

La comunidad educativa –que se describe en profundidad en el siguiente capítulo– comprende a los sujetos de estudio que fueron observados entre octubre de 2014 a marzo de 2015, y entre el 13 de mayo y el 7 de junio de 2016. Los participantes del estudio son:

### 3.2.2.1 Los niños y niñas del centro infantil.

Aunque los niños y niñas del centro infantil no fueron sujetos de estudio en la investigación en sí mismos, son parte de la comunidad educativa; por tanto, solo mencionaré que hasta el 2015 el centro infantil acogió a 59 niños y niñas; 46 de ellos eran de 12 a 36 meses de edad y 13 de ellos eran de 37 a 48 meses de edad. Este dato fue inusual porque el MIES establece aceptar solo a menores de 36 meses de edad<sup>28</sup>. ¿Por qué acogieron a 13 niños y niñas mayores de 36 meses? Según Susana, una educadora del centro infantil, aceptaron a los niños y niñas porque necesitaban cubrir el número de plazas que el MIES exige a un centro infantil para su apertura y funcionamiento, y porque los niños y niñas de 37 a 48 meses de edad que le competían al Ministerio de Educación no eran atendidos por la escuela de la comuna porque la escuela no contaba con educadoras para esa edad.

No obstante, según la Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral del MIES (Ecuador-MIES, 2014), en un Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) la cobertura mínima es de 40 niños y niñas –esa información la obtuve más tarde, gracias a que fui invitada a asistir a un taller de capacitación para las directoras de los CIBVs a nivel del país–. Entonces, ¿por qué Susana indicó que aceptaron niños y niñas mayores de 36 meses para cubrir el número de plazas que el MIES exige cuando ya tenían 46 niños y niñas menores de 36 meses matriculados en el CIBV? ¿Quién es responsable de la aceptación de los pequeños en el centro infantil de la comuna? ¿El MIES conocía de la aceptación de un grupo de niños y niñas mayores de 36 meses al CIBV de la comuna? Las preguntas seguirán siendo una inquietud porque en el período escolar 2014-2015, el centro infantil no contó con una directora que proporcione información sobre el centro infantil o su comunidad educativa ni hubo registros de las familias.

En mi última estancia en el campo de estudio, en 2016, el centro infantil de la comuna acogió a 56 niños y niñas de 12 a 36 meses de edad, tal como lo establece el MIES.

En el período escolar 2014-2015, los niños y niñas estuvieron distribuidos en seis

---

<sup>28</sup> Los centros infantiles de primera infancia están divididos en dos grupos: Educación Inicial 1 y Educación Inicial 2. Los centros de Educación Inicial 1 acogen a niños y niñas de 0 a 36 meses de edad, no es escolarizado y está regido por el MIES. Los centros de Educación Inicial 2 atienden a niños y niñas de 37 a 60 meses de edad, es escolarizado y está a cargo del Ministerio de Educación.

diferentes grupos de clases. Mientras que en el período escolar 2015-2016, los niños y niñas estuvieron distribuidos en 5 grupos. En el siguiente cuadro, el 2, se resume la matriculación de los niños y niñas por período escolar; y en el cuadro 3 se aprecia la distribución de los niños y niñas por edades y por período escolar.

**Cuadro 2. Matriculación de los niños y niñas por período escolar.**

	Año escolar 2014-2015	Año escolar 2015-2016
Número de niños y niñas matriculados	59 (12 a 48 meses de edad)	56 (12 a 36 meses de edad)

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la observación participante y las entrevistas.

**Cuadro 3. Grupos de clases de los niños y niñas por edades y por período escolar.**

Grupos	Clases por edades	No. de niños y niñas en el año escolar 2014-2015	No. de niños y niñas en el año escolar 2015-2016
1	1 a 1 año y medio	8	10
2	1 año y medio a 2	10	12
3	2 a 2 años y medio	8	11
4	*2 años y medio	10	12
5	a 3 años	10	11
6	3 a 4 años	13	0

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

\*Solo los niños y niñas de 2 años y medio a 3 años de edad fueron divididos en dos grupos porque la mayoría de los pequeños pertenecían a este rango de edad.

### 3.2.2.2. El personal docente.

Anteriormente, las mujeres que ejercían como educadoras en los centros infantiles de las zonas rurales ecuatorianas, así como en países vecinos como Colombia, eran conocidas como “madres comunitarias”. Estas mujeres pertenecían a una comuna y colaboraban en el cuidado de los niños y niñas en el centro infantil de su comuna (Castillo, 2009). Generalmente, estas mujeres habían terminado la primaria, pero no la secundaria. Sus servicios consistían en cuidar y alimentar a los niños y niñas. (Jaramillo, 2009). En consecuencia, sus conocimientos sobre los cuidados y alimentación a los niños y niñas los adquirieron por experiencia propia con sus madres, abuelas, tías y/o vecinas.

En la actualidad, ya no se utiliza el término “madres comunitarias” para referirse a las mujeres que trabajan en los centros infantiles rurales ecuatorianos. El MIES ha impulsado un proyecto de profesionalización para sus trabajadores donde se incluye a estas mujeres con el fin de que obtengan competencias para el quehacer educativo y las denomina educadoras (Simbaña, 2013). Por consiguiente, de aquí en adelante me referiré a estas mujeres como educadoras, no solo porque ya no se usa el término “madres comunitarias” sino con el fin de que el lector de esta tesis no se confunda con el otro grupo de estudio que son las madres de los niños y niñas del centro.

Sin embargo, ya que dentro del grupo de educadoras existen mujeres que tienen el título requerido por el MIES y mujeres que están capacitándose para obtenerlo, es necesario también diferenciarlas para el análisis correspondiente de sus comentarios y opiniones. Por tanto, a las mujeres con título las denominaré maestras y a las mujeres que aún no lo tienen, las denominaré educadoras. Maestras porque según el diccionario de la Real Academia Española, un maestro es una *persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo*. Mientras que define a un educador como alguien que *educa, dirige, encamina, desarrolla o perfecciona las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.* Por último, cabe mencionar que al conjunto de estas mujeres las denominaré el personal docente para evitar utilizar la frase *las educadoras y las maestras*.

Cuando comencé la investigación en octubre de 2014, la directora que me había invitado a observar su labor educativa en octubre de 2013 ya no trabajaba a tiempo completo en el centro infantil. Tatiana –todos los nombres han sido anonimizados–, la directora, había sido trasladada a otro centro infantil cerca de la zona, pero el MIES le había ordenado que visitara el centro infantil de la comuna S.J.C. mientras encontraba o contrataba otra directora a tiempo completo. Por tanto, Tatiana fue nombrada directora encargada. Ella visitó el centro infantil una a dos veces por semana, a veces solo por una hora.

Tatiana cuenta con el perfil profesional de tercer nivel<sup>29</sup> que el MIES requiere para ejercer la función de directora en sus centros infantiles –el perfil y funciones, tanto de la directora como del personal docente, se describen y analizan en el siguiente capítulo, el IV–.

En el período escolar 2014-2015, el personal docente del centro infantil estuvo formado por 5 mujeres que eran bachilleres. Cada una a cargo de ocho a trece niños. Las mujeres recibían capacitación los sábados sobre la educación pre-escolar en una institución pública para obtener el título de tecnólogos<sup>30</sup>, nivel mínimo que el MIES requiere para trabajar como educadoras en los centros públicos.

En este período escolar, se presentaron varios cambios del personal docente ya que algunas mujeres solicitaron ser trasladadas a otros centros infantiles, se dieron renunciaciones y nuevas contrataciones de educadoras –esos acontecimientos son descritos en el siguiente capítulo, en el apartado acerca del ambiente del centro infantil. En total, conocí a 12 mujeres en pocos meses. De las 12 mujeres, solamente 2 de ellas eran maestras con títulos de tercer nivel<sup>31</sup>.

Debido a que 4 educadoras se marcharon del centro infantil antes de que se llevaran a cabo las entrevistas, el estudio recoge datos de 8 mujeres (6 educadoras y 2 maestras). El siguiente cuadro presenta algunas características de las participantes entrevistadas en el período escolar 2014-2015.

**Cuadro 4. Características del personal docente entrevistado en el año escolar 2014-2015.**

NOMBRE	EDAD	ESTUDIOS	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	AÑOS DE EJERCICIO LABORAL EN EL CIBV DE LA COMUNA
*Carmen	26	Licenciada	5 años	1 mes y medio
*Ana	23	Licenciada	3 años	3 semanas
Susana	24	Bachiller	5 años	5 años
Gracia	33	Bachiller	11 años	3 años y 6 meses

<sup>29</sup> En Ecuador, el título de tercer nivel corresponde a los grados académicos de licenciado y títulos profesionales universitarios o politécnicos; en cambio en España es equivalente al Título de Graduado con el cual luego se puede acceder a estudios de Máster y Doctorado.

<sup>30</sup> El Título de tecnóloga en Ecuador es equivalente al Título de Técnico Superior de los ciclos formativos de grado superior en España.

<sup>31</sup> El título de tercer nivel ecuatoriano corresponde a los grados académicos de licenciado y títulos profesionales universitarios o politécnicos.

Nancy	31	Bachiller	3 años y 6 meses	3 años y 6 meses
Rebeca	40	Bachiller	9 años	1 mes
Raquel	26	Bachiller	1 mes	1 mes
Lizet	19	Bachiller	1 mes	1 mes

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas. \* Maestras.

Del personal entrevistado, Carmen Susana y Lizet son mujeres de la comuna. El resto de mujeres, a excepción de Ana que pertenece a una zona urbana cerca de la comuna, pertenecen a otras zonas rurales también cerca de la comuna. Carmen y Ana realizaron sus estudios universitarios en Quito.

En mi tercera estancia, en 2016, el centro infantil contó con una directora a tiempo completo también con el perfil profesional solicitado por el MIES y con 5 mujeres contratadas por el MIES. El personal docente estuvo formado por 1 licenciada, 3 tecnólogas y 1 mujer que continuaba capacitándose para obtener el título. En el siguiente cuadro se presenta el personal docente del período escolar 2015-2016.

**Cuadro 5. Características del personal docente en el año escolar 2015-2016.**

NOMBRE	EDAD	ESTUDIOS	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE	AÑOS DE EJERCICIO LABORAL EN EL CIBV DE LA COMUNA
*Carmen	27	Licenciada	6 años	1 año y 4 meses
*Jenny	46	Tecnóloga	1 año	1 año
*Lucero	51	Tecnóloga	14 años	1 año
*Inés	42	Tecnóloga	6 años	9 meses
Susana	25	Bachiller	6 años	6 años

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas. \* Mujeres con título para laborar en un CIBV. Maestras.

Carmen, es parte del personal docente del período escolar 2014-2015 y es de la comuna. Las otras 3 maestras pertenecen a diferentes zonas rurales, y Susana, la educadora que sigue estudiando, es de la comuna y también es parte del personal docente del período escolar 2014-2015.

Cada educadora y maestra, en los dos períodos escolares, fue responsable de un grupo diferente de niños y niñas. En el siguiente cuadro, el 6, se presenta cómo estuvieron distribuidas las educadoras y las maestras por año escolar. Cabe indicar que en el cuadro se

presentan varios nombres de educadoras para un mismo grupo de niños y niñas. Eso no quiere decir que existieron dos o tres educadoras para un mismo grupo, sino que debido a los cambios y renunciaciones de las educadoras en el período escolar 2014-2015, estos grupos de niños y niñas tuvieron diferentes educadoras en diferentes tiempos. Los cambios, renunciaciones y nuevas contrataciones de personal docente se profundizan en el siguiente capítulo donde se aprecia mejor la situación de los pequeños con relación a sus educadoras y maestras.

**Cuadro 6. Personal docente al frente de los diferentes grupos de niños y niñas por año escolar.**

		Año Escolar 2014 2015		Año Escolar 2015 2016	
Grupos	Clases por edades de los niños y niñas	Educadoras	Maestras	Educadoras	Maestras
1	1 a 1 año y medio	Susana Lizet	—	Susana	—
2	1 año y medio a 2	Susana Lizet *Cristina	—	—	Jenny
3	2 a 2 años y medio	Nancy Raquel	Ana	—	Lucero
4	**2 años y medio a 3	Receba Gracia	—	—	Carmen
5		Nancy Raquel *Teresa	—	—	Inés
6	3 a 4 años	*Katia Gracia Lourdes	Carmen	—	—

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas y observación participante. \*Educadoras que no fueron entrevistadas porque renunciaron o se cambiaron de centro infantil antes de que se llevara a cabo las entrevistas. \*\*El grupo de niños y niñas de 2 años y medio a 3 años estuvo dividido en dos grupos porque la mayoría de los niños y niñas estaban en ese rango de edad.

Por último, en el siguiente cuadro se resume la situación del personal docente por año escolar; es decir, se presenta el número de directoras, educadoras y maestras que laboraron en el centro infantil en los dos períodos escolares.



**Cuadro 7. Número del personal educativo que laboró por año escolar.**

	Año escolar 2014-2015	Año escolar 2015-2016
Directora	-	1
Educadoras	9	1
Maestras	2	4

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la observación participante y las entrevistas.

Otros datos como el perfil profesional y funciones que establece el MIES para sus educadoras, así como las percepciones del personal docente sobre su labor en el centro y sus expectativas se presentan en el siguiente capítulo.

### **3.2.2.3. Madres del centro infantil.**

Cabe señalar, como se apreciará en el siguiente capítulo, que la comuna no cuenta con información específica sobre su población. Es más, por medio del empadronamiento que se realiza cada dos años, solo se logra conocer un 80% del número de habitantes ya que los menores de edad y las personas de la tercera edad no suelen empadronarse porque no es obligatorio. Por tanto, los datos obtenidos solamente corresponden a las madres del centro infantil de la comuna, no de las mujeres de la comuna en general. En consecuencia, los datos no se pueden comparar con la realidad de la comuna y mucho menos con la realidad del país. Además, el estudio no tiene como objetivo generalizar eventos sino profundizar situaciones, vivencias y creencias de un contexto educativo concreto.

Originalmente, el estudio comprendía tanto a las madres como a los padres de familia del centro infantil de la comuna rural. No obstante, por factores que se explican en este capítulo, en las limitaciones encontradas, el estudio se focaliza en las madres del centro infantil.

En el primer acercamiento al campo de estudio (2013-2014), tuve poca aproximación con las madres del centro infantil. Inicié conversaciones triviales y esporádicas con algunas de ellas con el fin de darme a conocer un poco y que no me vieran como una completa extraña en la siguiente estancia de investigación en el centro infantil. En la segunda estancia, tuve la oportunidad de conocer mejor a los sujetos de estudio. Los primeros cuatro meses, se recogieron datos de las 50 madres participantes en el centro infantil; después llegaron 5

pequeños más con sus respectivas madres al centro. Por tanto, el estudio sobre las concepciones de participación parental se ha desarrollado con 55 madres, las cuales como veremos más adelante responden a perfiles sociodemográficos diferentes. En la tercera estancia, en 2016, me focalicé en 10 madres que formaron parte de los sujetos de estudio en 2014-2015, y que aún enviaban a sus hijos o hijas al CIBV de la comuna en 2016. A continuación, se exponen los datos sobre las madres para tener una mejor visión de las participantes.

La investigación ha consistido en observar a 55 madres, de las cuales 48 han sido entrevistadas. Las otras 7 madres no tenían tiempo, no iban a las reuniones o simplemente no quisieron ser entrevistadas.

La mayoría de las madres (35) pertenecen a la comuna. Las otras madres (20) pertenecen a diferentes zonas rurales, cerca o lejos de la comuna. La mayoría de las madres analizadas están casadas o tienen pareja (47 de las 55 madres), solamente 8 madres no tienen pareja. Del conjunto de participantes, 17 madres son primerizas y 38 no lo son. El rango de edad de las madres también es variado ya que se cuenta con 17 madres de entre 19 a 24 años de edad; 18 madres de entre 25 a 30 años de edad; 13 madres de entre 31 a 36 años de edad y 7 madres de entre 37 a 43 años de edad.

En el siguiente cuadro se presenta el rango de edad de las madres primerizas y las que no lo son de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna.

**Cuadro 8. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna (2014-2015).**

Edad de las madres	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	6	1	6	4
25 años a 30 años	3	3	1	11
31 años a 36 años	1	3	-	9
37 años a 43 años	-	3	-	4

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Con relación al nivel educativo de las madres, la investigación cuenta con 2 madres que nunca han estado escolarizadas, 30 madres que han culminado la educación general básica, 21 madres que son bachilleres y 2 madres que terminaron la educación superior.

En el siguiente cuadro, el 9, se presenta el grupo de madres que pertenecen a la comuna y el grupo que no, en relación a su nivel educativo; y en el cuadro 10, se presenta el grupo de madres también que pertenecen a la comuna y el que no, en relación a su nivel educativo y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.

**Cuadro 9. Madres del centro infantil que pertenecen a la comuna y las que no, en relación a su nivel educativo (período escolar 2014-2015).**

Nivel educativo	Madres que no son de la comuna	Madres que son de la comuna
No están escolarizadas	2	-
Educación general básica	10	20
Bachillerato	7	14
Educación Superior	1	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 10. Nivel educativo de las madres con relación a su experiencia materna (2014-2015).**

	Madres que no son de la comuna		Madres que son de la comuna	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	2	-	-
Educación general básica	6	4	3	17
Bachillerato	4	3	4	10
Educación Superior	-	1	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Entre las ocupaciones laborales de las madres, 8 de ellas se dedican a los quehaceres domésticos en sus hogares, 12 son empleadas domésticas, 11 son costureras, 7 son ayudantes o auxiliares de cocina y de limpieza, 3 se dedican al comercio, 3 son

conductoras de vehículos, 2 son recepcionistas, 2 maestras de primaria, 1 trabaja haciendo esponjas, 1 barredora, 1 carpintera, 1 recicladora, 1 peluquera, 1 cajera y 1 se dedica a alimentar cerdos.

En mi última visita al centro infantil en 2016, el centro contó con 56 madres, de las cuales 10 pertenecen al grupo de estudio analizado en 2014-2015, y con las cuales desarrollo los últimos análisis sobre el tema de investigación. Los datos obtenidos de las 10 madres no serán expuestos en todas las secciones de los resultados como por ejemplo en los factores que obstaculizan y los factores que facilitan la participación parental porque sus percepciones no cambiaron y volvieron a mencionar los mismos.

De las madres observadas en este período escolar, 7 pertenecen a la comuna y 3 a zonas rurales cercanas. El rango de edad de las madres que pertenecen a la comuna está entre 19 a 36 años de edad. En cambio, el rango de edad de las madres que son de otros lugares rurales oscila entre los 25 a 30 años de edad. Con relación a su experiencia materna, 4 madres son primerizas y 6 no lo son. Hay 9 madres bachilleres y 1 madre cuenta con estudios de educación general básica. Los tres siguientes cuadros, el 11, 12 y 13 resumen los datos expuestos.

**Cuadro 11. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna (2015-2016).**

		NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	
19 años a 24 años	-	-	4	-	
25 años a 30 años	-	3	-	-	
31 años a 36 años	-	-	-	3	
37 años a 43 años	-	-	-	-	

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 12. Las madres entrevistadas que pertenecen a la comuna y las que no, en relación a su nivel educativo (período escolar 2015-2016).**

Nivel educativo	Madres de otros lugares	Madres de la comuna
No están escolarizadas	-	-
Educación general básica	1	-
Bachillerato	2	7
Educación Superior	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 13. Nivel educativo de las madres entrevistadas con relación a su experiencia materna (2015-2016).**

	FORÁ NEAS		DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	-	1	-	-
Bachillerato	-	2	4	3
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Por último, en el siguiente cuadro, el 14, se resume el número de madres que el centro infantil acogió en sus instalaciones por período escolar, y en el cuadro 15, se resume cómo estuvo conformada toda la comunidad educativa en cada período escolar.

**Cuadro 14. Madres atendidas en el CIBV por período escolar.**

	Año escolar 2014-2015	Año escolar 2015-2016
Madres	55	56

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 15. Miembros de la comunidad educativa por período escolar.**

	Año escolar 2014-2015	Año escolar 2015-2016
Directora	0	1
Maestras	2	4
Educadoras	10	1
Madres	55	56
Niños y niñas	59	56

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

### 3.3. Proceso de la investigación.

La realización de este estudio etnográfico ha conllevado varias fases en un período relativamente extenso. El siguiente cuadro presenta los pasos llevados a cabo en esta investigación. En el cuadro no se incluyen aspectos como las unidades de estudio, las estrategias de investigación, los instrumentos de recogida de datos y las estrategias de análisis de datos porque estos aspectos se desarrollan con más detenimiento en los siguientes apartados de este capítulo.

**Cuadro 16. Fases de la investigación.**

Períodos	Fases
oct 2013 ene 2014	Acercamiento al campo de estudio (solicitud de permisos para la investigación, recogida de datos).
feb 2014 sept 2014	Elaboración del marco teórico y metodológico, y elaboración de instrumentos (esquema inicial de observación, guía de observación y guía de entrevistas).
oct 2014 marzo 2015	Segunda estancia para la recogida de datos.
abril 2015 abril 2016	Redacción de los resultados.
mayo-junio 2016	Retorno al campo de estudio.
jul 2016 marzo 2018	Revisión y redacción de la tesis.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se explican las diferentes fases de investigación presentadas en el cuadro que describen, sobre todo, las estancias realizadas a la comuna S.J.C. y a su centro infantil de primera infancia.

### **3.3.1. Acercamiento al campo de estudio.**

Entre octubre de 2013 y enero de 2014, con el permiso del MIES<sup>32</sup>, visité un centro infantil rural –un CIBV<sup>33</sup>– y la comuna que acoge al centro con el fin de tener un acercamiento con sus habitantes y conocerlos mejor.

En este período recorrí los barrios de la comuna, observé a sus habitantes, la vestimenta, escuché la jerga que utilizaba la gente para comunicarse, degusté algunas comidas ofrecidas por los habitantes, observé los alrededores del centro infantil y busqué posibles viviendas cerca al centro infantil que me sirvieran para instalarme en mi siguiente viaje a la comuna.

Cuando llegué al centro infantil, me recibió la directora, Tatiana, a quién le comenté mi proyecto de investigación. A Tatiana le encantó la idea de una investigación sobre la participación de los padres y madres en el CIBV porque consideró que sería una oportunidad para que otros centros educativos conocieran su labor con las familias de su centro.

Mis primeras observaciones, por tanto, la recogida de datos, se llevó a cabo desde el primer día que llegué al centro infantil. Percibí que la directora Tatiana dirigía el centro infantil con mucho entusiasmo. Observé que tanto las educadoras como algunas familias se dirigían a ella con palabras de cariño y aprecio. A simple vista se percibía un ambiente muy familiar y colaborador. Tatiana me presentó a las educadoras y las instalaciones del centro. Además, me comentó de los proyectos de mejora que tenía en mente como levantar dos aulas porque necesitaban más espacios para los niños y niñas, y el anhelo de adecuarlos debidamente.

---

<sup>32</sup> Ministerio de Inclusión Económica y Social.

<sup>33</sup> A los centros infantiles públicos se los conoce como Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV). Estos priorizan la población infantil ecuatoriana en condiciones de pobreza y corresponden a la Educación Inicial 1. Estos centros están bajo la responsabilidad del MIES.

Tuve pláticas cortas con algunas educadoras con el fin de darme a conocer un poco, conocerlas a ellas y romper un poco el hielo ya que todas me observaban desde lejos con ojos de desconfianza. En mi siguiente visita al centro, me enteré que su distanciamiento hacia mí y su recelo se debía a que me confundieron con una empleada del MIES porque se habían enterado que el MIES iba a enviar técnicas a evaluar el quehacer educativo de todas las educadoras de centros infantiles públicos.

También mantuve pequeñas conversaciones con pocas familias del centro para darme a conocer y no ser una completa extraña en la siguiente visita que realizaría al campo de estudio. La mayoría de las madres fueron mucho más abiertas que los padres. Cuando intenté conversar con algunos padres, pocos respondieron a mis preguntas, otros me dejaron con la palabra en la boca, y otros simplemente nunca se acercaron, solo me observaban de lejos. No obstante, no me preocupé porque era mi primer acercamiento y confié en que cambiarían su actitud cuando me llegaran a conocer en mi siguiente estancia.

Tatiana, la directora, me indicó que para acceder al centro infantil por un período más largo con el fin de investigar era necesario tener una autorización por escrito de parte del MIES, la entidad responsable del funcionamiento del CIBV en la comuna. Por tanto, solicité una cita con el director del Distrito Quito Centro MIES con el fin de presentarle mi proyecto de estudio y conseguir un permiso para la realización de la investigación en mi siguiente estancia en la comuna que sería de octubre 2014 a marzo de 2015. El director a cargo estuvo de acuerdo con el proyecto de investigación y me otorgó el permiso.

Una vez que obtuve la autorización por parte del MIES, la directora del centro se mostró mucho más abierta a compartir sus ideas de cómo trabajaba con los padres y madres del centro infantil, me presentó con las educadoras y algunas familias, y les comunicó la razón de mi presencia en el centro infantil. Cabe señalar que para realizar la investigación en el centro educativo era necesario solo el permiso del MIES. No obstante, solicité también el permiso de la directora, las educadoras y las familias con el fin de que las participantes se sintieran parte de mi proyecto y no como una actividad impuesta por el MIES. De esta manera logré que los sujetos de estudio se sintieran cómodas con mi presencia y mi labor en el centro infantil.



### 3.3.2. Elaboración del marco teórico, metodológico e instrumentos.

Posteriormente, en los meses de febrero a marzo de 2014, me dediqué a la búsqueda bibliográfica sobre referentes teóricos y metodológicos de interés para este estudio en los buscadores Trobador, Scopus, Dialnet y Taylor & Francis Online-Journals. Obtuve suficiente información sobre la metodología, pero no la que se esperaba para los referentes teóricos ya que, pese a una búsqueda exhaustiva, con relación a la participación parental en la primera infancia, no se encontró suficiente literatura científica. La mayoría de los estudios se centran en la participación parental en la etapa de educación primaria.

Las palabras claves utilizadas para la búsqueda del tema de investigación en los diferentes buscadores fueron: *Participación parental en la primera infancia; involucramiento parental en la primera infancia; parental participation in early childhood; parental involvement in early childhood; family involvement in early childhood development*. Los buscadores arrojaron una diversidad de títulos de artículos que en su mayoría se referían más a los cuidados proporcionados por los padres y madres a sus hijos menores de tres años de edad, la relación de los padres y madres con niños pequeños, el rol parental en la primera infancia, discursos de las creencias sobre la crianza y el cuidado infantil, entre más aspectos similares.

Después de la revisión bibliográfica, que se ha ido actualizando cada año, se observó que la mayoría de los estudios sobre la participación parental se han desarrollado en el contexto norteamericano y europeo, muy pocos en el contexto latinoamericano, y se han centrado en las etapas de educación primaria y secundaria. La producción científica sobre la participación parental en la etapa de la primera infancia es pobre, como constatan diferentes investigadores puesto que aseguran que el número de estudios sobre la participación parental en la primera infancia es mucho menor en comparación a las llevadas a cabo en la primaria y secundaria –este aspecto ha sido expuesto en el capítulo III– (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Cardona, 2008; Downer, Campos, McWayne & Gartner, 2008; Grau, García & López, 2016; Hung, Li, & Rao, 2012; Melgar, 2015; Yang, 2006).

Después, en los meses de abril a septiembre de 2014, me dediqué a la lectura de todos los libros y artículos científicos encontrados para obtener conocimiento sobre el tema de

investigación, conocimiento que es el fundamento del marco teórico de esta investigación. No obstante, la lectura no cesó ya que, a lo largo de la investigación, se continuó con la búsqueda de libros y artículos nuevos sobre el tema de estudio.,.

A partir de mayo de 2014, comencé la redacción del marco teórico y a partir de julio de 2014, empecé el marco metodológico; que han ido evolucionando a lo largo de las revisiones de la tesis.

La elaboración de los instrumentos como el esquema de observación, guía de observación, y guía de entrevistas fueron elaborados entre julio y septiembre de 2014. Estos instrumentos se pueden observar en los anexos 2 al 5.

### **3.3.3. Segunda estancia para la recogida de datos.**

El proceso de recogida de datos comenzó con mis primeras observaciones tanto en el centro infantil como en la comuna rural entre octubre de 2013 y enero de 2014 y continuó a lo largo de mi segunda estancia en el campo de estudio que se realizó de octubre de 2014 a marzo de 2015.

En octubre de 2014, antes de adentrarme en el campo de estudio tuve que regresar al Distrito Quito Centro del MIES por un nuevo permiso para la realización de la investigación porque los miembros del grupo directivo del MIES ya no eran los mismos, por tanto, el nuevo director desconocía mi proyecto de investigación. No obstante, una vez que le presenté los objetivos del estudio, le agradó la idea y me concedió el acceso ilimitado al centro infantil.

Al día siguiente, al llegar a la comuna, la habitación que pretendía arrendar estaba en reconstrucción; sin embargo, no tardé en encontrar un cuarto pequeño con un baño, a 25 minutos a pie del centro infantil. La habitación tenía agua, pero no luz. Mis vecinos acordaron compartir conmigo su luz si les pagaba \$5 al mes. Ellos cogían luz de un poste no muy alejado de su casa por medio de un cable.

Para mi alimentación llevé bastantes conservas, alimentos enlatados, granos y varios garrafrones de agua, pero también compraba los pescados fritos de doña Naty todos los viernes por la tarde y una que otra vez, almorzaba en el restaurante de don Jacinto.

Mi vestimenta no cambió mucho ya que la comuna aunque se identifica como indígena se ha adaptado mucho al estilo mestizo urbano, es decir, no es nada extraño ver a las mujeres llevar jeans, camisetas, sacos (jersey), zapatos deportivos y una gorra, aunque cabe señalar que este estilo no lo vi en mujeres mayores de 60 años como lo explico en el capítulo siguiente.

Al llegar al centro infantil, me encontré con la noticia de que el centro no contaba con una directora a tiempo completo y otros acontecimientos que dificultaron la recogida de datos – la información sobre esos casos se describen con detenimientos en el siguiente capítulo, en el ambiente del centro–. No obstante, la ausencia de la directora no me impidió introducirme en las diferentes actividades del centro y desarrollar la investigación.

Con relación a la comunicación, tuve pocos inconvenientes ya que todos hablan español así que la comprensión fue buena. Sin embargo, conocer más a la gente, descifrar sus gestos, ademanes y expresiones, ayudó a que la comunicación fuera aún mejor. Los pocos inconvenientes los tuve con dos madres del centro en concreto porque me fue difícil comprenderlas incluso hasta el final de la investigación. Una de ellas no pertenecía a la comuna, venía de otra etnia y hablaba otra lengua, se le dificultaba expresar sus ideas en español y era introvertida. La segunda madre era de la comuna, tenía dificultades al comunicar sus ideas, su discurso no seguía una lógica, no era muy sociable y ella misma decía que era desconfiada –sobre todo, desconfiaba de las educadoras por rumores de malos tratos que había escuchado diez años atrás–.

Con el resto de madres y el personal docente, tuve un buen nivel de comunicación. Tuve la oportunidad de conocer a varias madres mucho más de cerca ya que me permitieron visitarlas en sus casas y la comunicación fue mucho más fluida, relajada y profunda. Además, por la tarde, algunas madres también solían visitarme en mi casa con el fin de conocerme mejor y en busca de consejos para mejorar sus relaciones familiares.

Durante mi estancia de investigación presencié muchos eventos y situaciones que me permitieron comprender características contextuales del lugar, como cambios, reemplazos y renuncias de las educadoras que trabajaban en el centro infantil; malos entendidos, discusiones y enfrentamientos entre educadoras, así como entre educadoras y padres y madres. Acontecimientos que iré comentando en los siguientes capítulos.

#### **3.3.4. Redacción de los resultados.**

La redacción del capítulo V que es el primer capítulo que contiene los resultados del estudio, comenzó en enero de 2016. No obstante, antes se desarrollaron varios procesos importantes para llegar a redactarlos, procesos que se describen con detalle más adelante en este mismo capítulo. Por ejemplo, a partir de abril de 2015, se llevaron a cabo las transcripciones de todas las entrevistas a Word; y en agosto de 2015, comenzó el proceso de codificación de datos con la ayuda del software Atlas.Ti. Dos procesos necesarios para la organización y clasificación de los datos que permiten estructurar el informe etnográfico.

#### **3.3.5. Retorno al campo de estudio.**

Ya que en mi segunda estancia, el centro infantil no contaba con una directora a tiempo completo y se dieron cambios y renunciaciones de educadoras –aspectos que llamaron mi atención–; en 2016, después de solicitar un nuevo permiso al director del Distrito Quito Centro MIES, retorné por un mes al centro infantil de la comuna con el fin de conocer si se habían dado cambios, qué tipos de cambios, mejoras, retrocesos o si el centro continuaba igual.

En esta estancia de investigación, observé que el centro infantil contaba con una directora a tiempo completo, 4 maestras, mujeres profesionales en el área infantil, y 1 educadora que estaba estudiando para obtener el título. Me focalicé en el personal docente y en 10 madres que formaron parte de las participantes en el período escolar (2014-2015) y que aún enviaban a sus hijos e hijas al CIBV.

#### **3.3.6. Revisión y redacción de la tesis.**

Después de retornar del campo de estudio, a partir de julio de 2016, continué con la redacción de la tesis y con el tratamiento de los nuevos datos obtenidos en la tercera estancia.

### **3.4. Técnicas de recogida de datos.**

Las estrategias de recogida de datos aplicadas en este trabajo de investigación han sido la observación participante junto con el diario de campo, las entrevistas a la dirección del centro, a las educadoras y a las madres, y algunos documentos del centro infantil que se lograron obtener en el período escolar 2015-2016. Para obtener datos importantes de la comuna como su economía, servicios públicos, religión, entre otros aspectos, también se utilizó tanto la observación participante como la entrevista a los principales dirigentes de la comuna.

Las estrategias han proporcionado datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de las participantes y esos constructos han permitido estructurar esta investigación (Goetz & LeCompte, 1988). A continuación, describo las estrategias de recogida de datos utilizadas.

#### **3.4.1. La observación participante y el diario de campo.**

La observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. [...] La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador. (Velasco & Díaz De Rada, 2006, p.34)

La observación participante –que se realizó desde el primer día en que me acerqué al campo de estudio en octubre de 2013 a enero de 2014 y continuó de octubre 2014 a marzo de 2015 y, finalmente, de mayo a junio de 2016– consistió en compartir la mayor parte del tiempo con las participantes (madres y educadoras) que investigué con el fin de recoger datos que permitieran explorar el contexto escolar; identificar las actividades que se desarrollaban y/o que promovían la participación parental; y comprender sus concepciones acerca de la participación.

Mi rol como investigadora fue observar lo que sucedía, escuchar lo que se decía y formular preguntas que me ayudaran a obtener datos relevantes tanto de las madres como de las educadoras sobre el tema de estudio (entrevistas etnográficas). No obstante, me focalicé en las madres porque mi principal interés ha sido, y es, develar sus concepciones acerca de la

participación parental porque fue en el contexto rural indígena y campesino que percibí diferencias en el sistema educativo, aspecto que ha motivado el desarrollo de este estudio.

Mi participación en el centro infantil fue más activa que pasiva ya que tanto las educadoras como las madres me involucraron en las diferentes actividades del centro infantil. La observación participante en el centro se llevó a cabo durante todo su horario de trabajo; es decir, de lunes a viernes de 07:00 a 16:30; también en los diferentes espacios de participación como fueron fiestas, reuniones o mingas<sup>34</sup> que se realizaron tanto entre semana como los fines de semana. Los espacios de participación se describen con más detalle en el capítulo VI. El resto del tiempo, lo destiné a la observación más pasiva que activa en la comuna.

De esta estrategia, la observación participante, también se derivaron varias conversaciones informales con los individuos tanto del centro infantil como de la comuna; conversaciones que también han aportado datos importantes para el conocimiento de este estudio y que se exponen en los capítulos de los resultados.

Esta estrategia etnográfica incluyó el ambiente físico, ambiente social y humano, acciones individuales y colectivas y hechos relevantes (Goetz & LeCompte, 1988). Cabe mencionar que el contexto macro (contexto social, cultural, económico y religioso de la comuna) permitió comprender e interpretar mejor las prácticas y los comportamientos de las participantes en el contexto micro (centro infantil). Fue en la segunda estancia de recogida de datos que profundicé mi conocimiento y comprensión del contexto general ya que recorrí con mucho más detenimiento los barrios de la comuna; visité todas las organizaciones establecidas; asistí a los partidos de fútbol, a las fiestas y a las ceremonias; y tuve conversaciones formales e informales con los habitantes.

La observación participante, como estrategia de recogida de datos, ha aportado datos empíricos al estudio y ha servido para obtener de las madres y educadoras sus “definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo” (Ibid. 1988, p.126).

---

<sup>34</sup> Reunión solidaria de amigos o vecinos (en este caso de padres, madres y educadoras del centro) para hacer algún trabajo en común, luego del cual comparten una generosa comida pagada por los beneficiados (el centro).

Con anterioridad al desarrollo de la estrategia en el campo de estudio, se elaboró un esquema de observación (Anexo 2) y luego el guion de observación (Anexo 3); instrumentos que orientaron la observación.

Los datos obtenidos de la observación participante fueron registrados todos los días en el diario de campo, cada vez que se presentaba el acontecimiento o inmediatamente después de haberlo observado. Algunos datos fueron corregidos –al llegar a la habitación en el campo de estudio– con el único fin de darles claridad ya que al leerlos, la redacción no transmitía lo observado. De la misma manera se hizo con las reflexiones, comentarios interpretativos, las conversaciones informales, etc., que surgieron de los eventos. Algunas conversaciones fueron grabadas con el permiso de sus participantes porque obtenían datos largos e importantes que debían registrarse. Se discernió y categorizó cada evento y aspecto observado para llevar el control y la línea de estudio de interés. Me cuidé de no omitir fenómenos o aspectos relevantes para el estudio y ser fiel en la descripción de cada uno de ellos. No excluí la llegada de otros agentes que aparecieron ya que sabía que podían aportar información –y lo hicieron– a la investigación.

### **3.4.2. Entrevistas semi-estructuradas.**

Según Álvarez (2011), la relevancia de la entrevista radica en que:

[...] “tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio” (Velasco & Díaz De Rada, 2006: 34). [...] 1) *Tejida sobre el diálogo*, es decir, evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. Woods (1987: 82) plantea que “entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar”. 2) *Proporciona discurso ajeno*, es decir, los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se comenten. (2011, p. 273)

Las entrevistas en las investigaciones etnográficas comprenden una serie de conversaciones espontáneas e informales. En este estudio, se complementó el trabajo de observación participante con entrevistas semi-estructuradas a la dirección del centro, educadoras y madres al final de la fase de recogida de datos.

Al igual que la elaboración del esquema de observación y la guía de observación, también las guías de entrevistas para las madres (Anexo 4) y para las educadoras (Anexo 5) fueron elaboradas entre julio a septiembre de 2014 con la supervisión de la directora de tesis. El guión de entrevistas cambió después de la primera entrevista a una educadora y a una

madre ya que percibí que las palabras, más no el contenido, no eran muy comprensibles para ellas. Por tanto, cambié algunas expresiones o frases con el fin de que las preguntas fueran claras para las participantes.

Antes de realizar las entrevistas, pedí permiso a cada participante del estudio para entrevistarlos y le comenté cuál sería la modalidad; es decir, mencioné el tipo de preguntas, el número de preguntas y que las respuestas iban a ser filmadas y grabadas. Algunas participantes no quisieron ser entrevistadas, a veces por vergüenza, a veces por timidez; por tanto respeté y acepté su decisiones y no insistí para no incomodarlos, puesto que ello también podía afectar la calidad de los datos recogidos. Todas las entrevistas fueron realizadas con respeto y claridad.

Aunque el desarrollo de las entrevistas semi-estructuradas hacia las participantes fluyó con naturalidad y libertad, el proceso en sí de la entrevista fue difícil y complicado ya que el trabajo y el tiempo de las madres condicionaba el tiempo de la entrevista.

Las entrevistas fueron una guía en la que se anticiparon cuestiones generales e información específica que quise conocer (Goetz & LeCompte, 1988). Las entrevistas permitieron que los entrevistados expresaran sus experiencias (Hernández, Fernández, Baptista, 2007). Esta estrategia de recogida de datos, permitió completar información sobre el tema de investigación y profundizar en las concepciones de participación parental de las participantes.

En mi segunda estancia de recogida de datos, entrevisté a 8 educadoras –porque en el lapso de 6 meses se dieron cambios y renuncias del personal docente– y a 48 de 55 madres. Solo 7 padres accedieron a ser entrevistados, el resto por timidez y vergüenza no lo hicieron y ello no me permitió profundizar en sus concepciones. En mi tercera estancia, en 2016, entrevisté a 10 madres que conocí en mi anterior visita al centro y a las 5 educadoras que ejercían su labor en aquel entonces.

Los datos obtenidos de todas las entrevistas fueron registrados en una grabadora de audio y video (con el consentimiento de los participantes) para no perder información valiosa que no se pudiera retener por la cantidad de información.



### **3.4.3. Documentos.**

Desde mi llegada al centro infantil, en el período escolar 2014-2015, intenté obtener los datos internos del centro como el registro de las familias, el número de niños y niñas matriculadas, los objetivos del centro, y el reglamento interno donde constan los deberes y derechos de cada participante en el centro infantil, pero los documentos no me fueron proporcionados ya que el centro no contó con una directora o persona que me pueda facilitar esa información. Además, Susana, una educadora del centro, me indicó que desconocía la existencia de un registro de las familias y el reglamento interno. Por consiguiente, en ese período escolar, intenté conseguir la información observando e indagando con la comunidad educativa –datos que se presentan en el capítulo de los resultados–.

El acta de compromiso de las familias con el CIBV, el registro de datos de las familias, el reglamento interno aprobado por el comité de padres y madres de familia, y los objetivos del centro observados por el MIES –documentos oficiales (Anexos 7 al 10)–, me fueron proporcionados en la tercera estancia al centro por la directora del CIBV, en el período escolar 2015-2016. Esos documentos sobre el centro infantil son una fuente de datos importantes para el análisis de la cultura del CIBV.

### **3.5. Tratamiento de los datos.**

Como mencioné anteriormente, las observaciones fueron registradas en el diario de campo y las entrevistas fueron grabadas en audio y video. Toda la información del diario de campo y de las grabaciones fueron transcritas a Word. La transcripción facilitó la ubicación de la información obtenida. Al tener los datos en documentos de Word, logré leerlos varias veces. Esta actividad, leer varias veces los datos, me ayudó a ordenar de mejor manera los constructos sobre el tema, tomar lo relevante y hacer las categorizaciones correspondientes.

El proceso de recogida de datos fue de la mano con el análisis. A la vez que procesaba la información, iba analizando los datos y construyendo la comprensión de este estudio. Combiné un proceso deductivo e inductivo para el análisis de los datos donde todos los

nombres han sido anonimizados. Los objetivos fueron una guía que sirvió para agrupar los datos y para el análisis de los mismos.

Por ejemplo, de acuerdo a los objetivos, busqué la información pertinente, reflexioné sobre ellos y los analicé; es decir para el objetivo 1) *Determinar los espacios de participación parental en un centro de educación inicial 1 de una comuna rural en Ecuador*, requerí observar los diferentes espacios del centro infantil en general para luego identificar en qué espacios sí y en cuáles no se les permitía participar a los padres y madres; necesité distinguir qué actividades eran concebidas como parte de la participación parental tanto por las madres como por las educadoras; también requerí descubrir quién planificaba, organizaba, impulsaba y llevaba a cabo las actividades de participación para los padres y madres; entre otros aspectos. Los datos obtenidos, fueron analizados y de ellos también surgieron nuevas preguntas y reflexiones que ayudaron a construir el informe etnográfico. De esta manera se continuó con el resto de objetivos.

La categorización de los datos fue un proceso complicado que sufrió varias modificaciones mientras avanzaba el estudio. Las categorías, presentadas en el Anexo 6, surgieron de la guía de observación (parte deductiva del proceso) a la que se añadieron categorías y subcategorías que surgieron del proceso de recogida de datos etnográfico (parte inductiva del proceso). A continuación se presenta solo un ejemplo de la categorización que se ha realizado.

**Cuadro 17. Categorías y subcategorías del estudio.**

	Categorías	Subcategorías
1. Concepto de participación parental.	1.1. Concepto de participación y no participación por las madres.	1.1.1. Participación parental 1.1.2. Disponibilidad a participar (de forma diferente) 1.1.3. Limitaciones de la participación 1.1.4. Mejorar la participación 1.1.5. Motivaciones para participar
	1.2. Prácticas asociadas a la participación.	1.2.1. Presencia de los padres y madres (en los diferentes

		espacios del centro) 1.2.2. Tipo de presencia 1.2.3. Razones de su presencia 1.2.4. Limitaciones de la presencia 1.2.5. Expectativas de su presencia
	1.3. Concepto de participación y no participación por las educadoras.	1.3.1. Participación parental 1.3.2. Limitaciones de la participación 1.3.3. Motivaciones de la participación 1.3.4. Expectativas de la participación

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento que utilicé en este estudio para procesar los datos fue el programa Atlas.Ti, diseñado por Thomas Muhr de la Universidad Técnica de Berlín. Este programa me permitió introducir los datos, categorizarlos, obtener significados entrecruzados, visualizar relaciones que se establecen entre las unidades, las categorías, los temas, los memos y los documentos primarios.

La información obtenida fue validada por saturación de datos, junto a realizar una comparación entre los datos recopilados de la observación participante y las entrevistas; además, se contrastó los puntos de vista de las participantes de la segunda estancia en el campo, y también entre las participantes de la segunda y tercera estancia en el campo; es decir se realizó la *triangulación* de datos.

### 3.6. Dificultades encontradas y cuestiones éticas de la investigación.

Como es conocido, toda investigación tiene sus limitaciones o dificultades, este estudio no es la excepción. Sin embargo, los impedimentos encontrados no intervinieron en la

ejecución del estudio y en la recogida de datos valiosos que en los siguientes capítulos comparto.

Durante la fase de recogida de datos, se presentaron varios acontecimientos en el centro como la ausencia de una directora, algunas renunciaciones, cambios y reemplazos de educadoras, y algunos enfrentamientos entre educadoras y los padres y madres. Sucesos que no solo perturbaron a las familias y educadoras sino que perjudicaron la estabilidad emocional de los niños y niñas. En un clima escolar tan variable, la recogida de datos se hizo complicada.

Por ejemplo, ya que el centro no contó con una directora que informara, liderara y orientara, la recogida de información sobre los objetivos del centro, reglamento interno y funciones que el MIES establece para cada miembro de la comunidad educativa, fue complicada; sobre todo porque los participantes indicaron no tener conocimiento de esa información. Por tanto, por medio de las conversaciones informales, entrevistas y la observación participante logré distinguir los deberes y derechos que establece el MIES para los participantes en el centro.

Otra situación que complicó y limitó el estudio fue la poca disposición de los padres a ser observados y entrevistados. En un inicio, contemplé la posibilidad de profundizar las concepciones de participación parental de todos los padres y madres del centro infantil. Una vez inserta en el campo de estudio, la posibilidad de abarcar a todos los padres y madres continuaba porque no tuve ningún inconveniente en introducirme como observadora participante en todos los espacios de participación en el centro infantil. Además, comencé rápidamente a construir buenas relaciones interpersonales con algunas personas del centro. Relaciones que permitieron introducirme en los hogares de algunas de ellas. No obstante, con los padres sí fue complicado construir puentes de comunicación a lo largo de toda la investigación por varias razones, entre ellas: el número de padres que participaron en el centro fue muy inferior al de las madres. De 52 padres del centro, solo 9 solían asistir a los espacios de participación, de los cuales 7 accedieron a ser entrevistados y solo 3 de ellos mantuvieron conversaciones fluidas.

Al indagar con sus parejas del por qué de la ausencia del padre o su poca participación en el centro, las respuestas de las madres eran muy similares, como por ejemplo: somos

divorciados y el padre cree que las cosas del centro son mi responsabilidad, no tiene tiempo por su trabajo y/o siempre está cansado. A muchos de ellos nunca los conocí porque jamás asistieron al centro infantil. Por medio de la observación participante, percibí que el rechazo a ser entrevistados en la mayoría de los padres se dio por factores como la vergüenza o timidez.

A la hora de las entrevistas, también se presentaron obstáculos con pocas madres porque justo cuando decidí realizar las entrevistas, algunas madres habían cambiado de trabajo o domicilio y se les complicaba llegar al centro infantil. También se dio el caso que algunas madres querían ser entrevistadas, pero a la misma hora y día, así que tuve que visitarlas en sus casas y a veces salía de sus residencias bastante tarde.

De la misma manera, se presentaron complicaciones a la hora de entrevistar a las educadoras ya que el único tiempo que me podían dedicar para responder las preguntas era cuando los niños y niñas dormían, y también era su hora de almuerzo, así que las entrevistas no se realizaron en un solo día sino en varias sesiones. A parte de estas dificultades, no se presentaron otras.

Por último, cabe mencionar que una cuestión ética con la que tuve que luchar fue contra mis propios prejuicios acerca de cómo debe funcionar un centro educativo, cómo deberían actuar y cuáles deberían ser las funciones de las educadoras, y de qué manera deberían participar los padres y madres en el centro infantil.

En un inicio, la lucha contra mis preconceptos de cómo funcionan ciertas cosas no fue nada fácil de manejarla. Tuve que hacer varios ejercicios mentales y un proceso de extrañamiento para recordarme que estaba como investigadora y que no podía permitir que mis prejuicios intervinieran en las interpretaciones de los datos, ya que los resultados reflejarían una simple descripción de cómo veía la comuna y el centro infantil con mis lentes de mujer capitalina.

### 3.7. Resumen.

La elección de la etnografía como método de investigación se debe a que permite una interacción profunda con los participantes –aspecto que enriquece tanto la investigación como al investigador–, analiza el contexto macro para interpretar adecuadamente los fenómenos micro que se desarrollan en un contexto particular como lo es un centro infantil rural ecuatoriano. Además, sus técnicas de investigación revelan y aportan información valiosa sobre el tema de estudio; pero sobre todo la elección de la etnografía como método se debe a su flexibilidad que permite al investigador realizar cambios o adecuaciones si se requiere hacerlas.

Se han expuesto los criterios de elección de las unidades de estudio. La comuna S.J.C. y su centro infantil de primera infancia junto con su comunidad educativa cumplen con los intereses del estudio para lograr los objetivos. Es decir, es una comuna rural ecuatoriana y su centro infantil está compuesto por individuos indígenas y campesinos ecuatorianos; por tanto, los objetivos de determinar los espacios de participación parental en un centro infantil rural así como conocer las concepciones sobre la participación parental que manejan los padres y madres de ese centro infantil, se cumplen.

En el tercer apartado, se ha descrito el proceso global de la investigación que en su mayoría se refiere a las estancias en el campo de estudio como fue el primer acercamiento a la comuna y al centro infantil entre octubre de 2013 y enero de 2014 con el fin de observar y conocer mejor a los sujetos de estudio. La fase de recogida de datos llevada a cabo entre octubre de 2014 y marzo de 2015, donde se recopiló la mayoría de información relevante del estudio. La tercera estancia en la comuna entre mayo a junio de 2016 con el fin de observar cambios, continuidades o discontinuidades sobre el tema de estudio, y que sí se observaron ya que el centro contaba con una directora a tiempo completo y 4 educadoras profesionales, entre más aspectos nuevos.

También se han presentado y descrito las técnicas de recogida de datos utilizadas como la observación participante que comenzó en mi primer acercamiento al campo de estudio. La observación proporcionó datos valiosos que fueron registrados en el diario de campo. De la misma manera, las entrevistas semi-estructuradas realizadas al final de la segunda estancia a las madres y educadoras del centro complementaron información necesaria para el

desarrollo del tema de investigación. Finalmente, los documentos del centro infantil que fueron proporcionados en la tercera estancia de investigación ayudaron a analizar la cultura escolar del CIBV.

En el siguiente apartado, el quinto, se ha explicado el complejo trabajo del tratamiento de los datos. El proceso de recogida de datos ha ido de la mano del análisis (a la vez que se procesó la información, se analizaron los datos). Se ha combinado un proceso deductivo e inductivo para el análisis de los datos donde todos los nombres han sido anonimizados. El instrumento que ha permitido procesar los datos ha sido el programa Atlas Ti.

Por último, se han expuesto las dificultades surgidas en el campo y cuestiones éticas encontradas como que de 52 padres, solamente 7 accedieron a ser entrevistados. También se presentaron complicaciones a la hora de entrevistar a algunas madres porque se habían cambiado de trabajo o domicilio; y a algunas educadoras porque su tiempo libre en el centro infantil era muy limitado. Finalmente, un aspecto ético presentado ha sido la lucha por combatir prejuicios acerca de cómo la investigadora consideraba que debían funcionar las cosas en el centro infantil. El proceso de extrañamiento realizado permitió no influir en la interpretación de los datos recopilados.





#### **Capítulo IV: Una comuna rural ecuatoriana: su centro infantil de primera infancia y la comunidad educativa del centro.**

Este capítulo aporta datos contextuales de la comuna rural ecuatoriana donde se ha realizado el trabajo de campo para poder significar los resultados. También se presentan las características del centro infantil, así como los diferentes agentes participantes en el centro como son la directora y las educadoras, las madres, y el comité de padres y madres de familia. A continuación, se presenta información acerca de las unidades con el fin de que el lector de este trabajo se vaya familiarizando con el contexto del campo de estudio.



#### 4.1. Una comuna rural ecuatoriana.

Los siguientes datos que describen el contexto general del estudio se obtuvieron a través de entrevistas personales a habitantes de la comuna, por medio de la observación y otras a través de otros estudios realizados por investigadores en la comuna.

##### 4.1.1. Ubicación, clima<sup>35</sup>, división territorial<sup>36</sup> y servicios básicos.

La comuna se encuentra ubicada en la meseta de Guangüiltagua en la provincia de Pichincha, en Ecuador. La comuna cuenta con un clima casi constante durante todo el año. En el día, se percibe una temperatura que va desde los 18°C hasta los 22°C y en la noche, la temperatura desciende hasta los 10°C.

Según, el vicepresidente del cabildo<sup>37</sup> y director del centro de salud de la comuna, Augusto Taipe, la comuna que cuenta con seis barrios ha afrontado una división territorial desde 1944. El problema limítrofe se debe a que la comuna se encuentra ubicada justo entre dos parroquias. Por tanto, una parte de la comuna es reconocida como parte de una parroquia y la otra parte del territorio forma parte de otra parroquia mediante el Acuerdo Ministerial No.281.

A pesar de que los habitantes no están de acuerdo con la división territorial de la comuna, se han quejado al respecto ante las autoridades competentes, y han solicitado formar parte de una sola parroquia; Taipe indica que no han obtenido ninguna solución a sus peticiones porque el trámite ha ido cambiando de dependencia en dependencia. Señala que en un principio el caso de la división territorial estaba a cargo del Ministerio de Agricultura y Ganadería, hoy en día, el caso es llevado por el Municipio de Quito.

La segmentación territorial ha causado conflictos no solamente porque ha dividido a sus habitantes territorialmente sino en cuanto a obras públicas se refiere. Taipe indica que el

<sup>35</sup> Ecuador al ubicarse en el paralelo 0°, no cuenta con estaciones del año sino con temporada seca que va de junio a septiembre y temporada lluviosa que va de octubre a mayo. Instituto Nacional de Meteorología e Hidrología (Inamhi).

<sup>36</sup> El territorio ecuatoriano se divide en provincias, cantones y parroquias. En España, el territorio se divide en comunidades autónomas, provincias y municipios.

<sup>37</sup> La forma de gobierno de la comuna se da a través de la conformación del cabildo cada año por medio de una Asamblea General. La asamblea está compuesta por representantes de los barrios y de las organizaciones existentes en la comuna. El cabildo está integrado por un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y vocales. El cabildo es el encargado de solucionar los problemas que surgen en la comuna con relación a obras públicas, organizar las fiestas importantes de la comuna, etc.

desarrollo de la comuna no es equitativa ya que una parroquia invierte más que la otra; y aún así la comuna en general carece de los servicios básicos.

“La intervención de las dos parroquias en la comuna es poca, no es suficiente porque la comuna aún no tiene todos los servicios básicos. No todos los barrios de la comuna tienen alcantarillado, agua potable, luz eléctrica, alumbrado público, y/o teléfono” (Diario, 27 de enero, 2015).

Aunque se construyó y pavimentó la avenida principal que divide justamente a la comuna, la modernización aún no ha llegado a esta población.

#### **4.1.2. Organización de la comuna.**

Según el presidente del cabildo, Walter Quishpe, una manera de organización tradicional era la minga convocada por los jefes de las familias. La minga consistía en congregar a todos los pobladores de la comuna con el fin de realizar un trabajo en común por y para el bienestar y beneficio de todos. Los varones se encargaban de los trabajos pesados como la construcción de paredes, cargar cosas pesadas, pintar, etc., en cambio las mujeres se encargaban de realizar la comida para todos los congregados y limpiar los lugares donde los varones habían trabajado. En el día de hoy, el trabajo comunitario –practicado en todas las comunidades indígenas latinoamericanas– va desapareciendo. En la comuna, fui testigo de pocas mingas.

En la actualidad, Quishpe indica que la forma de gobierno de la comuna se da a través de la conformación del cabildo que se elige cada diciembre por medio de una Asamblea General. La asamblea está compuesta por representantes de todas las organizaciones que se han ido formando dentro de la comuna como grupos de mujeres dedicadas al cultivo, comisiones de deporte, cementerio, etc. y los representantes de cada barrio –cada barrio tiene presidente, vicepresidente, etc.–. El cabildo de la comuna está integrado por un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero y vocales. El cabildo es el encargado de solucionar los problemas que surgen en la comuna con relación a obras públicas, organizar las fiestas importantes de la comuna –San Miguel y Corpus–, y en algunos casos problemas personales entre familias.

#### 4.1.3. Población, idioma y vestimenta.

La comuna no cuenta con información específica sobre sus habitantes como el número de mujeres, hombres, niños y personas de la tercera edad que viven allí o sobre el estado civil de los adultos, entre otros aspectos. No obstante, según el informe de la secretaria del cabildo, Silvana Analuisa, el empadronamiento de la comuna realizado por el cabildo en diciembre de 2014, registró a 4,968 habitantes mayores de dieciséis años de edad. Analuisa, indicó que debido a que el deporte favorito entre los habitantes de la comuna es el fútbol y que la mayoría de habitantes –tanto varones como mujeres– pertenece a un equipo de fútbol; el empadronamiento se lleva a cabo gracias a que La Liga Deportiva de la comuna exige como requisito la papeleta de votación barrial para participar en los campeonatos barriales, de lo contrario los habitantes no se empadronarían. A través del empadronamiento se tiene idea de cuántos habitantes existen en la comuna, aunque el empadronamiento no incluye a niños y no todos los adultos mayores se empadronan.

La comuna es considerada una comuna indígena aunque en las últimas décadas se han incorporado foráneos de la costa, sierra y oriente ecuatoriano; es decir afro-ecuatorianos, indígenas de otras comunas, campesinos y mestizos. Según Taipe, la llegada de foráneos a la comuna se debe a cambios sociales y económicos que el país ha experimentado por el alza de costo de vida y baja de sueldos; por tanto, las personas llegan a la comuna buscando un lugar más tranquilo, seguro y barato para vivir. Es el caso de Rosa, una habitante nueva en la comuna, que indicó:

“Vine a vivir acá porque me cambié de trabajo, y aquí encontré una casa en alquiler cerca de mi trabajo; además que es más barato que en otro lugar” (Diario, 6 de diciembre, 2014).

La llegada de nuevos individuos a la comuna no es bien vista por todos sus habitantes, sobre todo por las personas adultas y de la tercera edad. No todos están a favor de la inclusión de otros individuos porque consideran que los “nuevos” impiden que la comuna siga con sus costumbres ancestrales como criar cerdos, gallinas y otros animales. Los “nuevos” se quejan de los malos olores que suelen desprenderse de los criaderos de animales del lugar. No obstante, por medio de la observación, percibí que en general las

relaciones entre los oriundos y “nuevos” era llevadera y cada vez había más consensos en pro del bienestar de los habitantes.

Según Analuisa, aunque la lengua materna de la comuna es el kichwa, aproximadamente solo el 10% de los habitantes lo hablan, especialmente los adultos mayores. Por tanto, el idioma español, la lengua oficial del país, es la lengua que ayuda a tener una comunicación fluida entre los habitantes de la comuna.

Con relación a la vestimenta, los habitantes de la comuna no poseen un atuendo que los identifique y/o diferencie de otras etnias. Tanto niños como jóvenes usan jeans, camisetas, camisas, sacos (jerseys), zapatos deportivos y gorras. No obstante, cabe señalar que las personas mayores de sesenta años de edad sí tienen otro tipo de indumentaria o prendas de vestir que los diferencian. Las mujeres suelen llevar blusa, saco, falda plisada larga (de color negro, azul o café oscuro), zapatos bajos, no llevan medias de ningún tipo y un sombrero de paño de color negro, azul o café oscuro. En cambio, los varones usan pantalón de tela, camisa, saco, zapatos negros y un sombrero de paño negro o café oscuro.

#### **4.1.4. Economía.**

Anteriormente, pese a que el área territorial de la comuna es semidesértica y arenosa, la principal fuente de ingreso provenía de la agricultura ya que sus tierras son fértiles. Augusto Taipe, el vicepresidente del cabildo, menciona que en los últimos años, el trabajo de la tierra ha pasado a ser secundario y una fuente para alimentar a la familia. Ahora, son pocas las familias que se dedican a la agricultura.

Debido a su clima seco y templado, los productos que se siembran y cosechan en la comuna son el maíz, haba, fréjol, alverja, cebolla, alfalfa, orégano, cilantro, espinaca, zambo, zapallo, zucchini, rábano, aguacate, guaba, limón, mandarina, durazno, claudia y tuna. También crían y venden cerdos, gallinas, cuyes y sus derivados, pero esta actividad igualmente va desapareciendo y convirtiéndose en una acción para consumo propio.

En la actualidad, según Taipe, los hombres obtienen ingresos al trabajar de cerrajeros, electricistas, plomeros, mecánicos, albañiles y conductores de buses. En cambio, la fuente

de ingreso para la mayoría de las mujeres es lavar ropa y/o hacer limpieza en hogares fuera de la comuna.

Por último, Taípe menciona que pocas familias obtienen ingresos de pequeños negocios propios que abrieron en la comuna. Debido a que la comuna no tenía servicios como papelerías, tiendas, restaurantes u otros servicios, algunas familias tomaron la iniciativa de emprender negocios y así tener sus propios ingresos y servir a la comuna.

#### **4.1.5. Educación y Salud.**

La comuna cuenta con dos instituciones de educación, una escuela de educación básica y un centro infantil de primera infancia. Hasta 2015, la escuela de educación básica acogió a 444 niños y jóvenes de cuatro a dieciséis años de edad. Según Fabián Quilachamín, el director de la escuela, el 65% del alumnado es de la comuna. La institución cuenta con veinte profesores y una psicóloga educativa. Ofrece los niveles de educación inicial 2, educación general básica y el primer año de bachillerato.

La educación inicial –AEPI–, en el Ecuador, se divide en 2 subniveles. La Inicial 1 que comprende a niños y niñas de cero a treinta y seis meses de edad, no es escolarizado y es regido por el MIES; y la Inicial 2 que comprende a niños y niñas de treinta y siete a sesenta meses de edad, es escolarizado y está a cargo del Ministerio de Educación.

En el período escolar 2014-2015, la escuela no contó con maestras para la edad de treinta y siete a cuarenta y ocho meses de edad; por tanto, los niños que comprendían esa edad no fueron atendidos por la escuela. Algunos niños y niñas tuvieron que asistir a otra zona para ser acogidos. Pocas madres tomaron la decisión de tener en casa a sus hijos e hijas y educarlos por su cuenta para el siguiente año escolar.

La segunda institución educativa con que cuenta la comuna es el centro infantil de primera infancia, que es el espacio educativo donde se ha realizado la investigación. El centro infantil será descrito detalladamente en el siguiente apartado.

A parte de las instituciones educativas, la comuna cuenta con un centro de salud a cargo del vicepresidente del cabildo, Augusto Taípe. Taípe, también odontólogo del centro de salud, indicó que la casa de salud tiene diez años sirviendo a la comuna. El centro de salud

abre sus puertas de lunes a viernes de 8:00h a 16:30h y ofrece servicios gratuitos de medicina general, odontología, obstetricia y enfermería.

#### **4.1.6. Religión.**

La comuna cuenta con varias instituciones religiosas entre ellas 1 iglesia católica, 1 iglesia adventista, 1 iglesia de los Testigos de Jehová, 1 iglesia pentecostal, 1 iglesia independiente y 4 iglesias bautistas. Las últimas 6 instituciones religiosas corresponden a las iglesias conocidas como evangélicas.

Según Augusto Taipe, el vicepresidente de la comuna, el 59% de sus habitantes dice pertenecer a la Iglesia Católica. Sin embargo, Taipe señaló que cada domingo solo asisten unos 150 a 200 feligreses católicos. Los únicos momentos en que todos los feligreses asisten a la iglesia católica es en fechas especiales como Fiestas de la comuna, Semana Santa, Navidad y el Día de los muertos. Taipe, también indicó que el 40% de la comuna se identifica con la religión evangélica, y el 1% restante, con los Testigos de Jehová y los Adventistas.

#### **4.2. El Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV<sup>38</sup>) Muñequitos de maíz<sup>39</sup>.**

La comunidad educativa analizada está formado por la directora y educadoras, los padres y madres, y el comité de padres y madres de familia. No obstante, es necesario describir el espacio institucional que acoge a las participantes de esta investigación. Por tanto, se describe el centro infantil de la comuna y luego se profundiza en los sujetos de estudio.

En esta sección se describe la política educativa de primera infancia ecuatoriana que fundamenta las características de este nivel educativo, la historia acerca de cómo surgió la

---

<sup>38</sup> Como se explicó en el capítulo III sobre la AEPI, entre los servicios de atención que ofrece el MIES a los menores de 36 meses de edad existen dos modalidades. La primera es una modalidad denominada Creciendo con Nuestros Hijos (CNH). La segunda modalidad incluye dos tipos de servicios denominados unidades de atención de Desarrollo Infantil Integral. La primera unidad se denomina Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) y se encuentra ubicada en los sectores rurales del país. La segunda unidad se denomina Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y se encuentra ubicada en los sectores urbanos.

<sup>39</sup> Ya que todos los nombres de la investigación se han anonimizado, decidí llamarle al centro infantil *Muñequitos de maíz* debido a que acoge a pequeños y pequeñas que en ciertos momentos de la observación participante me pareció estar en contacto con muñequitos. *De maíz* porque el paisaje que observaba en mi trayecto del centro infantil hacia mi vivienda siempre fue sembríos grandes de maíz. Casi todas las casas de la comuna tenían por jardín, filas de maíz como si fueran rosales.



implantación de un CIBV en la comuna y, finalmente, se describirán las características y otros datos importantes del actual centro infantil.

#### **4.2.1. Breve resumen de la política educativa ecuatoriana de primera infancia.**

Como se mencionó en el capítulo III acerca de la AEPI en el Ecuador, en los años '60, '70 y '80, pocos sectores rurales contaban con guarderías bajo la responsabilidad del Gobierno; la mayoría de las guarderías surgieron gracias a la llegada de filántropos a las comunas rurales quienes fundaban y dirigían proyectos en esos lugares; por tanto, varias guarderías estaban bajo la responsabilidad de las mismas comunidades y/o con el apoyo de alguna organización internacional.

Desde 1992, con el desarrollo de tres Consultas Nacionales (1992, 1996 y 2004) llamadas “Educación Siglo XXI”, Ecuador ha venido buscando continuidad en sus políticas de Estado relacionadas con el sector educativo. La demanda de una verdadera atención a la educación impulsó la creación de un programa nacional que fue admitido el 26 de noviembre de 2006 en la cuarta Consulta Popular donde la ciudadanía ecuatoriana aprobó y convirtió las ocho políticas del *Plan Decenal de Educación 2006-2015* en políticas de Estado (Ministerio de Educación, 2013).

A partir del 2006, como consecuencia de la aplicación de la nueva política de educación referente a la AEPI, las guarderías de las zonas rurales comenzaron a denominarse Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV).

No obstante, ha sido a partir del 2010 que el Gobierno, a través del MIES, ha ido cambiando la perspectiva sobre la atención y educación a la primera infancia al convencerse de que la educación desde la primera infancia es una herramienta para el desarrollo del país.

Actualmente, no todos los centros de primera infancia del país cuentan con todos los componentes necesarios para su funcionamiento. El MIES aún continúa invirtiendo en la infraestructura de los lugares de acogida, proveyendo de materiales didácticos a los centros, capacitando al personal que trabaja en los centros, y creando estatutos que permitan cumplir los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir.

El Plan es un conjunto de objetivos que expresan la voluntad de continuar con la

transformación histórica del Ecuador. Sus objetivos son: Consolidar el Estado democrático y la construcción del poder popular. Auspiciar la igualdad, la cohesión, la inclusión y la equidad social y territorial, en la diversidad. Mejorar la calidad de vida de la población. Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía. Construir espacios de encuentro común y fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad. Consolidar la transformación de la justicia y fortalecer la seguridad integral, en estricto respeto a los derechos humanos. Garantizar los derechos de la naturaleza y promover la sostenibilidad territorial y global. Consolidar el sistema económico social y solidario, de forma sostenible. Garantizar el trabajo digno en todas sus formas. Impulsar la transformación de la matriz productiva. Asegurar la soberanía y eficiencia de los sectores estratégicos para la transformación industrial y tecnológica. Garantizar la soberanía y la paz, profundizar la inserción estratégica en el mundo y la integración latinoamericana. (Senplades, 2013: 17-18)

A continuación, se describen primero los antecedentes del centro infantil y después las características actuales del CIBV. Los antecedentes son experiencias que comparten otras comunas rurales ecuatorianas ya que algunos de los centros de primera infancia en zonas rurales surgen con la misma ilusión de brindar atención y cuidados de calidad a los niños y niñas. La siguiente información ha sido obtenida por medio de entrevistas personales dirigidas a la directora, a las educadoras, a los padres, a las madres y por medio de la observación participante.

#### **4.2.2. Antecedentes del CIBV.**

Obtener información sobre los antecedentes del centro infantil de la comuna no fue complicado gracias a que dos madres, Sandy y Olga, que enviaban a sus hijas a Muñequitos de maíz, no solo eran testigos de la historia del centro infantil sino parte de las fundadoras del CIBV.

Sandy relató que en el año 2001, cuando ella tenía diecinueve años, su comuna todavía no contaba con una guardería. Ese año llegó una mujer desconocida a la comuna con un proyecto educativo para ellos. La mujer se llamaba Elizabeth, vivía en una parroquia cercana a la comuna, había fundado un centro infantil en su parroquia y quería servir a la sociedad; por tanto, decidió fundar otro centro en la comuna de Sandy y Olga. Según Olga, la motivación de Elizabeth se debía a que consideraba que los niños y niñas de las comunas rurales no eran bien cuidados ni alimentados en sus casas.

Según la narración de Sandy, Elizabeth, al ser una mujer desconocida por los habitantes de la comuna, tuvo que ganarse la confianza de ellos, sobre todo de las mujeres, para llevar a cabo su proyecto. En pocos meses, Elizabeth logró reunir a 18 mujeres de entre diecinueve a sesenta años de edad, y entre ellas estaban Sandy y Olga. La mayoría de las 18 mujeres nunca habían ido a la escuela, pocas habían terminado la primaria, unas eran solteras, otras casadas y otras eran abuelas; aspectos que, según Sandy y Olga, para Elizabeth no eran importantes ya que creía que por ser mujeres cumplían con los requisitos para llevar a cabo su proyecto en la comuna.

Por consiguiente, Elizabeth les comentó a las 18 mujeres que su proyecto consistía en pedir al cabildo un lugar donde reunir a los niños y niñas de la comuna desde los seis meses hasta los seis años de edad, de lunes a viernes desde las 07:00 hasta las 15:00, con el fin de cuidarles y darles de comer. Les explicó que el proyecto no era financiado por nadie, sino que sería un plan de las 18 mujeres y ella; por tanto, era responsabilidad de todas el adecuar el lugar para acoger a los niños y traer alimentos como papas, arroz, fideos, atún, frutas, y todo lo que pudieran para alimentar a los niños y niñas. Además, les anticipó que, en un inicio, ninguna mujer recibiría un salario hasta que el proyecto avanzará más. Todas las 18 mujeres estuvieron de acuerdo con el plan de Elizabeth y aceptaron el “trabajo”.

Olga indicó que, por las palabras convincentes de Elizabeth, el cabildo les prestó todos los locales donde realizaban sus actividades comunales: tres cuartos pequeños y el salón comunal. Elizabeth junto con las 18 mujeres, adecuaron esas instalaciones. Cortaron troncos viejos de la localidad y los convirtieron en sillas y mesas; pintaron sábanas y tablas para hacer las divisiones en las aulas.

Una vez adecuadas las instalaciones del cabildo, Elizabeth junto con las 18 mujeres, fueron casa por casa pidiendo a las madres de la comuna que enviaran a sus pequeños y pequeñas a las instalaciones del cabildo para cuidarlos y alimentarlos. El día de la inauguración del centro infantil llegaron cerca de 120 niños y niñas con sus madres; asistencia que no superó sus expectativas ya que esperaban a más de 150 pequeños. No obstante, ¿a qué se debió la asistencia de los 120 niños y niñas? Según Sandy, a pocas madres se las convenció diciéndoles que el enviar a sus hijos e hijas al centro les daría más tiempo para realizar sus quehaceres domésticos. En cambio, a la mayoría de las madres no hubo necesidad de convencerlas ya que ellas solas concibieron que la alimentación en el centro sería mejor

que en sus casas, pero la realidad era que la comida era la misma ya que las 18 mujeres y Elizabeth traían los mismos alimentos que se consumían en la comuna.

Sandy declaró que los tres primeros meses, ninguna mujer recibió un sueldo por su labor, fue a partir del cuarto mes que recibieron \$20 por mes. Sandy mencionó:

“Primero nos pagaron \$20, después \$40. Hace siete años (2008) yo me fui del centro infantil ganando \$80 por mes—. A nosotras nos dijeron desde el principio que éste era un trabajo duro. Elizabeth cobraba \$2,50 por mes y por cada niño o niña a los padres para pagarnos. Ella (Elizabeth) andaba pidiendo ayuda a otras personas para tener comida para los niños y poder pagarnos” (Diario, 3 de marzo 2015).

Pese a ser mal remuneradas, las 18 mujeres decidieron continuar con el proyecto de Elizabeth porque muchas llevaban a sus propios hijos, sobrinos, nietos y más familiares a la guardería; por tanto, sentían que estaban sirviendo a su propia familia.

Gracias a las gestiones que realizó Elizabeth para conseguir financiamiento económico, al quinto mes, el centro infantil comenzó a recibir dinero del INNFA<sup>40</sup> para el material didáctico y la alimentación de los niños y niñas.

Sandy y Olga comentaron que, a mediados de 2002, Elizabeth y las 18 mujeres se enteraron que el MIES estaba cerrando los centros infantiles que no cumplían con estándares de seguridad para los menores de edad. Por tanto, vieron la necesidad de mejorar las instalaciones, pero puesto que las instalaciones eran prestadas, decidieron pedir un terreno al cabildo para la edificación del centro. Antes de pedir un terreno al cabildo, entre todas decidieron ahorrar un poco de dinero del presupuesto del INNFA comprando alimentos en localidades de bajo costo. También, por mayoría de voto, decidieron ponerse multas por atrasos y faltas; todo ello con el fin de comprar cemento, ripio, arena y bloques.

---

<sup>40</sup> El Instituto Nacional de la Niñez y la Familia era una ONG ecuatoriana. Su directora era la primera dama del Ecuador (Cáceres. Pérez, 2010). El INNFA funcionó en su gran mayoría más con fondos públicos que privados, se encargó de innovar los sistemas de soporte técnico, administrativo, financiero y de control con el fin de mejorar la calidad de atención del servicio y el control de los recursos. En el 2009, el FODI, el INNFA y el ORI se fusionaron como una entidad pública adscrita al MIES, llamándose INFA. El INFA fue una entidad que centró su gestión en dar continuidad al funcionamiento de los servicios de desarrollo infantil y atendió en su mayoría a niños y niñas en situación de alta vulnerabilidad. El INFA cumplió sus funciones hasta el 2012.

Una vez que lograron reunir materiales de construcción, Elizabeth solicitó, al cabildo y a la Asamblea General de la comuna, un terreno donde edificar el centro infantil. Después de muchas negaciones, finalmente les permitieron construir cerca de la casa comunal.

Para la construcción del centro, Elizabeth convocó a una minga<sup>41</sup> a todos los padres y madres de los niños y niñas, los cuales asistieron y construyeron un galpón<sup>42</sup> sin puerta ni ventanas. Estos fueron los inicios del centro infantil de primera infancia Muñequitos de maíz.

Por lo tanto, los orígenes del centro escolar se deben a una iniciativa particular, de una mujer externa a la comuna que pretendió y logró implementar un centro para la primera infancia. Para ello implicó a algunas mujeres de la comuna, convirtiéndolo en un proyecto colectivo. Sin embargo esta experiencia será modificada al legislarse las condiciones sobre este tipo de centros y exigirse las condiciones necesarias.

#### **4.2.3. Características del actual CIBV.**

En mi primer acercamiento al campo de estudio en octubre de 2013, después de recorrer las calles de la comuna, me propuse conocer el CIBV. Llegar al centro infantil no fue nada complicado ya que se encuentra cerca de la casa comunal y del Centro de Salud de la comuna.

Entre las indicaciones que los habitantes me dieron para llegar al centro infantil, mencionaron: “está detrás del Centro de Salud, cuando termina el adoquinado comienza una calle de tierra inclinada hacia abajo, hay una cancha de fútbol de tierra, al final de la cancha se ve el centro infantil” (Diario, 5 de noviembre, 2013).

Con las indicaciones que recibí me dirigí hacia el CIBV. Al llegar al inicio de la calle de tierra, pude observar a lo lejos el centro infantil. El CIBV tenía una cerca de tela metálica; por tanto, se podían ver las instalaciones del centro infantil, a los niños y niñas corriendo de un lado a otro por el centro, y a algunas educadoras de pie frente a un grupo de niños y niñas.

---

<sup>41</sup> Reunión solidaria de amigos o vecinos (en este caso de padres, madres y educadoras del centro) para hacer algún trabajo en común, luego del cual comparten una generosa comida pagada por los beneficiados (el centro).

<sup>42</sup> En Ecuador, un galpón es una construcción grande, larga, con techo que no tiene divisiones. Suele ser usada para taller mecánico, carpintería o como garaje.

Cuando terminó la calle de tierra, llegué a la cancha de fútbol, la cual tuve que cruzar para llegar a la puerta principal del CIBV. Al llegar a la puerta que también era de tela metálica, me percaté que el establecimiento no tenía un letrero con un nombre con el cual identificarlo.

En la puerta, estaba la directora, Tatiana, esperándome para darme la bienvenida porque me había visto a lo lejos. Tatiana, con una sonrisa muy amplia, abrió la puerta y me invitó a pasar al CIBV para permitirme conocer las instalaciones y al personal que trabajaba en él. Mientras caminábamos hacia su oficina, le pregunté el por qué de la ausencia de un letrero con el nombre del CIBV que los identificara. Me respondió que simplemente era porque no tenían dinero para comprar uno.

Al llegar a la oficina, Tatiana me invitó a sentarme en una pequeña silla de plástico de color amarillo y me dijo: “antes de mostrarle las aulas y presentarle a las profesoras, primero quiero contarle cómo funciona este CIBV” (Diario, 23 de octubre, 2013). La exposición de Tatiana fue larga porque además de la información sobre el CIBV, describió aspectos que tenían que ver más con sus experiencias personales en otros centros y con su vida personal.

Por consiguiente, he organizado el discurso de Tatiana y dividido en categorías: año y horario lectivo del centro, recursos financieros y recursos materiales. Luego, presentaré información del centro como el acta de compromiso, reglamento interno que contiene los objetivos del centro que establece el MIES y otros datos. Información que no fue expuesta por la directora Tatiana en la fase del acercamiento al campo de estudio (2013-2014). Fue en la última estancia (2016) que obtuve la información por medio de la nueva directora, Beatriz. Después, profundizaré en los recursos humanos; es decir, en la comunidad educativa. A continuación, describo las características del actual CIBV de la comuna rural.

#### **4.2.3.1. Año y horario lectivo del centro.**

El centro infantil *Muñequitos de maíz* abre sus puertas desde la primera semana del mes de septiembre hasta mediados de agosto. Hasta 2015, el horario de atención a los niños y niñas de la comuna fue de lunes a viernes de 07:00 a 16:30, aunque la mayoría de los CIBVs atienden de 07:30 a 16:00. Por tanto, pregunté a qué se debe el horario del centro

de la comuna. Tatiana indicó que el horario del CIBV *Muñequitos de maíz* se planeó con el consentimiento de las educadoras y su objetivo era darles media hora de gracia a los responsables de los niños y niñas porque algunos de ellos entraban más temprano a sus lugares de trabajo o salían más tarde de ellos.

A partir de 2016, bajo el liderazgo de Beatriz, la nueva directora, y un nuevo personal docente, el centro infantil cumple con el horario establecido para los CIBVs; es decir, abre sus puerta de lunes a viernes de 07:30 a 16:00.

#### **4.2.3.2. Recursos Financieros.**

El CIBV, como todos los centros educativos públicos ecuatorianos, recibe una subvención económica por parte del Estado. De la información obtenida de Tatiana y Beatriz, se sabe que el MIES aporta al centro *Muñequitos de maíz* el 80% del presupuesto; dinero que es destinado para el salario del personal y la alimentación para los niños y niñas. El 20% del dinero restante que también es destinado para la alimentación de los pequeños y para algunos materiales didácticos, lo recibe de una entidad que ejerce como su representante legal ante el Estado. En 2016, solamente cambió el representante legal.

El MIES es la entidad encargada de depositar el sueldo en las cuentas bancarias de cada miembro que trabaja en el centro infantil. La directora del CIBV es responsable del manejo del resto del dinero; por tanto, su deber es presentar las facturas sobre la alimentación y el material didáctico comprado al MIES y al comité de padres de familia.

Según Tatiana y Beatriz, el soporte económico que recibe el CIBV no es suficiente para todas las necesidades del centro y no siempre ha llegado a tiempo. Por consiguiente, las directoras junto con los comités de padres de familia (período escolar 2013-2014 y 2015-2016) se han visto en la obligación de pedir donaciones como material didáctico o suplementos de limpieza a otras entidades. Además, para mejorar la infraestructura, arreglar averías en las tuberías de los baños y/o puertas que son responsabilidades de la comuna o directamente de los beneficiarios (las familias), los padres y madres del año escolar 2014-2015 en una reunión del comité de padres, decidieron dar voluntariamente una cuota mensual de \$10 por niño/niña y \$5 si habían más de dos hermanos; cuota que en 2016 aún se mantenía. En los centros educativos rurales ecuatorianos, la cuota mensual

suele ser una aportación voluntaria para ayudar a solventar gastos imprevistos como la avería de una tubería, vidrios rotos o incluso, en ciertas ocasiones, para comprar juguetes a los niños en fiestas como Navidad y el Día del Niño.

Durante el tiempo que duró la investigación en el centro, observé que el recurso económico sí fue un componente carente para el desarrollo integral de la comunidad educativa.

#### **4.2.3.3. Recursos Materiales.**

Hasta la última estancia en el campo de estudio, las instalaciones del CIBV no habían cambiado. El centro infantil *Muñequitos de maíz* cuenta con 5 aulas, un espacio destinado a la organización de la comida, un comedor, un patio, un cuarto dispuesto para el aseo personal de los niños y niñas, la oficina de la directora y un cuarto para el aseo personal de las trabajadoras del centro.

Las 5 aulas del centro infantil no cuentan con todos los componentes necesarios para una debida ejecución pedagógica, hay poco y viejo material didáctico. Las aulas, además de ser utilizadas para la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, después del almuerzo se convierten en habitaciones para que los pequeños tomen sus siestas. Mientras los niños y niñas almuerzan en el comedor, las educadoras colocan rápidamente, porque no pueden dejar solos a los pequeños por mucho tiempo, colchonetas en el suelo para la siesta de los niños y niñas.

El CIBV no cuenta con una cocina, tiene un *cuarto sin puerta* que contiene un microondas, una pequeña mesa y cuatro sillas donde suele almorzar el personal docente. Por consiguiente, los alimentos para los niños y niñas se preparan en la cocina de la casa comunal, prestada por el cabildo, que está muy cerca al centro infantil. Una vez que los alimentos están listos son llevados por la cocinera y su esposo al cuarto pequeño sin puerta del centro. La cocinera junto con la auxiliar de cocina organizan y dividen la comida para luego servirlo en el comedor. El CIBV provee a los niños desayuno, refrigerio en la media mañana, almuerzo y refrigerio en la tarde.

El *comedor* del centro infantil es el cuarto más grande y tiene varios usos. Allí no solo se sirven los alimentos a todos los pequeños, también es utilizado para congregarse a la



comunidad educativa. En la mañana, educadoras, niños y niñas se reúnen en el comedor para darse la bienvenida y cantar antes de ir a sus aulas. En la tarde, al final de la jornada, se reúne a todos los niños y niñas en el comedor a cargo de una o dos educadoras quienes van entregando los pequeños a sus padres y madres. Además, el comedor es utilizado por el comité de padres de familia para sus reuniones con todos los padres y madres.

El CIBV cuenta con una *área recreativa* donde los niños y niñas corren y juegan. El patio tiene pocos juegos, pero un gran espacio verde con árboles. El patio, al ser el espacio más grande del centro infantil, es el lugar donde se congrega a toda la comunidad educativa para celebrar las diferentes fiestas o eventos del centro.

*Muñequitos de maíz* cuenta con un cuarto dispuesto para el aseo personal de los niños y niñas, contiene *4 retretes y 6 grifos* de agua adecuados a la altura de los niños y niñas para que no tengan dificultad en usarlos; aunque cabe mencionar que las educadoras tienen la responsabilidad de llevar a los pequeños al baño y ayudarlos si lo necesitan.

Finalmente, el CIBV cuenta con una habitación destinada a ser la *oficina* de la directora del centro y a lado de la oficina se encuentra el cuarto para el aseo personal de las trabajadoras del centro.

En 2016, al llegar a la puerta del centro infantil, observé que el CIBV ya tenía un letrero con su nombre con el cual la gente de la comuna podía identificarlo y su cerca de tela metálica estuvo cubierta con plástico por tanto ya no se podía ver con claridad el interior del CIBV. No obstante, la infraestructura del centro infantil continuaba igual, no presentó ningún cambio significativo. Todo lo contrario, aún estaba una aula a medio construir que fue la misma aula que se intentó edificar en 2014-2015.

#### **4.2.3.4. Documentos internos del CIBV.**

Al llegar al CIBV, en 2016, me recibió la directora Beatriz, quién me dio la bienvenida y, después de una corta presentación por parte de las dos y enseñarle el documento del MIES que me permitía continuar con mi investigación en el CIBV, me invitó a pasar a su oficina. La directora se mostró dispuesta a responder cualquier inquietud mía; por tanto, comencé por indagar asuntos que en mi anterior visita –2014, 2015– fueron desconocidos tanto por

las educadoras como por las familias del centro infantil como el acta de compromiso de las familias con el CIBV, el registro de datos de las familias, el reglamento interno aprobado por el comité de padres y madres de familia, y los objetivos del centro observados por el MIES (Anexos 7 al10). A continuación se detallan los documentos:

El *acta de compromiso* de las familias con el centro infantil consta de 12 puntos. Estos son:

1. Entregar a la directora del centro los documentos o información que ella solicite.
2. Solo las personas responsables de los niños pueden retirar a los pequeños del centro en el horario establecido.
3. Enviar a los niños y niñas limpios, con las uñas cortas, peinados y con una muda limpia.
4. No enviar a los pequeños en el caso de que estuvieran enfermos y presentar el certificado médico.
5. No faltar el respeto al personal del CIBV.
6. Participar en los talleres, reuniones, mingas y eventos.
7. Constituir el comité de padres y madres de familia del centro.
8. Pagar el aporte económico mensual de \$10 los primeros cinco días de cada mes al comité de padres y madres.
9. Enviar los materiales que las educadoras soliciten como pañales, papel higiénico, ropa, etc.
10. Tratar con amor a sus pequeños, respetarlos y enseñarles hábitos de higiene.
11. Llevar el control de las visitas médicas de sus hijos e hijas.
12. Cumplir con lo acordado en las reuniones de padres de familia.

El **registro de datos de las familias**, muestra que en el año lectivo 2015-2016 se inscribieron 56 niños y niñas de 12 a 36 meses de edad, tal como lo establece el MIES. También, demuestra que las familias pertenecen a la clase económica baja con niveles de pobreza y extrema pobreza.

El **reglamento interno** contiene los derechos y las responsabilidades del personal docente y de las familias. En este documento se especifica claramente lo que se espera de cada participante en el centro infantil. El reglamento interno también contiene los **objetivos del CIBV**.

Según Beatriz, la directora del período escolar 2015-2016, el objetivo general del centro infantil *Muñequitos de maíz*, aprobado por el MIES, es:

Contribuir a la protección y al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas mediante la utilización de técnicas pedagógicas adecuadas para garantizar su nutrición, salud, educación inicial, cuidado diario y recreación (Diario, 16 de mayo, 2016).

En concordancia, los objetivos específicos del centro son:

1. Contribuir a la protección integral de los niños y niñas a través de acciones de prevención y atención con la corresponsabilidad de los padres, educadores y comunidad.
2. Mejorar y preservar la salud y nutrición de los niños y niñas mediante el control médico permanente.
3. Contribuir al desarrollo de las habilidades y destrezas: motriz, lenguaje, intelectual, social de acuerdo con su maduración neurológica, mediante ejercicios para facilitar el ingreso y adaptación al ambiente escolar.
4. Desarrollar las habilidades necesarias para que el niño se desenvuelva de forma independiente y autónoma en otros entornos dentro de su comunidad.
5. Contribuir a una educación integral a través de la integración y participación de la familia y comunidad en diversas actividades que se planifican en el área social, cultural y deportiva del centro educativo.

6. Establecer una estrecha comunicación entre la comunidad educativa y padres de familia articulando intereses, puntos de vista y aportaciones sobre el desarrollo de los niños (Diario, 16 de mayo, 2016).

Como se puede apreciar, los objetivos observados por el MIES son guías a seguir para lograr un buen clima escolar de enseñanza y aprendizaje, y de coparticipación entre todos los miembros del centro infantil; todo con el fin de proveer una educación de calidad por el desarrollo integral de los niños y niñas. Objetivos que fueron desconocidos por toda la comunidad del centro infantil en el período escolar 2014-2015 como se demuestra a continuación.

El personal docente abiertamente indicó:

“No sé, pero mis objetivos cuando llegué acá es mejorar el centro porque tienen muchas necesidades todavía” Rebeca, educadora de niños de dos años y medio a tres años.

“Mantenernos siempre en el cuidado de los niños, no abandonarlos, mantenerles al tanto de cualquier problema del centro. Mantener bien cuidado las instalaciones. Mantenernos como compañeras siempre unidas” Susana, educadora de niños de un año a un año y medio.

“En forma general creo que debe ser el desarrollo y educación de los niños” Raquel, educadora de niños de un año y medio a dos años.

“Sacar unos niños más que todo diferentes, en este caso mi grupo. Cada quién tiene capacidades diferentes. Unos aprenden más otros menos. Sacarles adelante” Gracia, educadora de niños de dos a dos años y medio.

“Cuando llegué nunca me dijeron nada de los objetivos, pero debería seguir creciendo, avanzando, salir de esto y seguir creciendo” Carmen, maestra de niños de tres a cuatro años.

“No me han dicho nada, pero creo que es desarrollar y potenciar el desarrollo integral para sacar adelante al grupo de niños que están a nuestra responsabilidad” Ana, maestra de niños de dos a dos años y medio.

“La verdad no me dijeron nada, pero los objetivos han sido llegar puntual 7:30 o

multa, lavarles con agua caliente si se hacen caca en el pantalón, enjuagar la ropa cuando se ensucian” Lizet, educadora de niños de un año a un año y medio.

“Sacarles a los niños adelante, velar por la integridad física y psicológica de ellos” Nancy, educadora de niños de dos años y medio a tres años.

En los comentarios expuestos se pueden apreciar algunas funciones de las educadoras, pero este aspecto se profundiza más adelante en la sección de funciones y demandas del personal docente.

Los comentarios de las educadoras y maestras sobre los objetivos del centro se concretan en la mejora del centro y el bienestar de los niños y niñas. Sus opiniones revelan poco conocimiento sobre los objetivos que el MIES observa en los CIBVs con el fin de que los pequeños tengan un desarrollo integral. Además, como se aprecia, no incluyen la participación parental, acción que se observa en el objetivo 5 y 6.

Ahora bien, el objetivo 5 no menciona la participación de las familias en actividades de labor docente o administrativa de la institución sino que limita la participación de las familias a actividades sociales, culturales y deportivas que generalmente se planifican y organizan desde la dirección del centro.

No obstante, el objetivo 6, parece que sí permite a las familias opinar o sugerir en todas las áreas del centro infantil. Empero, como varios investigadores indican (Valdés, Martín & Sánchez, 2009), en teoría existen consejos de participación social en los centros educativos donde se puede opinar y/o sugerir, pero en la práctica no los hay. En el caso concreto del centro infantil de la comuna, el consejo de participación vendría a ser el comité de padres y madres de familia ya que en sus reuniones –donde también está presente el personal docente– se permite expresar opiniones o sugerencias (en teoría), pero muchas familias, como ha demostrado el trabajo de campo realizado, no lo expresan por miedo a las represalias o porque simplemente sienten que sus aportaciones no trascienden a las áreas a las que quieren llegar; este tipo de situaciones se abordan en el siguiente capítulo. En consecuencia, el objetivo 6 en teoría incluye a las familias y anima la participación parental, pero en la realidad no se ejecuta.

En el período escolar 2015- 2016, ya que mi interés fue conocer y profundizar en las concepciones del personal docente, comencé por preguntarles si conocían o no los objetivos del centro infantil; los cuales son guías para lograr un buen clima escolar de coparticipación entre todos los miembros del centro infantil. Al igual que en el período 2014-2015, ninguna educadora supo exponerlos porque no los recordaban, pese a que indicaron que la directora sí les había compartido la información. Una vez más, escuché comentarios como los que había escuchado en mi estancia anterior. Una maestra indicó:

“No sé los objetivos del centro pero yo creo que es que sea un centro infantil bien ordenado, limpio y que yo eduque bien a los niños” Jenny, educadora del grupo de niños y niñas de un año y medio a dos años de edad.

Ninguna educadora mencionó la integración y la participación de las familias en las diversas actividades del centro infantil, ni la comunicación entre la comunidad educativa y las familias con el fin de articular intereses, puntos de vista y aportaciones sobre el desarrollo de los pequeños; aspectos que promueven la participación parental.

Por tanto, el desconocimiento de los objetivos del CIBV por parte del personal docente resulta altamente relevante. ¿Cómo es posible que, tanto el personal docente que no tenía directora (2014-2015) como el personal docente que sí la tenía (2015-2016), no conocieran los objetivos que son los mismos para todos los CIBVs del MIES?, ¿Acaso el MIES no proclama, recuerda y/o refuerza el conocimiento básico de los objetivos al personal docente para que sus CIBVs logren sus metas propuestas en las zonas rurales del país?, ¿Acaso los objetivos, que son una guía para lograr la meta de brindar atención y educación de calidad a los niños y niñas, no son tan importantes como se cree? Las respuestas a estas preguntas solo la tienen las autoridades superiores (MIES, técnicos, directoras).

#### **4.2.3.5. Recursos Humanos.**

El centro infantil es un centro público destinado a la primera infancia que está bajo la responsabilidad del MIES. Según Beatriz, el MIES es la entidad encargada de contratar a las directoras y educadoras de cada CIBV; para ello, el MIES requiere que las aspirantes cumplan con ciertos requisitos profesionales. En la sección del personal docente, más adelante, se describen con detalle los perfiles profesionales de las educadoras que establece el MIES.

En *Muñequitos de maíz*, como es el caso actual de muchos CIBVs en el país, la elección del personal educativo hasta 2015 fue flexible debido a la dificultad de contratar personal cualificado para esa zona rural. Hasta 2015, de las 5 mujeres que trabajaron como educadoras, solo 1 era profesional. Sin embargo, en 2016, de las 5 mujeres a cargo de los niños y niñas, solo 1 no era profesional.

El centro infantil *Muñequitos de maíz* también cuenta con otro personal; una cocinera, una auxiliar de cocina y recientemente en 2016 se contrató una señora quien es responsable de ordenar y limpiar todas las aulas después de la hora de salida de los niños y niñas. Carmen, maestra que ya lleva un año y cuatro meses en el CIBV, comentó sobre el nuevo personal. Carmen dijo:

“Es bueno contar con personal de limpieza porque ya no es nuestro deber estar limpiando las aulas después de que los niños se van del centro infantil. A veces me tocaba quedarme más tiempo hasta dejar todo listo para el siguiente día. Ahora, en este año lectivo, puedo regresar a mi casa temprano.” Carmen, educadora del grupo de niños y niñas de dos años y medio a tres años de edad.

La elección de este personal está a cargo de la directora, a veces con el consentimiento del comité de padres de familia. La comunidad educativa analizada se presenta en profundidad más adelante, en el apartado 3.

#### **4.2.3.6. Ambiente en el centro infantil de la comuna.**

En esta sección compartiré algunos acontecimientos importantes que permiten visualizar el escenario en el que se recogió los datos y se desarrolló la participación parental en el CIBV.

- **Cambios, renunciaciones, reemplazos del personal docente y otros acontecimientos.**

El día que llegué al centro infantil, en la segunda estancia para la recogida de datos (2014-2015), me dio la bienvenida Susana, una mujer que ejercía la labor de educadora en el CIBV. Después de estrecharnos las manos, le pregunté acerca de la directora Tatiana. Susana me comentó que Tatiana ya no era la directora del centro infantil *Muñequitos de maíz* ya que había sido trasladada por el MIES a otro CIBV cerca de la comuna. Indicó que después de la salida de Tatiana, el MIES envió a otra directora, pero renunció un mes

después de haber empezado el período escolar 2014-2015. Los principales motivos de la renuncia se debieron a altercados con algunos padres y madres que no estaban a gusto con su manera de trabajar y la comparaban todo el tiempo con la directora Tatiana. Por tanto, el centro se quedó sin directora, pero con 5 educadoras al frente de los niños y niñas.

Después de dos semanas en el campo de estudio, volví a ver a la directora Tatiana. El MIES le pidió a Tatiana que supervisara el centro infantil mientras encontraban a una nueva directora para el centro. Así que Tatiana tuvo bajo su responsabilidad dos centros; sin embargo, Tatiana solo podía ofrecerle al CIBV de la comuna una o dos visitas por semana y por algunas horas. Las pocas veces que Tatiana llegó al centro infantil, lo hizo para animar a las familias a que continuaran con el proyecto de construcción de un aula, animar a las educadoras en su labor educativo y solicitar a toda la comunidad educativa que se apoyaran mutuamente.

Durante mi estancia de investigación, presencié otros cambios, renunciaciones y reemplazos, pero de las educadoras del centro infantil. El primer acontecimiento del que fui testigo se produjo el domingo 21 de diciembre de 2014, después de celebrar la fiesta de Navidad. Una joven educadora se despidió de toda la comunidad educativa aduciendo que renunciaba al centro infantil por motivos de estudios. La noticia fue lamentada entre todas las familias del centro porque amaban su labor y sabían que los niños y niñas la echarían de menos. Para mí también fue una noticia no grata ya que en el poco tiempo que logré observar su quehacer educativo, percibí su amor y entrega a su trabajo.

Ese mismo día después de la fiesta, la directora Tatiana llamó a un grupo de personas a una reunión extraoficial. Congregaron a una educadora –la llamaré Katia–, a los padres y madres de su clase, a la cocinera, a la auxiliar de la cocina y como tenían confianza en mí, me permitieron observar la reunión. Una vez reunidos, una madre y la cocinera acusaron a Katia de malos tratos a los niños y niñas y de comerse la comida de los pequeños. Acerca de los malos tratos, la madre dijo que había visto a Katia ejercer presión sobre las muñecas o brazos de los pequeños para que caminaran más rápido cuando se trasladaban a otro espacio del centro infantil o para que se apresuraran en realizar alguna actividad. En cambio, la cocinera acusó a Katia de quitarles algunos alimentos a los niños de su clase y comérselos.



Una vez expuestas las acusaciones, Tatiana preguntó a los padres y a las madres si habían visto u oído algo al respecto. Los padres y madres presentes negaron con la cabeza e hicieron gestos de sorpresa. Hubo silencio en el aula, por un corto tiempo, hasta que una madre tomó la palabra. La madre dijo que ella misma había presenciado cómo Katia le enseñaba a comer las verduras a su hijo tomando parte del alimento y decirle “una cucharada para ti y una cucharada para mí”, acción que no la consideró abuso porque ella misma lo hacía en su casa con su hijos. También señaló que su hijo quería a Katia y hablaba muy bien de ella; por tanto, consideró que los sentimientos y las palabras positivas de su hijo eran testimonio de que no habían malos tratos hacia los niños y niñas. Esta fue la única intervención por parte de los padres y madres presentes. Así que después, Katia tomó la palabra.

Katia negó haber agredido a sus niños y niñas y de comerse la comida de ellos. Señaló que en ocasiones tomaba con firmeza, más no con rudeza, las manos o brazos de los niños y niñas para guiarlos o evitarles algún accidente al cambiarse de un lugar a otro y que “una cucharada para ti y otra para mí” era una técnica para lograr que los pequeños comieran los alimentos que a ellos no les gustaban. Al final de la reunión dijo que renunciaba al centro porque se sentía ofendida por las acusaciones.

Al indagar sobre las dos renuncias con Tatiana y algunas educadoras, descubrí que la joven educadora que se despidió por asuntos académicos lo hizo por otros motivos que no revelaré porque es otro tema de estudio. La segunda educadora, Katia, que fue acusada de comerse la comida de los pequeños y de malos tratos, no volvió más por el centro infantil de la comuna ya que al siguiente día de la reunión pidió al MIES que la cambiaran de centro y se lo concedieron. Por consiguiente, ya que Katia se fue del centro infantil, Tatiana no notificó al MIES del incidente, acción que debió haber hecho, pero desconozco las razones del silencio. Después de la renuncia de las dos educadoras, el centro se quedó con tres educadoras y tuvieron que dividir a todos los niños en tres grupos.

A inicios de enero, Tatiana con el permiso del MIES contrató a una joven de la comuna de veinte años de edad para que trabajara como educadora en el centro infantil y pidió la ayuda a una madre, que solía sustituir a las educadoras cuando lo necesitaban, para que ayudara con los niños mientras encontraba una educadora. A la joven y a la madre, Tatiana les comentó que si les gustaba el trabajo podrían conservarlo con la condición de que

debían capacitarse en alguna institución educativa ya que era requisito del MIES. La joven estuvo a cargo del grupo de los bebés y renunció una semana después porque le dolía la espalda. Por tanto, el centro se quedó con 4 mujeres a cargo de todos los niños y niñas.

En la tercera semana de enero, el MIES trasladó a una educadora de otro centro infantil rural a *Muñequitos de maíz* para que ayude con los niños y niñas, y Tatiana, una vez más con el permiso del MIES, contrató a una maestra con título de tercer nivel<sup>43</sup> en talento infantil, así que dividieron a los niños y niñas en 6 grupos.

En la segunda semana de febrero, dos educadoras no llegaron al centro a trabajar por dos días consecutivos. Esos dos días, tanto la directora como las educadoras aseguraban no saber los motivos de sus ausencias. Fue en el tercer día que toda la comunidad educativa se enteró, por medio de Tatiana, que las dos educadoras estaban trabajando en otros centros infantiles públicos porque habían pedido al MIES que las cambiaran a CIBVs cerca de sus hogares.

La noticia del cambio de las dos educadoras no fue bien recibida por las familias ya que no concebían que las dos educadoras no hubieran comunicado su deseo de irse. Tatiana también expresó su enfado y decepción porque dijo no haber sido comunicada con antelación de esos cambios, ni por parte de las educadoras ni por parte del MIES.

En la tercera semana de febrero, la madre contratada renunció porque dijo que el trabajo era duro y no le interesaba estudiar para ser educadora de los niños y niñas. Por los cambios de las dos educadoras y la renuncia de la madre, el centro infantil se quedó otra vez con 3 mujeres a cargo de todos los niños (2 educadoras y 1 maestra).

En la cuarta semana de febrero, Tatiana contrató a una joven de diecinueve años de edad de la comuna y nuevamente pidió ayuda a otra madre del centro para cuidar a los niños y niñas. A estas dos mujeres, Tatiana también les comentó las condiciones que existían si querían conservar el trabajo. Esta vez el centro contaba con 4 educadoras y 1 maestra.

---

<sup>43</sup> En Ecuador, el título de tercer nivel corresponde a los grados académicos de licenciado y títulos profesionales universitarios o politécnicos; en cambio en España es equivalente al Título de Graduado con el cual luego se puede acceder a estudios de Máster y Doctorado.

A inicios de marzo, Tatiana contrató a otra maestra con título de tercer nivel en educación, así que, al final de la fase de recogida de datos, el centro contaba con 4 educadoras y 2 maestras; por tanto, nuevamente dividieron a los niños y niñas en seis grupos. En el siguiente cuadro, se presentan las renunciaciones, cambios y nuevos contratos del personal docente observados en la segunda estancia de investigación.

**Cuadro 18. Renunciaciones, cambios y nuevos contratos del personal docente del CIBV en el año escolar 2014-2015.**

MESES	RENUNCIAS Y/O CAMBIOS	NUEVOS CONTRATOS	TRABAJANDO	
Octubre			Susana Gracia Nancy	Katia Teresa
Noviembre			Susana Gracia Nancy	Katia Teresa
21 de Diciembre	Teresa Katia		Susana Gracia Nancy	
Enero		Cristina Lourdes	Susana Gracia Nancy	Cristina Lourdes
2da Semana de Enero	Cristina		Susana Gracia	Nancy Lourdes
3ra Semana de Enero		Rebeca *Carmen	Susana Gracia Rebeca	Nancy Lourdes Carmen
2da semana de Febrero	Nancy Rebeca		Susana Gracia	Lourdes Carmen
3ra Semana de Febrero	Lourdes		Susana Gracia	Carmen
4ta Semana de Febrero		Lizet Raquel	Susana Gracia Carmen	Lizet Raquel
1ra Semana de Marzo		*Ana	Susana Gracia Carmen	Lizet Raquel Ana

Fuente: Elaboración propia a partir de la observación participante. \*Maestras: profesionales universitarias.

Durante el tiempo de investigación, se dieron estos cambios donde percibí un ambiente de desorden, pero ¿por qué algunas educadoras decidieron cambiarse de CIBV y otras decidieron renunciar? La respuesta no la sé, pero es posible que se deba a la ausencia de una directora que organice, guíe, anime y controle a la comunidad educativa ya que ¿quién es la principal responsable de generar un buen ambiente de trabajo donde el personal se sienta a gusto y se sienta parte de la organización, en este caso del centro escolar? Sin duda alguna, la directora.

Por los cambios de educadoras y las nuevas contrataciones, algunas familias experimentaron un poco de desconfianza y hubo un efecto negativo en la mayoría de los pequeños ya que escuché comentarios de las madres, y fui testigo, de que los pequeños no querían ir más al centro, estaban más vulnerables y a veces mencionaban el nombre de sus antiguas educadoras.

Algunas madres comentaron:

“Ahora mismo tengo inquietud sobre las profesoras como no las conozco. No sé cómo la nueva señora le está tratando a mi hija, no sé si le está tratando como la profesora anterior. Mi hija ya estaba adaptada con la Gracia y ahora le cambian con otro grupo y entonces no sé, no le conozco. Quisiera ver cómo le trata. La otra vez encontré la mochila de mi hija botada por allá” Cristina –madre de una niña de dos años–.

“Mi Emily últimamente llora y no quiere quedarse, es la más chiquita. Tal vez le está afectando que le han cambiado mucho de profesoras, ha tenido tres cambios” Yesenia –madre de una niña de tres años y de una niña de un año–.

Los cambios y renuncias de las educadoras afectaron a toda la comunidad educativa, incluyéndome, ya que la situación generaba un sentimiento de impotencia y enfado hacia la entidad responsable, el MIES, quién vela por la atención y cuidados de calidad para los niños y niñas de la comuna.

La situación del centro me generó inquietudes que aún no han sido respondidas: ¿Por qué el MIES tarda tanto tiempo en enviar una directora a tiempo completo al CIBV de la comuna?, ¿El MIES tarda el mismo tiempo en solucionar la ausencia de una directora, si la situación ocurre en un centro infantil urbano?, ¿Por qué el MIES accede a trasladar a

algunas educadoras a otros centros infantiles cuando hay necesidad en el CIBV de la comuna?, ¿El MIES está al tanto de lo que sucede en sus CIBVs?

Los otros acontecimientos que revelan el desorden percibido en el centro infantil y que también los atribuyo a la ausencia de una directora en el centro son los siguientes:

El MIES establece que un Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV) acoja y atienda a niños y niñas que pertenecen a la población infantil en condiciones de pobreza y vulnerabilidad. No obstante, observé que 5 familias no pertenecían a este grupo de personas ya que visité a algunas madres en sus casas para entrevistarlas. Las viviendas de estas 5 familias estuvieron muy bien equipadas y algunos padres tenían automóviles que una familia de escasos recursos económicos no se puede permitir. Entonces, ¿por qué fueron admitidos los pequeños al centro? Tal vez la respuesta se encuentra en el siguiente acontecimiento.

Después de cinco meses de haber iniciado el período escolar, un miércoles por la mañana, me encontraba en el patio principal del CIBV observando y jugando con un grupo de pequeños y Gracia, su educadora. De repente, llegó una mujer foránea con una pequeña de dos años de edad al centro infantil. Susana, la educadora, les abrió la puerta y las hizo pasar a la oficina de la directora. Después de 10 minutos, salieron de la oficina. La madre salió del centro y Susana llevó de la mano a la niña a un grupo de pequeños de otra educadora. Le pregunté a Susana quién es la niña y su respuesta fue: “ya tenemos otra niña”.

Al día siguiente, quise conversar con la madre, pero ella había contratado un servicio de transporte que llevara y trajera a la niña de su casa al centro y viceversa. Por tanto, tuve que esperar. En una de las reuniones, tuve la oportunidad de acercarme, presentarme y preguntarle cómo se sentía en el centro infantil. Ella muy sorprendida me respondió:

“Usted es la primera que se acerca a preguntarme algo. Debe haber alguien que dé la cara por el centro. La primera vez que llegué nadie me dijo “llene esta hoja” o “deje su celular (*número telefónico*) por si acaso la niña llora”. Solo me dijeron “déjela y venga a las 10 de la mañana a retirarla”. En lugar de la niña, la que se quedó sufriendo fui yo” Jessica, madre de la niña de dos años.

Aunque la primera impresión de Jessica, y de las otras madres nuevas, no fue muy agradable porque no hubo una persona responsable a cargo del CIBV, Jessica y las nuevas

madres continuaron enviando a sus hijos e hijas al centro porque trabajaban y no contaban con una persona que las ayudara con sus pequeños. Por tanto, por una parte, es comprensible que haya dejado a su hija en el centro y que Susana le haya echado una mano con su hija. Por otra, Susana se tomó atribuciones que no le competían como el permitir el ingreso a niños y niñas al centro porque no era la directora, y además no pidió información a la madre como el lugar de residencia, número telefónico de contacto, etc. –yo elaboré el registro de las familias para el estudio–. ¿Por qué Susana se tomó atribuciones que le corresponden a una directora? Según Susana, “solo quería ayudar a la madre y a la niña”. Las respuestas de sus compañeras de trabajo en el CIBV fueron: “ porque es la que lleva más años en el CIBV”.

Por consiguiente, concluyo que al no existir una directora que explicara el funcionamiento del centro a las nuevas familias, y que estuviera, como autoridad, sobre el personal docente, las madres se conformaron con lo que el centro ofrecía (cuidar a sus hijos e hijas) y algunas educadoras, al no rendir cuentas a nadie, se tomaron atribuciones que no les competían. Estos son los acontecimientos que demuestran el desorden vivido en el período escolar 2014-2015 sin la presencia de una directora.

- **El clima escolar del centro infantil de la comuna.**

El clima escolar es un aspecto importante a tomar en cuenta cuando se quiere profundizar la participación parental porque es considerada como un factor que puede promover la intervención de las familias en un centro educativo o puede impedir su desarrollo.

Según Navarro et al. (2009) para que se ejecute una participación adecuada de los padres y madres en la escuela es imprescindible un clima escolar abierto que promueva valores democráticos, de eficiencia y participación, así como una cultura escolar que invite a los padres y madres a la participación y a la auto-atribución de responsabilidades de las familias en la educación de sus hijos e hijas, y que comparta los valores del hogar. A continuación se revela el clima escolar del centro infantil de la comuna en donde se desarrolló la participación de las madres del CIBV *Muñequitos de Maíz*.

Las entrevistas al personal docente se realizaron cerca del final de la estancia de investigación; por tanto, la siguiente información no contiene los datos de las educadoras

que decidieron marcharse a otro CIBV ni de las que renunciaron al centro. El personal docente entrevistado está formado por 6 educadoras y 2 maestras.

Todas las educadoras (6) indicaron que se sentían a gusto con su trabajo en el centro y con las compañeras de trabajo. Tres de ellas dijeron:

“Cuando llegué me enseñaron el centro y cómo funcionan las cosas aquí. Eso fue bueno porque los centros son iguales pero el trabajo no es el mismo. Me gusta el ambiente de las compañeras porque es bueno. Yo veo que hay una relación de amistad y colaboración” Raquel.

“El ambiente está bien, me llevo con todas. Cuando me piden ayuda, ayudo; cuando pido ayuda, me ayudan” Lizet.

“Me siento muy bien. Hemos tenido un compañerismo entre todas. Todas nos damos la mano. Eso es bonito en un centro cuando se llevan así, no tenemos problemas. Nos llevamos bien como compañeras y eso nos gusta para poder reflejarles a los niños. Es agradable porque las compañeras y los niños nos divertimos todos en conjunto” Gracia.

Raquel, Lizet y Gracia se sintieron a gusto en el centro infantil porque, además de llevarse bien, tenían gustos en común como el tipo de música, el tipo de actores y cantantes, y los lugares que frecuentaban en sus días de descanso. Además, Raquel y Gracia eran compañeras de clases en el instituto educativo donde se estaban capacitando para obtener el título de tecnólogas<sup>44</sup>. Por tanto, al tener cosas en común, también con las otras tres educadoras, sus percepciones del clima escolar eran positivas. En consecuencia, les fue fácil describir un clima donde el compañerismo y la ayuda oportuna eran los pilares del buen ambiente que ellas percibían y que las hacían sentirse a gusto en el centro.

En cambio, las dos maestras manejaron una percepción distinta del clima escolar del centro infantil. Ellas indicaron:

“Los niños son la única razón y alegría que me mantienen de pie aquí. Me gustaría que haya una sola aula para cada educadora, no me gusta estar rotando y no tener un aula. No tengo escritorio, casilleros, material didáctico y eso fastidia. Además, no me siento conforme aquí por el ambiente que se respira, no hay comprensión ni afecto

---

<sup>44</sup> El Título de tecnóloga en Ecuador es equivalente al Título de Técnico Superior de los ciclos formativos de grado superior en España.

por parte de los padres. El ambiente con las compañeras es malo porque algunas son muy déspotas a veces al pedirte las cosas.” Ana.

“Lo que más me gusta es dar clases, enseñar. Me gustan los niños y sobre las compañeras qué puedo decir, solo me caen dos compañeras. Las otras son chismosas y no me gustan sus chismes ni comentarios. Sobre el presidente (de padres de familia) quiero decir que no me gusta su trato, no me gusta cómo dice las cosas, ni cómo da a entender las cosas. Los padres de familia no nos tratan como deberían. Siento que ya no tengo el mismo entusiasmo del principio. No es lo que yo esperaba al venir a trabajar aquí. Además, no puedo trabajar como quiero porque no hay materiales y así no se puede trabajar.” Carmen.

Los comentarios de Ana y Carmen reflejan tres aspectos:

- 1) Su gusto, dedicación y amor por su trabajo con los niños y niñas; es decir su vocación. Aunque desempeñar su labor adecuadamente les fue casi imposible debido a la falta de materiales didácticos y otros componentes básicos y necesarios en un aula.
- 2) Su mala relación con las compañeras de trabajo ya que ambas maestras consideraban que sus compañeras no eran amables ni de buen trato con ellas. Esto debido a que, las maestras al concentrarse en sus actividades y en su grupo de niños y niñas, a veces no ayudaron a las educadoras cuando ellas les pedían un favor. Así que las educadoras, las percibieron como malas compañeras, y el trato de algunas de ellas hacia las maestras cambió de amabilidad, en un inicio, a la indiferencia o el uso de palabras con tonos ásperos.
- 3) Su mala relación con las familias del centro debido a situaciones desagradables que presenciaron o experimentaron con algunos padres o madres. Por ejemplo, en la quinta reunión de padres y madres de familia, Carmen expresó que no estaba a gusto con que los pequeños y las familias se dirigieran hacia el personal docente por sus nombres, ella solicitó que la llamaran licenciada o profesora. La solicitud de Carmen incomodó a algunas madres.

Al día siguiente de la reunión, me acerqué a Carmen y le pregunté acerca de su solicitud de ser llamada por su título. Carmen me explicó que no le agradaba que algunas madres le reclamaran por no lavar la ropa interior sucia de los pequeños; acción que fue considerada parte de las funciones del personal docente —este aspecto se profundiza más adelante en la



sección de las funciones del personal docente—. Por tanto, creyó que tal vez con su petición, las familias ya no la verían como una sirvienta que cuida y alimenta a sus hijos e hijas sino como una educadora.

Por el tiempo que conocí a Carmen, que la pude observar y escuchar, puedo asegurar que jamás quiso ofender a las familias. Su petición tenía la intención de cambiar la percepción de las madres hacia las educadoras y sentirse valorizada como maestra. No obstante, su estrategia no fue la más acertada. La mayoría de las familias hizo caso omiso a su petición y algunas madres interpretaron su solicitud como un comentario prepotente. Sandy, madre de una bebé de un año y de un niño de tres años, comentó:

“Se les agradece que estén tecnificadas, que sean profesionales, que tengan su licenciatura, pero los niños necesitan afecto y decirles licenciadas pone una barrera grande; y no solo entre ellos sino también entre nosotros” Sandy.

El comentario de Sandy se comprende cuando se observa el actuar y las relaciones interpersonales de los habitantes de la comuna. Por ejemplo, fue muy común que una conversación entre vecinos (de condiciones sociales y económicas iguales) iniciara con un saludo como “buenos días”, “buenas tardes” o “buenas noches” entre adultos, y entre adultos y jóvenes. Mientras que entre jóvenes bastó con un “Hola” o “¿Qué tal?”. Pero si la conversación se inició con una persona de un estatus social más alto que ellos o con un profesional, el saludo se inició con un “licenciado, buenos días” o “doctor, buenos días” sin importar si la persona que recibía el saludo era realmente licenciado o doctor. Pude percibir que el uso del título confería dignidad y respeto a la persona que lo recibía, pero también el título actuó como una barrera mental en las personas que lo decían, haciéndolas sentirse inferiores y no dignas de los “licenciados o doctores”. De ahí que el comentario de Sandy era acertado ya que llamar a Carmen “licenciada” era poner una barrera entre ellas.

Ahora bien, Carmen es de la comuna y sabe bien el uso de las palabras de los habitantes. No obstante, hay que recordar que Carmen salió de la comuna a estudiar en Quito y obtuvo nuevos conocimientos y se despojó de ciertos prejuicios. Lo sé porque tuve varias conversaciones con ella. Por tanto, reitero que la intención de Carmen tenía como objetivo sentirse valorizada en su propia comuna y cambiar la percepción de las familias en relación a la labor que las educadoras realizan en el centro infantil.

Los tres aspectos descritos –necesidad de materiales didácticos, la mala relación con las compañeras y las familias– revelan el clima escolar que las dos maestras percibían día a día. Ambiente escolar que poco a poco las iba desmotivando en su quehacer educativo.

Resumiendo, las percepciones positivas de las educadoras sobre el clima laboral se basaron en su afinidad y gustos, mientras que las percepciones negativas de las maestras se basaron en su conocimiento sobre su quehacer educativo y la relación con la comunidad educativa.

La similitud de percepción entre las educadoras, así como la similitud de percepción entre las dos maestras, me generaron inquietudes. ¿Cómo era posible que Lizet, una joven de la comuna que llevaba poco tiempo como educadora, frente a Susana, una educadora que llevaba cinco años en el CIBV, percibieran de la misma manera el clima escolar? ¿Cómo era posible que todas las educadoras percibieran el clima laboral de la misma manera y las dos maestras percibieran todo lo contrario?

Por una parte, Carmen pertenece a la comuna, pero sus estudios universitarios los realizó en una universidad en Quito. Ana, pertenece a una zona urbana muy cerca de la comuna y también realizó sus estudios universitarios en Quito. Ambas maestras indicaron que la decisión de estudiar sus carreras fue por vocación y amor a los pequeños. Por otra, todas las educadoras eran bachilleres, tres de ellas pertenecían a la comuna y las otras tres eran de otras zonas rurales. Las educadoras no escogieron trabajar con pequeños sino que fueron invitadas a trabajar con niños y niñas, en otros casos ellas pidieron trabajo al MIES cuando aún no era obligatorio el título de tecnólogas. Por tanto, para conservar el trabajo se estaban capacitando en instituciones educativas, más no era ni su pasión ni su vocación.

Con esa información es un poco más fácil determinar lo siguiente. Cada miembro del personal docente percibió el clima escolar basada en su experiencia y conocimiento sobre cómo deben hacerse las cosas en un centro educativo de primera infancia. Por ejemplo, la experiencia de las dos maestras sobre un buen trato con las familias de otros centros infantiles hizo que percibieran un trato no muy bueno con las familias del CIBV de la comuna –por falta de una buena y oportuna comunicación– y su conocimiento en el área infantil hizo que se sintieran frustradas en su labor docente porque no contaron con los materiales necesarios para desarrollar actividades que conocían muy bien. El conocimiento de las maestras, en lugar de fomentar la unión en el personal docente, comenzó a

distanciarlas por los diferentes puntos de vista que iban emergiendo mientras pasaba el tiempo, no solo entre ellas sino también con las familias del centro.

En cambio, la poca o mucha experiencia y conocimiento de las educadoras, no afectó a sus percepciones de un buen clima escolar porque las relacionaron solo a su afinidad y gustos entre la mayoría de las compañeras. Por eso, no se sintieron incómodas con algunas funciones que realizaron como lavar la ropa sucia de los pequeños porque lo consideraron simplemente parte de su trabajo ni mencionaron su mala relación con las familias, también por una mala comunicación y malos entendidos. Las funciones se detallan y analizan más adelante en la sección de las funciones del personal docente.

Las familias del período escolar 2014-2015, por su parte, señalaron que los cambios y renunciaciones del personal docente, la mala relación entre algunos integrantes de la comunidad educativa y la falta de una directora a cargo del CIBV, no les permitía sentirse cómodas. Por ejemplo, las nuevas madres dijeron no sentirse parte del centro porque nadie les había explicado sus deberes y derechos con el centro. La mayoría de las madres no sabían a quién acudir para resolver malos entendidos o si se presentaba algún acontecimiento negativo con sus pequeños como la inestabilidad emocional provocado por los cambios y renunciaciones de las educadoras. Las familias de los períodos escolares anteriores se sentían decepcionadas porque se habían acostumbrado al trabajo de la directora Tatiana y no estaban a gusto con que el MIES haya enviado a Tatiana a otro centro infantil, y tardaran tanto en enviar a otra directora al CIBV.

En cambio, el clima escolar del período lectivo 2015-2016 fue bueno, similar al percibido en el primer acercamiento al campo de estudio. Desde el primer día que llegué al centro infantil, percibí un ambiente de orden y respeto; apreciación que fue compartida con una maestra y dos madres del centro infantil. Carmen, una maestra que llevaba 1 año y 4 meses en el centro, comentó:

“Ahora se respira un aire de tranquilidad porque la directora maneja bien el centro, nos ayuda, nos apoya, es una persona responsable en su trabajo que siempre está viendo que las cosas marchen bien. Es lo que esperaba de una directora”.

De la misma manera, Yesenia y Blanca, dos madres que conocí en el período escolar 2014-2015 y que aún enviaban a sus hijas al centro infantil, comentaron:

“Ahora está mejor el centro en relación hace un año. La directora Beatriz hace lo posible para que se cumplan las órdenes para que el centro vaya mejorando, exige que los padres cumplan los requisitos para ingresar a los niños y niñas. Las educadoras ahora son fijas y tienen título.” Yesenia.

“Antes el CIBV estaba descuidado, ahora está para mejor porque tenemos una directora todos los días, se ve una diferencia muy grande. Ahora hay orden. Ahora todas las educadoras son profesionales, ya no se ha vuelto a escuchar comentarios o rumores sobre malos tratos a los niños. [...] La relación entre las educadoras y nosotras ha mejorado, bueno no mucho porque siempre van a existir cosas que no compartamos, pero en relación al año que usted estuvo, ha mejorado mucho, pero eso es por la directora que siempre está pendiente de todos, de que haya un buen ambiente en el centro.”

Como se puede apreciar, los comentarios de Carmen, Yesenia y Blanca revelan que la directora ejercía liderazgo en el centro infantil; acción que permitió que tanto educadoras como madres y visitantes percibieran un ambiente de orden y respeto, pero ¿qué acciones concretas de la directora permitieron percibir un clima escolar positivo? Según los comentarios expuestos anteriormente, esas acciones fueron su ayuda, su apoyo, su exigencia a cumplir las normas, su presencia diaria en el centro, el orden que imponía, y su rol de intermediaria entre las familias y el personal docente. Acciones que son consideradas por los investigadores como factores que facilitan la participación parental (Navarro et al., 2006).

Empero, el clima escolar se vio empañado cuando algunas maestras se refirieron a su relación con las familias del centro infantil. Este aspecto se describe más abajo, en la sección de las expectativas del personal docente.

Ya que mi estancia en 2016 solo fue de un mes, no puedo asegurar que el clima escolar haya sido bueno a lo largo del período escolar, pero al menos el tiempo que permanecí ahí, sí lo fue.

### **4.3. Características de la comunidad educativa analizada: personal docente, madres y el comité de padres.**

En esta sección se presenta información valiosa de la comunidad educativa. Datos que amplían el conocimiento acerca de los sujetos de estudio y que ayudan a comprender sus concepciones sobre la participación parental.

#### **4.3.1. El personal docente.**

En un contexto de cambios constantes, y sin la presencia de una autoridad que lidere, guíe e informe, la recogida de datos se hizo complicada. Por tanto, las estrategias de investigación se afinaron con el fin de obtener los datos deseados. Fue por medio de las conversaciones informales con el personal docente, entrevistas etnográficas y la observación participante que logré identificar y conocer el quehacer educativo en el centro infantil.

Para la lectura de esta sección, es necesario recordar que el personal docente está formado por mujeres que tienen el título requerido por el MIES y mujeres que están capacitándose para obtenerlo; por tanto, serán diferenciadas para el análisis correspondiente. A las mujeres con título las denominaré maestras y a las mujeres que aún no lo tienen, las denominaré educadoras –basándome en el significado que proporciona el Diccionario de la Real Academia Española para esos términos–. Para referirme al conjunto de estas mujeres utilizaré el término *personal docente*.

##### **4.3.1.1. Perfil profesional de una directora.**

Según los requisitos del MIES, la persona que quiere ejercer de directora en un CIBV debe contar con un título de tercer nivel<sup>45</sup> en áreas de educación inicial o afines y un año mínimo de experiencia como directora, coordinadora o jefa de algún programa o actividad educativa. El MIES espera que esa persona posea habilidades como la “capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, toma de decisiones, competencias administrativas, enfoque de derechos, creatividad y resolución de conflictos” (Ecuador-MIES, 2014).

---

<sup>45</sup> En Ecuador, el título de tercer nivel corresponde a los grados académicos de licenciado y títulos profesionales universitarios o politécnicos; en cambio en España es equivalente al Título de Graduado con el cual luego se puede acceder a estudios de Máster y Doctorado.

En el período escolar 2014-2015, Tatiana, la directora encargada, sí contó con el perfil profesional de tercer nivel en educación infantil ya que poseía el título requerido, pero ya que visitaba el CIBV una o dos veces por semana y solo por horas, no pude observar las habilidades que el MIES observa en sus directoras.

En 2016, en la última estancia, el CIBV de la comuna contó con una directora. Beatriz, la nueva directora, contaba con el perfil profesional de tercer nivel en área de educación que requiere el MIES. No obstante, debido al poco tiempo de permanencia en el campo de estudio (1 mes), tampoco pude observar en profundidad sus habilidades como directora; sin embargo, algunos comentarios de la comunidad educativa permiten tener una idea de sus habilidades.

Según los comentarios de una maestra y dos madres de familia: su ayuda, su apoyo, su exigencia a cumplir las normas, su presencia diaria en el centro, el orden que imponía y su rol de intermediaria entre las familias y el personal docente fueron acciones que desarrollaba Beatriz en el CIBV.

“Ahora se respira un aire de tranquilidad porque la directora maneja bien el centro, nos ayuda, nos apoya, es una persona responsable en su trabajo” Carmen, maestra.

“La directora Beatriz hace lo posible para que se cumplan las órdenes para que el centro vaya mejorando, exige que los padres cumplan los requisitos para ingresar a los niños y niñas” Yesenia.

“Ahora hay orden. [...] La relación entre las educadoras y nosotras ha mejorado, [...], pero eso es por la directora que siempre está pendiente de todos, de que haya un buen ambiente en el centro” Blanca.

Según los comentarios, también expuestos en el clima escolar, la directora ejercía un tipo de liderazgo que promovía un ambiente de orden y respeto en la comunidad educativa. También mencionaré que Beatriz demostró conocer el funcionamiento del CIBV ya que me explicó cada punto que el MIES establece en su *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral* para el centro infantil Muñequitos de maíz—.

Conocer en profundidad a las directoras del centro infantil *Muñequitos de Maíz*, habría sido otro aporte al tema de investigación, la participación parental, ya que un liderazgo de

tipo participativo es considerado un fuerte factor que facilita la participación de las familias en los centros educativos (Navarro et al., 2009).

#### **4.3.1.2. Funciones de una directora.**

El MIES, en concordancia al perfil profesional y habilidades que espera en una directora, establece las siguientes funciones para ella: saber coordinar el centro bajo el marco legal que establece el MIES; coordinar y seguir los lineamientos del MIES en cuanto a la programación pedagógica para cada grupo de edad que las educadoras deben realizar; denunciar cualquier caso de maltrato o violación de los derechos ante la autoridad competente; realizar planes de mejoramiento, planes de gestión de riesgos, capacitación y acompañamiento en coordinación con sus superiores; trabajar con otras modalidades de atención en su zona geográfica; garantizar el desarrollo integral de los niños y de las niñas junto con su personal; tener un registro de información de los responsables de los pequeños; velar por la salud de los pequeños junto con las entidades de salud pública; elaborar informes técnicos; llevar un seguimiento del desarrollo de sus niños y niñas; reportar mensualmente al MIES sobre su gestión en el centro; entre otras funciones más (Ecuador-MIES, 2014).

En el período escolar 2014-2015, debido a la poca presencia de Tatiana en el centro infantil, solo logré conocer algunas de sus funciones como directora que fueron la planificación de reuniones, fiestas y mingas<sup>46</sup>. No obstante, los comentarios del personal docente arrojan un poco de luz sobre sus funciones.

El personal docente del período escolar 2014-2015, indicó abiertamente que no conocía las funciones que el MIES establece para una directora, pero creían que estas funciones tenían que ver con guiar y enseñar a las educadoras las actividades que ellas desconocían, defenderlas ante los padres y madres del centro, velar por el bienestar de los pequeños, velar por el centro y trabajar con los padres y madres.

---

<sup>46</sup> Reunión solidaria de amigos o vecinos (en este caso de padres, madres y educadoras del centro) para hacer algún trabajo en común, luego del cual comparten una generosa comida pagada por los beneficiados (el centro).

De todos los comentarios expresados sobre las funciones de la directora, me llamó la atención la respuesta de Carmen, una maestra nueva en el centro infantil de la comuna. Ella comentó:

“La función de una directora es estar pendiente de los niños, de las educadoras y de los padres. Algo que no he visto desde que llegué. No hay alguien (directora) que me diga *a ver Carmen, ¿cómo está? ¿qué tal le fue? Pasó esto, sucedió esto, ¿cómo están los niños?* Nosotras estamos abandonadas a lo que venga. Si pasa algo, los padres de familia van contra nosotras y no está bien porque la que debería estar a cargo es la directora que debería estar viéndonos, observándonos, ayudándonos. La directora no es para estar sentada. Ella tiene que estar con las educadoras, diciéndoles, ayudándoles, viendo el trabajo porque el trabajo es duro” (Diario, 19 febrero 2015).

El comentario de Carmen se dio después de un enfrentamiento entre algunas madres y ella, en la quinta reunión de padres de familia donde no asistió la directora Tatiana. El enfrentamiento se ha comentado anteriormente en la sección del clima escolar del centro. La ausencia de una directora en el centro infantil, que ejerciera de intermediaria entre el personal docente y las familias cuando fuera necesario, que apoyara y guiara al personal docente, creó un sentimiento de abandono en algunas educadoras y maestras; de ahí el comentario de Carmen.

En el siguiente cuadro resumo el perfil profesional y las funciones que exige el MIES para una directora; y las acciones que el personal docente del CIBV consideró que una directora debe ejercer en el centro infantil.

**Cuadro. 19. Perfil profesional/funciones de una directora según el MIES y las funciones según el personal docente del CIBV (2014-2015).**

	Perfil profesional según el MIES	Funciones según el MIES	Funciones según el personal docente (2014-2015)
DIRECTORA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesional de tercer nivel en educación infantil o áreas afines.</li> <li>- Un año de experiencia dirigiendo alguna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordinar el CIBV en el marco de la política pública, normas técnicas, modelos de atención y protocolos de gestión.</li> <li>- Coordinar las programaciones pedagógicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guiar al personal</li> <li>- Enseñar actividades educativas que el personal docente no conocía.</li> <li>- Ser intermediaria</li> </ul>



	actividad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Denunciar casos de violación de derechos.</li> <li>- Identificar y realizar planes de mejoramiento, planes de gestión de riesgos, capacitación y acompañamiento.</li> <li>- Coordinar, analizar, monitorear y evaluar a los niños y niñas.</li> <li>- Registrar la información de los usuarios conforme los requerimientos del MIES.</li> <li>- Velar por la integridad y salud de los niños y niñas.</li> <li>- Elaborar informes técnicos y reportarlos al MIES, entre otros aspectos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>entre el personal docente y las familias.</li> <li>- Defender al personal docente cuando sea necesario frente a las familias.</li> <li>- Velar por el bienestar de los niños y niñas.</li> <li>-Velar por el bienestar del centro infantil.</li> <li>- Trabajar con las familias.</li> </ul>
--	----------------------	--	---

Fuente: Elaboración propia.

En el período escolar 2015-2016, no recolecté información sobre las percepciones que manejó el personal docente sobre las funciones de una directora porque me focalicé más en el tema de investigación, *la participación parental*.

#### 4.3.1.3. Perfil profesional de las educadoras.

El requisito que establece el MIES para que una persona ejerza la labor docente en un CIBV es que cuente con el nivel mínimo de tecnóloga<sup>47</sup> en educación inicial o áreas afines y un año de experiencia como educadora de niños y niñas. No obstante, existen excepciones y flexibilidad en la contratación del personal docente en zonas rurales debido a la dificultad de encontrar educadoras para estos sectores. Una de las condiciones que pone el MIES para las personas que no cumplen con el perfil profesional es que se capaciten en alguna institución educativa en áreas de educación inicial.

<sup>47</sup> El Título de tecnóloga en Ecuador es equivalente al Título de Técnico Superior de los ciclos formativos de grado superior en España.

Entre las habilidades que el MIES espera que la aspirante a educadora de un CIBV posea, se mencionan: “capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, orientación al logro, creatividad y resolución de conflictos” (MIES 2014).

Al observar el perfil profesional del personal docente del centro en el período escolar 2014-2015; por una parte, se observa que de las 12 mujeres que pasaron por el centro en diferentes tiempos, 10 no contaban con el título de tecnólogas en educación inicial o áreas afines y dos sí.

Del personal docente que fue entrevistado, 6 eran educadoras (bachilleres) y 2 eran maestras (licenciadas) (Cuadro No. 4, p.88). Más de la mitad de estas educadoras (4) no pertenecían a la comuna y 2 sí. La contratación de todas las educadoras se hizo bajo la condición de que se capacitaran en alguna institución educativa para obtener como mínimo el título de tecnólogas y así conservar sus trabajos. La mayoría de las mujeres sí estuvieron capacitándose en diferentes centro educativos, otras (una joven y una madre) decidieron renunciar porque descubrieron que esta no era su vocación. No obstante, que algunas mujeres estén capacitándose no quiere decir que tengan vocación ya que algunas de ellas (ex madres comunitarias) indicaron que lo hacían por mantener su trabajo.

Por otra parte, las maestras (2) son licenciadas en educación infantil, claramente con vocación ya que demostraron entrega, respeto y amor a su labor y a los niños y niñas. Carmen pertenece a la comuna, realizó sus estudios universitarios en Quito. Ana, pertenece a una zona urbana cerca a la comuna, también realizó sus estudios universitarios en Quito. Estas mujeres tienen conocimientos pedagógicos y curriculares sobre la educación en general; su labor educativa se diferenció en gran manera de sus demás compañeras de trabajo –más adelante se profundiza en las funciones del personal docente–. Sus estrategias en el aula fueron variadas, no así entre el resto de educadoras.

En resumen, en el período escolar 2014-2015, de las 8 mujeres del personal docente entrevistado, solo 2 tenían título; por tanto, solo dos mujeres cumplían con el perfil profesional que exige el MIES.

En cambio, al observar el perfil profesional del personal docente del período escolar 2015-2016 que estuvo formado por 5 mujeres; por una parte, se observa que 4 de ellas son

profesionales (Cuadro No. 5 p.89). Hay una licenciada, tres tecnólogas y una que está capacitándose para obtener el título. Carmen, licenciada, es parte del personal docente del período escolar 2014-2015 y es de la comuna. Las otras 3 maestras son tecnólogas y pertenecen a diferentes zonas rurales. Susana, la educadora que sigue estudiando, es de la comuna y también es parte del personal docente del período escolar 2014-2015. Por tanto, de las 5 mujeres que son parte del personal docente, solo una mujer no cumple con el perfil profesional que observa el MIES porque no tiene título.

#### **4.3.1.4. Funciones de las educadoras.**

El MIES, en concordancia al perfil profesional y habilidades que espera que las educadoras posean, establece las siguientes funciones: que vele, monitoree y evalúe el desarrollo integral de los pequeños; elabore informes técnicos para la directora; apoye a la directora en la ejecución de los lineamientos del MIES, en el desarrollo de planes, programas y estrategias de fortalecimiento familiar; denuncie violaciones a los derechos ante la autoridad competente; realice las planificaciones curriculares para su grupo de niños y niñas; entre otras funciones más (MIES, 2014).

Al indagar acerca de sus funciones en el período escolar 2014-2015, todas las educadoras indicaron que su labor era ayudar a los niños y niñas a alimentarse, mantenerlos limpios, enseñarles cosas nuevas y dejar limpias las aulas que utilizaban. El comentario que más llamó mi atención lo expresó Lizet:

“La verdad no me dijeron nada cuando llegué al centro. Por ejemplo, cuando los niños se ensuciaban en el pantalón yo les enviaba el pantalón así a su casa y les lavaba a los niños con agua fría. Un día me trunca –*me ve*– la señora de la cocina y me dice que por qué hago así; que hay que decirle a ella que caliente agua para limpiarles a los niños, y más eso les dejé solitos a los niños y cuando llegué han estado peleando; ahí fue cuando uno se raspó el brazo. Bueno la cosa es que ha sido de llegar puntual a las 07:30 o multa. Habido que lavarles con agua caliente, enjuagar la ropa sucia - cosa que no estoy de acuerdo porque sino los padres no saben qué paso y ahí están como si nada. En cambio, si les mando la ropa sucia, ahí las madres les van a decir a sus hijos que tienen que avisar para que no pase eso.” Lizet, una joven de diecinueve años de edad de la comuna.

Cuando Lizet menciona “*La verdad no me dijeron nada cuando llegué al centro*” se refiere a que la directora no le dijo cuáles eran los objetivos del centro ni le explicó

detalladamente sus funciones. Según Lizet, el día que la directora la contrató, Tatiana estaba de salida hacia una reunión, así que le indicó que observara lo que hacían las otras educadoras y las imitara; acción que obedeció.

El resto del comentario del Lizet: *“Por ejemplo, cuando los niños se ensuciaban [...] En cambio, si les mando la ropa sucia, ahí las madres les van a decir a sus hijos que tienen que avisar para que no pase eso”*, se focaliza en la limpieza (lavado) de la ropa interior de los niños y niñas.

Lavar la ropa de los pequeños no es una práctica común en los CIBVs, es una actividad que Tatiana, con el consentimiento de las educadoras del centro, había incluido en la labor docente del centro. ¿Por qué incluyeron esta actividad? Según Tatiana, aunque se les insistía a las madres en cada reunión de padres y madres de familia que envíen una muda limpia (sobre todo ropa interior) en las mochilas de sus hijos e hijas, las madres no lo hacían; por tanto, los pequeños que se ensuciaban pasaban todo el día así. Esto ocasionaba mal olor e incomodaba el trabajo de las educadoras. Así que tomaron la decisión de lavar la ropa interior de los pequeños para así evitar los malos olores y permitir que el niño o niña se encontrara mejor.

Lizet asoció sus funciones de educadora con acciones de limpieza, cuidados a los niños y niñas y entrada puntual al trabajo; no mencionó aspectos curriculares y de práctica educativa. De la misma manera, las otras educadoras también asociaron sus funciones con acciones de cuidados y limpieza para con los pequeños y el centro infantil en general. En consecuencia, su labor es comparable al que realizaban las madres comunitarias quienes se limitaban a alimentar y cuidar a los pequeños.

Que Lizet no haya mencionado aspectos curriculares y de práctica educativa es comprensible porque acababa de graduarse de bachiller y desconocía la labor de una educadora, pero ¿por qué las antiguas educadoras que trabajaron con la directora Tatiana o que venían de otro centro infantil no mencionaron aspectos curriculares o de práctica educativa? Este aspecto llama la atención porque además las educadoras estaban capacitándose para obtener conocimientos y competencias en el área infantil; por tanto, al menos una práctica educativa debió ser mencionada por ellas, pero no lo hicieron. Así que surgen preguntas como ¿Realizan las directoras de los CIBVs planificaciones curriculares

con el personal docente como lo establece el MIES o no lo hace?, ¿Están los institutos que capacitan a las educadoras cumpliendo sus objetivos o solo entregan títulos a las mujeres para que puedan laborar en los CIBVs del MIES? ¿Estas instituciones son monitoreadas y evaluadas para asegurar el aprendizaje de los asistentes?

En mis visitas diarias al centro, fui testigo de que las educadoras realizaron actividades más de cuidados que de práctica educativa. Sus acciones demostraron que no tenían conocimiento sobre aspectos curriculares ni de práctica educativa. A estas mujeres se les complicó su labor porque no contaban con las herramientas para enfrentar los acontecimientos que ocurrían con los pequeños ni contaban con auxiliares que las ayudaran porque tenían más de 10 niños bajo su responsabilidad. Por ejemplo, cuando un pequeño necesitaba ir al lavabo o se presentaban peleas entre los pequeños, las educadoras interrumpían su enseñanza y los sacaban a todos al patio para distraerlos. Acciones que se dieron muy a menudo y por largas horas.

Así que concluyo que al no tener suficiente conocimiento pedagógico ni habilidades para mantener el orden en el aula ni para captar la atención de los niños y de las niñas; no realizar informes técnicos ni planificaciones curriculares para sus grupos de niños y niñas, las educadoras no cumplen con los requisitos esperados por el MIES para realizar la función de educadoras, y que los niños y niñas del centro infantil *Muñequitos de Maíz* necesitan para acceder a una educación de calidad.

En cambio, Carmen y Ana, maestras con título de tercer nivel en educación infantil, concibieron de manera diferente sus funciones en el centro y la acción de lavar la ropa sucia no contó con su aprobación. Estas maestras lo expresaron de la siguiente manera:

“Mi función es educar a los niños, enseñarles todo lo que sé con paciencia, estar pendiente de ellos. No somos amas de casa, sin menospreciarlas. Aquí piensan que si los niños o niñas se ensucian la ropa interior, nosotras tenemos que lavar esa ropa. Así hacen aquí, pero conmigo no va eso. No me maté todos mis años de trabajo para venir a limpiar o lavar ropa. No digo que no lo haría; pero en otro centro, mi antigua directora les decía a las madres que a sus educadoras jamás les haría lavar la ropa sucia de los niños porque si eso quieren entonces tenían que buscarse una empleada doméstica que les haga eso. Yo creo que somos profesoras y debemos dedicarnos a eso”.

“Mi función es ayudarles a los niños a crecer, estimularles, guiarlos. Hay unas educadoras que solo vienen a cuidar y a lavar la ropa sucia de los niños. Yo no solo cuido, yo enseño” Ana.

Aunque Carmen y Ana consideraron que lavar la ropa no era parte de su labor ni una actividad que le competa al personal docente de algún centro infantil sino a otro tipo de lugar y de empleo; a veces lo hicieron para evitarse conflictos con las madres que se quejaban de que las educadoras sí lo hacían.

Con relación a su labor educativa, las dos maestras relacionaron su labor con la estimulación temprana y cuidados a los niños y niñas. Carmen y Ana tenían métodos distintos para tener el control de sus alumnos y alumnas. Ellas hacían uso de sonidos, música, palabras, títeres, diferentes materiales de colores que captaban la atención de los niños y niñas y que ofrecían un aprendizaje.

Las maestras, al tener conocimientos sobre el quehacer educativo, y realizar diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula con sus niños y niñas, cumplen con las funciones que espera el MIES. Aunque, la mayoría de veces no lograron sus objetivos educativos por falta de materiales didácticos en el centro. Las funciones que se relacionan con la directora (rendir cuentas a la directora, apoyarla en aspectos curriculares y de práctica educativa) no fueron observadas ya que el centro infantil no contó con una directora.

Si comparamos las funciones realizadas por las educadoras y las maestras, se distingue claramente una gran diferencia entre las actividades planificadas de las dos maestras y las actividades improvisadas de las seis educadoras. Por ende, los niños y niñas tuvieron distintos niveles de aprendizaje; situación que el MIES debe regular en todos sus CIBVs con el fin de brindar un servicio equitativo y de calidad que repercuta adecuadamente en la enseñanza y aprendizaje de todos los pequeños para su desarrollo integral.

Podemos decir, pues, que durante este período (2014-2015) el centro escolar contó no sólo con recursos escasos, sino que las condiciones existentes hicieron peligrar altamente la calidad del centro. La falta de objetivos curriculares comunes, la falta de formación de la mayoría de educadoras y la falta de organización alejó al centro de los objetivos que según la UNICEF deben ser la razón de ser de estos servicios.

Otras funciones del personal docente que observé en el trabajo de campo realizado en el centro en el período 2014-2015 incluyen: darles la bienvenida a sus niños y niñas en el comedor; reunirlos y llevarlos a sus aulas; cambiar de actividad cuando los niños y niñas se aburren y ya no prestan atención; contarles historias; leerles cuentos; cantar con ellos y/o jugar con ellos; ayudarlos a comer en los horarios establecidos; llevarlos a los cuartos de aseo personal cuando los pequeños lo necesitan. En la hora del recreo, estar pendientes de que los pequeños no peleen con otros niños. En la hora del almuerzo, mientras los pequeños comen, colocar colchonetas en el suelo de sus clases para la siesta y luego velar su descanso. Mientras duermen los pequeños, el personal docente se dedica a comer y luego a escribir notas o reportes que colocan en las mochilas de los pequeños para las madres. Después de la siesta, visten a los pequeños con una nueva muda, les lavan la cara y los peinan. Una vez que los niños y niñas salen del centro, el personal docente barre, limpia y a veces lava algunos juguetes para el siguiente día.

En el período escolar 2015-2016, solo Carmen, la maestra del período escolar anterior, indicó entre sus funciones la inclusión de aspectos curriculares y de práctica educativa. Carmen mencionó la provisión de estimulación temprana, la planificación de las actividades educativas, la elaboración del reporte de progreso de los pequeños, la comunicación de este reporte a las familias y la enseñanza de valores.

En cambio, las otras tres maestras y la educadora no tuvieron muy claras sus funciones. Las mujeres indicaron que estas eran proveer una educación integral para el desarrollo de los niños y niñas, y tratarlos con amor y cariño, pero no supieron argumentar sus respuestas. Esta situación llama la atención porque se supone que el centro cuenta con tecnólogas, mujeres capacitadas con conocimiento y competencias para la atención y educación infantil.

En el siguiente cuadro se presenta el perfil profesional y las funciones que exige el MIES para una educadora; y las acciones que el personal docente del período escolar 2014-2015 y 2015-2016 consideró que debían realizar en el centro infantil.

**Cuadro. 20. Perfil profesional/funciones de una educadora según el MIES y las funciones según el personal docente (2014-2015).**

	Perfil profesional según el MIES	Funciones según el MIES	Funciones según el personal docente
EDUCADORA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profesional de nivel tecnólogo, como mínimo, en educación infantil o áreas afines.</li> <li>- Un año de experiencia como educadora de niños y niñas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar el desarrollo integral, cuidado y protección de los niños y niñas.</li> <li>- Monitorear y evaluar el progreso de los niños y niñas.</li> <li>- Elaborar informes técnicos para la directora.</li> <li>- Apoyar a la ejecución de los lineamientos dados por la directora.</li> <li>- Denunciar casos de violencia de derechos.</li> <li>- Apoyar en la implementación de planes, programas y estrategias de fortalecimiento familiar y comunitario.</li> <li>- Ingresar los datos en los sistemas de información de seguimiento de control.</li> <li>- Realizar las planificaciones curriculares, entre otras.</li> </ul>	<p>(Período Escolar 2014-2015)</p> <p><i>EDUCADORAS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puntualidad.</li> <li>- Alimentar a los niños y niñas.</li> <li>- Mantenerlos limpios y lavar la ropa interior sucia de los pequeños.</li> <li>- Enseñarles cosas nuevas.</li> <li>- Dejar limpias las aulas.</li> </ul> <p><i>MAESTRAS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proveer estimulación temprana a los pequeños.</li> <li>- Guiarlos hacia un desarrollo integral.</li> <li>- Cuidar a los niños y niñas.</li> </ul> <p>(Período Escolar 2015-2016)</p> <p><i>EDUCADORAS y MAESTRAS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar una educación integral (no fue argumentada).</li> <li>- Tratar con amor a los niños y niñas.</li> <li>- Tratar con cariño a los niños y niñas.</li> </ul> <p><i>MAESTRA CARMEN:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proveer estimulación temprana.</li> <li>- Planificar las actividades educativas.</li> <li>- Elaboración del reporte de progreso de los niños</li> <li>- Reportar el progreso de los pequeños a las familias.</li> <li>- Enseñar algunos valores.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Por último, cabe indicar que ninguna maestra ni educadora de los dos periodos escolares (2014-2015 / 2015-2016) incluyó dentro de sus funciones acciones o actividades que se



relacionaran con las familias del centro infantil. Las veces que las mujeres se refirieron a las familias fueron las ocasiones en que se quejaron de las acciones de algunos padres y madres; este aspecto se relaciona con sus expectativas, por tanto, se describen a continuación.

#### **4.3.1.5. Expectativas del personal docente.**

El personal docente del período escolar 2014-2015 me compartió sus expectativas; aspectos que expresaban les habría gustado comentar a una directora, pero al no contar con una, se conformaron con decírmelas a mí.

Entre las expectativas, el personal docente mencionó tres puntos que están escritos en un documento denominado “compromiso” –descrito en Documentos internos del CIBV, en el capítulo IV– que una directora da a conocer y entrega cada año a las nuevas familias antes de admitir a los pequeños al centro infantil. No obstante, al no haber directora, varias familias no lo conocieron y pasaron por alto el compromiso. Además de los tres puntos de ese compromiso, el personal docente también mencionó otros tres aspectos que no están escritos en ningún documento, pero que ellas consideraban importantes. Ambos se comentan a continuación.

Los puntos que se encuentran en el documento “compromiso” y que ellas mencionaron fueron: el punto 3 que solicita enviar a los pequeños limpios al CIBV, peinados, con las uñas cortadas y una muda limpia en la mochila; el punto 4 que indica no enviarlos al centro cuando están enfermos; y el punto 9 que señala enviar útiles de aseo para sus hijos o hijas.

Todas se quejaron de que algunas madres enviaban a sus pequeños con la misma ropa durante tres días seguidos, que no les cortaban las uñas, que los pequeños llegaban despeinados, sucios y varias veces enfermos al centro. Se quejaron de que las madres no enviaban una muda limpia en las mochilas de sus pequeños y no veían justo tener que utilizar los útiles de aseo de otros niños porque sus padres no enviaban lo necesario para sus hijos al centro. Por tanto, demandaron que las familias tuvieran consideración con los otros miembros de la comunidad, enviando limpios y sanos a sus hijos e hijas, y con sus propios útiles de aseo.

Entre los otros aspectos que el personal docente mencionó destaca la puntualidad para dejar y retirar a los niños del centro. Varios padres o madres enviaban a sus hijos o hijas pasada la hora de entrada y algunas madres retiraban a sus pequeños 15 minutos más tarde de la hora de salida. Algunos padres o madres llegaban tarde pese a que el horario del centro les daba media hora de gracia con relación a otros CIBVs como se ha mencionado anteriormente en la sección del año y horario lectivo del centro. Las personas que llegaron pasada la hora tanto al inicio como al final del horario del centro generalmente, señalaba el personal docente, no dieron excusas satisfactorias. Asimismo, también demandaron que los padres y madres reforzaran en casa lo que los niños aprendían en el centro; y que prohibieran a sus pequeños llevar juguetes al centro porque ocasionaban peleas entre los pequeños.

Por último, Lizet y Raquel, dos educadoras, mencionaron dos aspectos diferentes. Ellas indicaron que les gustaría que las familias fueran más pacientes y más comprensivas con su labor porque habían tenido varios inconvenientes con relación a la ropa interior sucia de los niños y niñas.

En el período escolar 2015-2016, en un corto espacio de tiempo, mientras se esperaba que todas las familias se congregaran para una reunión del comité de padres, pude conocer las expectativas del personal docente reunido. La conversación se inició con los comentarios de dos maestras. Ellas dijeron:

“Los padres piensan que esta es una guardería donde se les cuida y da de comer, no lo ven como un centro educativo. Algunos padres no tienen la delicadeza de venir a pedirnos de favor que les demos la medicina a sus hijos cuando están enfermos. Ellos mandan una nota en un papel como si fuera parte de nuestro trabajo. A veces me enoja mucho porque veo que hay padres que no conocen sus responsabilidades en el CIBV y nuestro trabajo” Lucero.

“Los padres todavía le ven al centro como una guardería, como aquí no hay notas, no hay deberes. Solo les envían a sus hijos acá y piensan que acá solo les cuidamos y ya” Inés.

El comentario de Lucero se focaliza en la falta de comunicación clara y oportuna entre algunas madres y ella, y comparte, junto con Inés, que las familias no muestran respeto por su labor. Estos comentarios también fueron compartidos por los otros miembros del

personal docente. Además, todas indicaron no sentirse valorizadas por las familias; percepción que las llevó a expresar sus expectativas. Dos maestras dijeron:

“Sueño con que los padres hagan consciencia de que ellos y nosotras somos responsables (de la educación) de los niños. [...] Si les exigimos mucho, los padres se van a quejar con el MIES porque tienen privilegios. Si el MIES nos apoyara a nosotras creo que los padres nos tomarían más en serio. Nosotras no les podemos poner reglas porque sino se quejan o nos amenazan. A veces nos sentimos desprotegidas por el MIES, no nos escuchan o no escuchan las dos partes. Me gustaría que el MIES nos escuchara a nosotras como educadoras y nos dieran nuestro lugar como profesoras.” Lucero.

“Me gustaría que las madres vieran que nuestro trabajo no es fácil. No queremos su ayuda, lo que nosotras necesitamos son auxiliares. Yo me siento como la madres de mis niños, pero necesito ayuda. Yo quiero que mis niños confíen en mí, que sean niños autónomos, que aprendan a desenvolverse solos. Quiero dedicarme a enseñarles como educadora, no me refiero a la crianza porque es responsabilidad de los padres criarles, yo me refiero a enseñarles, pero si no tengo una auxiliar me toca correr de aquí para allá si un niño quiere ir al baño o cosas así.” Jenny.

Las expectativas del personal docente del período escolar 2015-2016 se resumen en tres aspectos muy importantes para ellas: 1) Quieren que las familias tomen con seriedad su labor docente y que no las vean como niñeras sino como educadoras. 2) Quieren que el MIES las apoyen más a ellas que a las familias porque saben que algunos despidos del personal docente se deben a quejas de las familias y 3) Quieren tener auxiliares que las ayuden porque consideran que no es suficiente 1 educadora para 10 pequeños.

A lo largo del trabajo de campo, pude percibir que el sentimiento de no ser valorizadas por las familias y el MIES, ocasionó frustración y enfado en el personal docente, así lo demostraron sus comentarios. Al escuchar y percibir sus frustraciones, recordé que las dos maestras del año anterior también experimentaron este sentimiento de frustración. Carmen porque no se sentía valorizada por las familias; y ambas, Carmen y Ana, porque no tenían material didáctico para trabajar con los niños. Por tanto, independientemente a cuándo y por qué fue expresado el sentimiento de frustración, parece ser necesario que el MIES, a través de sus directoras, trabaje en fortalecer la autoestima de su personal docente con el fin de que su labor refleje sentimientos positivos y por ende tenga repercusiones positivas en la comunidad educativa.

Las expectativas del personal docente de los dos períodos escolares arrojan luz sobre sus concepciones acerca de la participación parental ya que ninguna mencionó el trabajo en equipo con las familias para asegurar una educación de calidad a los niños y niñas del centro. El personal docente solo espera que las familias estén dispuestas a realizar una serie de actividades y acciones propuestas por ellas; situación que resulta limitadora por diversos investigadores ya que consideran que las familias también deben participar en la realización de propuestas en el centro y llegar a un consenso que beneficie a la comunidad educativa (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Garreta, 2015; Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009).

Las actividades que algunos investigadores esperan que el personal docente de un centro educativo promueva es trabajar con las familias en la construcción del currículum, (Mukuna & Indoshi, 2012; Oliva y Palacios (1998) en Valdés et al., 2009), que los centros permitan a las familias tomar parte en las decisiones operativas o de ejecución de los objetivos y la labor docente (Tapia García, 2003; Toainga, 2007) y que también se les permita a las familias tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social (Gallardo y Calisto, 2004 en Navarro et al., 2006).

Por consiguiente, será necesario trabajar en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa del centro infantil para que se pueda trabajar de manera colaborativa y en equipo, ya que las buenas relaciones promueven y facilitan la participación parental (Valverde, 2009).

#### **4.3.2. Las madres del centro infantil.**

La siguiente información se relaciona con las 48 madres entrevistadas. El grupo de madres entrevistadas está formado por 2 madres que no estuvieron escolarizadas, 28 madres que terminaron sus estudios de educación general básica, 16 madres bachilleres y 2 madres con estudios superiores. Los cuadros que se presentan en este apartado permiten visualizar mejor a estas participantes. Las 48 madres han valorado de forma diferente la calidad del centro en general y la acción educativa del personal docente en particular; además han expresado sus expectativas acerca de este personal docente.

#### 4.3.2.1. Percepciones de las madres con relación al centro.

Al indagar las razones por las que las madres envían a sus pequeños al CIBV de la comuna, las respuestas que más veces se repitieron fueron: cercanía a sus viviendas (22 veces), por trabajo (21), con el fin de que aprendan (19), por recomendación (15) y por la alimentación ofrecida a los niños y niñas (7).

Más de la mitad de las madres (36 de 48) dijeron estar a gusto con el centro, 10 madres fueron críticas con el centro, pero lo aprobaron, y solo 2 madres no aprobaron el centro. En los siguientes cuadros, en el 21, 22, y 23, se presentan los datos en relación a su pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no. En el cuadro 24 se resumen todos los datos presentados.

**Cuadro 21. Madres que *están a gusto* con el CIBV de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.**

	FORÁNEAS		DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	1	-	-
Educación general básica	2	-	2	16
Bachillerato	2	1	3	7
Educación Superior	-	1	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 22. Madres que *fuieron críticas, pero aprobaron* el CIBV de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.**

	FORÁNEAS		DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	1	-	-
Educación general básica	2	2	1	1
Bachillerato	-	-	1	2
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 23. Madres que *no aprobaron* el CIBV de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.**

	FORÁNEAS		DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	-	2	-	-
Bachillerato	-	-	-	-
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 24. Las madres en relación a su pertenencia o no a la comuna y a su conformidad o no con el centro infantil.**

MADRES	"A GUSTO"	CRÍTICAS	NO LO APRUEBAN
SON DE LA COMUNA	29	5	-
NO SON DE LA COMUNA	7	5	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar en el cuadro 21 y en el 24, las madres que se sintieron “a gusto” y aprobaron el centro infantil son la mayoría (36), de las cuales 29 son de la comuna. De este grupo de madres, 1 madre no cuenta con ningún nivel de estudios, 20 madres tienen nivel de educación general básica, 13 son bachilleres y 2 tienen estudios superiores.

Este grupo de madres (36) argumentó que su gusto por el centro se debía a aspectos organizativos (orden, limpieza, amplias áreas de juego y aulas para diferentes áreas de trabajo). Sin embargo, las madres no mencionaron necesidades del centro como podían ser la falta de más aulas, más camas, más colchones para la siesta de los niños, material didáctico, casilleros, artículos de aseo para los pequeños; aspectos que eran mencionados en las reuniones por parte del presidente del comité de padres de familia y el personal docente. En algunas conversaciones informales, la mayoría de estas madres comentaron que se sentían agradecidas con el centro porque debido a su trabajo no podían cuidar de sus hijos tan pequeños y otras indicaron que el centro ofrecía mejor alimentación de la que ellas podían dar a sus pequeños. Así que la aprobación al centro no solo se dio por los aspectos organizativos sino también por un sentimiento de agradecimiento por los cuidados que las madres no podían ofrecer a causa de sus trabajos o por la alimentación ofrecida por el centro a los pequeños.

Ahora bien, pude constatar que existió otro motivo por el que aproximadamente unas 20 madres de este grupo, aprobaron el centro. Ya que la infraestructura de un CIBV así como la adquisición de algunos materiales pedagógicos son responsabilidad directa de las familias, —este aspecto se menciona en la sección de los recursos financieros del centro, en el capítulo IV—, los componentes faltantes en el centro infantil de la comuna se debieron a que varios padres o madres no siempre fueron puntuales a la hora de pagar la cuota mensual; a veces lo hicieron a mediados de mes o pasando un mes debido a otras deudas que tenían. Así que, no aprobar el centro las implicaba directamente como responsables de la existencia de las necesidades del mismo. Cabe señalar que según Vicente, el presidente del comité de padres, la cuota mensual del centro (\$10 por niño y \$5 si había hermanos) sí es una cuota accesible de ser pagada por las familias.

En cambio, como se aprecia en el cuadro 22, algunas madres (10 de 48) fueron críticas con el centro infantil, pero lo aprobaron. De este grupo de madres, 1 no contaba con ningún

nivel de estudios, 6 madres tenían nivel de educación general básica y 3 madres eran bachilleres. La mitad de ellas no eran de la comuna y las otras sí.

Las madres reclamaron mejores recursos, mejorar la infraestructura, más juegos y materiales pedagógicos, adquirir camas para la siesta de los pequeños, mejorar la alimentación ofrecida a los niños, incrementar y estabilizar la plantilla docente, y mejorar el acceso al centro infantil.

El tema del acceso al centro infantil tiene que ver con dos aspectos: 1) el CIBV se encuentra retirado de la calle principal de la comuna y 2) al no existir una directora a tiempo completo en 2014-2015, tampoco hubo un horario programado por parte del centro para que las familias visitaran el CIBV con el fin de preguntar sobre el progreso de sus hijos e hijas o cualquier inquietud acerca de sus pequeños; aunque, Tatiana sí animaba a las familias a ir y ver cómo estaban los niños y niñas cuando ellos quisieran. En 2016, sí hubo un horario para la visita de las familias al centro con el único fin de que preguntaran sobre el progreso de sus hijos e hijas –este aspecto se profundiza en los siguientes capítulos–.

De las madres que fueron críticas con el centro, pero lo aprobaron, solo vi a 5 madres de la comuna visitar alguna vez el centro infantil –el dato de las visitas o espacios de participación se describen en el siguiente capítulo–. Las madres de la comuna (5) basaron sus comentarios en la observación de primera mano y en las noticias que el presidente del comité de padres anunciaba sobre el centro en las reuniones de padres. Las otras madres (5) se basaron en lo que escucharon en las reuniones y en las conversaciones con otras madres. Empero, que las madres sí mencionaran aspectos que faltaron en el centro infantil corrobora los anuncios que se hicieron por parte del presidente del comité de padres y del personal docente sobre la falta de material necesario en el centro y para el trabajo con los pequeños. En las conversaciones informales, este grupo de madres también se mostró agradecido con el centro. Las madres estaban contentas de que existiera un lugar de educación para sus hijos, pero también querían que ese lugar estuviera bien equipado. De las 10 madres que fueron críticas con el centro, pero lo aprobaron, 9 fueron puntuales a la hora de pagar la cuota mensual del centro y la otra madre solía pagar entre los 10 primeros días del mes.



Finalmente, solo 2 madres que no pertenecían a la comuna y tenían un nivel de educación general básica mostraron disgusto por el centro (Cuadro 23), con argumentos similares a los anteriores. No obstante, estas madres se basaron en los anuncios que se mencionaron en las reuniones del comité de padres y en las conversaciones que escucharon y mantuvieron con otras madres, no en la observación de primera mano.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres entrevistadas aprueba el centro pese a que no cuenta con toda la infraestructura adecuada –más aulas, más juegos, colchones, camas, material pedagógico, etc.–, componentes esenciales y necesarios para una enseñanza y aprendizaje de calidad. La aprobación del centro, según ellas, se debe a los aspectos organizativos, pero hay un sentimiento también de agradecimiento por la acogida de sus niños y niñas en el centro mientras ellas trabajan y por la alimentación ofrecida a los pequeños. En cambio, pocas madres señalan las cosas faltantes y necesarias en el centro. Estas madres quieren un lugar mejor equipado donde sus pequeños aprendan cosas que les permitan ingresar al siguiente nivel educativo.

#### **4.3.2.2. Percepciones de las madres con relación al personal docente.**

Casi todas las madres (41 de 48) dijeron sentirse a gusto con el personal docente del CIBV y adujeron cuestiones de calidad educativa y de formación de las educadoras, pese a que sólo una tenía título). Este grupo de madres está compuesto por las 36 madres que aprobaron el centro infantil y por las 5 madres de la comuna que fueron críticas, pero también lo aprobaron.

Las madres argumentaron que el personal docente ofrecía estimulación temprana, enseñaba a los niños y niñas a coger la cuchara, a hablar, a pintar, a cantar, valores, los cuidaban y los trataban bien. No obstante, la mayoría de estas madres (39 de 41) no fue testigo ocular del quehacer de las educadoras y maestras, pero confiaron en lo que sus hijos e hijas les comentaban de camino a casa.

Solamente 6 madres fueron críticas con el personal docente, generalmente por experiencias que habían vivido o visto; casi siempre relacionadas con los cuidados hacia los niños y niñas como que los pequeños llegaron a casa sucios y/o despeinados y con alguna herida. Solo 1 madre no respondió. Esta madre es una de las mujeres que no aprobó el centro

infantil. Ella dijo que desconocía el quehacer de las educadoras y a las educadoras y que por tanto no podía dar un comentario.

A continuación, se presentan algunos comentarios que revelan las opiniones de las madres con relación al centro infantil y a las educadoras que ya hemos mencionado, y que en 2016 fueron opiniones compartidas también por otras madres:

“Yo le envío al centro a mi hijo –*mi hijo*– porque le dan buena alimentación y aprende, pero también porque está cerca y hay maestras estudiadas; al menos eso dicen.”  
Mónica, madre de una niña de tres años.

“Me gusta porque dicen que le tratan bien, come bien porque en otros lugares se enferman. Hasta ahora no se me ha enfermado. Le envían bien cambiadito –*con ropa limpia*–, bien olorocito –*le ponen perfume*– y dicen que le dan estimulación y todo eso.” Paola, madre de un niño de dos años.

“Me gusta que mi hija –*mi hija*– aprenda, pero no me gusta que las profesoras nos mientan. [...] En el cuaderno de notas escribió la profesora que aprendieron el rojo, entonces yo le pregunté a mi hija y me dijo amarillo.” Alexandra, madre de una niña de tres años.

“Mi hijo vino cuatro ocasiones orinado en el pantalón y no pusieron atención. Cuando le pregunté a la profesora, me dijo que mi hijo no le avisó, en cambio mi hijo dice que sí le dijo, pero ella no le puso atención. Ahí me di cuenta que no están poniendo mucha atención a los guaguas<sup>48</sup>. Yo sí he visto en alguna reunión que muchos niños *le jalan a la maestra el mandil*<sup>49</sup> y ella dice: *hay espérate un rato mijo*, y las otras profesoras están conversando otras cosas en vez de verles.” María, madre de una niña de tres años.

En general, las madres han valorado mejor a las educadoras y su profesionalidad que al centro en general. Sin embargo, la positiva valoración hacia las maestras se debe más a una confianza depositada en su posición y lo que comporta su formación, que no en el conocimiento de la práctica educativa de éstas. En cambio, cinco madres que han sido críticas con las maestras se han fundamentado en experiencias vividas.

<sup>48</sup> En Ecuador, sobre todo en la Sierra del país, se utiliza la palabra “guagua” como sinónimo de niño pequeño.

<sup>49</sup> Generalmente el personal docente de un centro infantil de primera infancia lleva puesto un delantal (mandil) para evitar ensuciar su ropa. La expresión *le jalan a la maestra el mandil* se refiere a que los niños tiran del delantal de la educadora para llamar su atención.

#### 4.3.2.3. Algunas expectativas de las madres acerca del personal docente.

Otro dato que permite profundizar en las madres, son sus expectativas acerca de las educadoras y maestras. Pese a que la mayoría de las madres (41) dijo sentirse a gusto con las educadoras y su labor, ellas indicaron que les gustaría que las educadoras comunicaran mejor el progreso de sus hijos e hijas (se mencionó 26 veces), que mejoraran los cuidados hacia los niños y niñas (14 veces), que se mostraran más sociables con las familias (6 veces), que fueran más pacientes con todos (4 veces) y que enseñaran principios y valores a los niños y niñas (2 veces).

Estos fueron algunos de los comentarios que expresaron las madres:

“La comunicación podría mejorar, si les pedimos información de los niños, de decirnos bien porque solo nos dicen cosas concretas. Sería bueno que nos digan qué está mal y todo eso. [...] Deberían sonreír porque sí son un poquito serias y nosotros necesitamos conocerlas mejor para así conversar bien.” Sofía.

“Deberían ser más abiertas para hablar. Me gustaría que las educadoras nos hagan saber si tienen alguna duda de nuestros hijos. Que sean un poquito más sociables porque el rato de ir a dejarles a nuestros hijos, las educadoras tienen un poquito la carita de bravitas –*enfadadas*– y así a los padres no nos dan la confianza para acercarnos. [...] Espero que la profesora como es estudiada tenga un poquito de paciencia, amor, cariño y mucho cuidado con miya.” Nancy.

El comentario de Sofía, una madre de una niña de dos años y medio, hace referencia a tres ocasiones que se acercó a la educadora de su hija, antes de iniciar las reuniones del comité de padres, a preguntarle cómo progresaba su pequeña. Los momentos en que Sofía se acercó a la educadora no eran los más pertinentes ya que la educadora –como todo el personal docente– solía seguir con su labor de cuidar de los niños y niñas antes, durante y un poco después de las reuniones del comité de padres porque la mayoría de los pequeños se quedaba en el centro esperando a que sus padres y/o madres salieran de las reuniones. Por tanto, la educadora no podía darle exclusividad a Sofía y con tanto pequeño gritando, corriendo y saltando de alegría por ver a sus padres, el orden del centro solía perderse y eso no era de agrado para la mayoría de las educadoras, de ahí su rostro de serias.

En las reuniones, fui testigo de que las educadores pedían a las familias que retiraran a sus hijos e hijas en el horario normal de salida del centro (16:30) y que no los llevarán a las

reuniones que empezaban a las 17:00 porque querían estar presentes –además que su presencia en las reuniones es parte de sus funciones–, pero las familias hicieron caso omiso a esa petición. ¿Por qué el personal docente continuaba con su labor después del horario establecido? porque Tatiana, directora encargada, al ver que las familias no retiraban a sus pequeños en el horario establecido, ordenaba a las educadoras cuidar de los pequeños para que no interrumpieran las reuniones de los padres y madres.

En cambio, el comentario de Nancy, una madre de un niño de tres años, hace referencia a sus llegadas al centro todas las mañanas, cuando iba a dejar a su pequeño al CIBV. Nancy, al igual que Sofía, quería exclusividad por parte de la educadora de su hijo cuando esto era imposible en el horario de entrada ya que todo el personal docente era encargado de recibir a todos los niños sin importar a qué grupo correspondía cada niño.

En las mañanas, observé cómo las educadoras intentaban mantener el control de los pequeños, sobre todo de los que lloraban y gritaban, y atender a las familias que querían alguna información; acontecimientos que algunas educadoras no supieron manejarlo adecuadamente, de ahí también su rostro serio y de pocos amigos. En general, percibí que las educadoras sí intentaron mostrar una cara amigable y cordial a las familias, tanto en las mañanas –horario de entrada– como en las tardes –horario de salida–, pero la falta de estrategias en ellas hizo que las familias las percibieran distantes.

Las expectativas de las madres revelan que tanto ellas como el personal docente desconocieron los objetivos del CIBV que son guías a seguir para lograr un buen clima escolar de coparticipación entre todos los miembros del centro infantil. Además, los comentarios revelan las pocas habilidades del personal docente de establecer y desarrollar una estrecha comunicación con las familias.

En los siguientes capítulos se profundiza más en las madres y en sus concepciones; principalmente en las concepciones que manejan las madres acerca del concepto de participación parental.

#### **4.3.3. El comité de padres y madres de familia del centro infantil.**

Según el MIES, el comité de padres también conocida como la directiva de padres y madres de familia se elige cada año escolar. Es responsabilidad de la directora de un CIBV convocar a los padres y madres en los primeros quince días de inicio del año escolar a una reunión para constituir el comité de padres y madres de familia del centro. El MIES espera que el comité de padres y madres de familia del centro se reúna una vez al mes y lleve actas de registro de sus reuniones con las conclusiones y acuerdos establecidos (MIES, 2014).

El comité de padres y madres de familia fue mi grupo favorito de investigación ya que me permitió observar con más detenimiento la participación de los padres y madres en el centro infantil; además las reuniones que congregaban a todos los padres y madres revelaron las diferentes maneras de participación parental que se exponen en el capítulo V.

La primera vez que participé en una reunión del comité de padres y madres de familia del centro infantil fue el 24 de noviembre de 2014. La reunión inició cuarenta minutos más tarde de lo acordado. Por tanto, en el tiempo de espera, me dediqué a indagar los requisitos para formar parte del comité de padres y madres de familia. La mayoría de los presentes (14) señaló que existía un solo requisito; tener un hijo o hija en el centro infantil. No obstante, una minoría (9) señaló que a parte de tener un hijo o hija en el centro era indispensable no tener cuotas pendientes de pagar para así dar ejemplo a las demás familias. Las educadoras (4) también compartieron sus opiniones y coincidieron en que para formar parte del comité de padres era primordial tener voluntad y ganas de trabajar por el centro y por los niños y niñas.

Pasados los cuarenta minutos, la reunión inició con un saludo por parte de Tatiana. De los 50 padres o madres de los niños y niñas que se encontraban registrados en ese entonces y a quienes se les envió una invitación para la reunión del comité, solo 32 personas asistieron al centro, de los cuales 27 eran madres y solo 5 de ellos eran padres.. En esa reunión se eligió el comité de padres y madres de familia del año escolar 2014-2015, tres meses después de haber empezado clases –desconozco los motivos de la tardanza acerca de la elección del comité–. El comité de padres duró dos meses porque el presidente de padres no logró congrega a las familias y coordinar su tiempo con el del centro infantil.

Por consiguiente, en la reunión del 29 de enero de 2015, se volvió a elegir un nuevo comité de padres donde asistieron 43 personas, de los cuales 36 eran madres y 7 eran padres.. Esta segunda vez, el comité quedó conformada por el presidente y la tesorera del año escolar anterior (2013-2014); la vicepresidenta y la secretaria fueron nuevas participantes. La mayoría de las familias estuvo a gusto con la reelección del presidente; dijeron conocer su labor y resaltaron su entrega por los pequeños.

El presidente reelegido, Vicente, dio un discurso de agradecimiento que llamó mucho mi atención porque su disertación reveló su postura frente a las educadoras. La frase que más llamó mi atención fue:

“No quiero que en este centro infantil estén educadoras sin título. Lucharé hasta que el centro cuente sólo con maestras parvularias profesionales” (Diario, 29 enero 2015).

Al terminar la frase, Vicente pidió a las educadoras que la siguiente semana le enseñaran sus títulos de lo contrario lucharía por sacarlas del centro infantil; sin embargo, esa acción nunca se llevó a cabo.

Mientras Vicente exponía su discurso, percibí incomodidad en ciertas educadoras, así que después de terminada la reunión me aproximé a ellas para comprender mejor sus reacciones.

Las educadoras que se sintieron incómodas indicaron no estar a gusto con la reelección del presidente porque habían tenido enfrentamientos y discusiones con él en el período escolar anterior. Además, señalaron que él tenía una mala actitud hacia ellas y ellas no se explicaban el por qué de esa actitud. En el grupo de las educadoras, también habían dos educadoras nuevas, las cuales se limitaron a escuchar. Así comenzó la labor del presidente del comité de padres de familia del centro infantil, con un ambiente tenso entre él y las educadoras.

Las varias conversaciones informales con Vicente, me permitieron conocerlo mejor y comprender el por qué de sus palabras ásperas hacia las educadoras. Vicente, bachiller, de 33 años de edad y conserje de un hospital cercano a la comuna, era uno de los 9 padres que participaba en el centro, era un hombre responsable y perfeccionista. Él junto con su

esposa, Alexandra, bachiller, de 32 años de edad y costurera, anhelaban que el centro infantil de la comuna sea un ejemplo a seguir en otras comunas y trabajaban en ello, buscando ayuda de otras personas para conseguir material didáctico.

El enfado de Vicente hacia las educadoras se debía a que él sabía que el MIES estaba ubicando educadoras profesionales en los centros infantiles rurales, y no comprendía porque tardaban tanto en enviar profesionales y una directora al CIBV de la comuna. Además, Vicente se había enterado que la directora encargada, Tatiana, sí tenía conocimiento de algunas mujeres profesionales que querían trabajar en el centro, pero habían algunos factores que interrumpían el contrato de las maestras.

Alexandra, cónyuge de Vicente y madre de una niña de tres años, en una conversación informal comentó:

“La directora quiere traer unas profesoras muy buenas, pero la junta parroquial (representante legal ante el MIES) no lo permite. Siempre ha sido a conveniencia, que la vecina, su amiga. No les interesa el cuidado de los niños solo el dinero que está detrás de eso”.

Alexandra y Vicente sabían que las educadoras del centro infantil de la comuna eran ubicadas por amistades o por conveniencia de otras personas; acción que enfadaba a Vicente y lo reflejaba con sus palabras a las educadoras del CIBV. Alexandra y Vicente no estaban de acuerdo con que las familias del CIBV no tomaran parte en la elección del personal docente del centro. Ellos consideraban que era responsabilidad de las familias elegir a las educadoras, creían que era necesario hacerles una entrevista laboral para detectar si tenían vocación para trabajar con pequeños. Ese anhelo, ser parte en el proceso de elección de las educadoras, es considerado por varios investigadores como una acción valiosa de participación parental (Blanco, et al., 2004; Tapia García, 2003). No obstante, es una acción alejada de la realidad ya que en los centros infantiles públicos intervienen otras entidades e intereses. Además, en zonas rurales o campesinas las opiniones o sugerencias de los padres y madres no suelen ser tomadas en cuenta –aspecto que se menciona en el marco teórico sobre los factores que obstaculizan la participación y que fui testigo–.

Alexandra junto con Vicente se sentían frustrados porque no lograban sus proyectos de mejora para el CIBV. Entre sus planes anhelaban no solo contar con educadoras

profesionales con vocación sino también contar con una pequeña piscina para estimular a todos los niños y niñas. ¿De dónde nacían los anhelos e ideas de mejora del centro por parte de Vicente? Vicente al ser conserje de un hospital, ha tenido la oportunidad de relacionarse con médicos, enfermeras y demás personal sanitario. En muchos de sus relatos, mencionó actividades o acciones que había escuchado de sus compañeros de trabajo referente a los centros educativos de sus hijos y se preguntaba ¿por qué tiene que ser diferente la educación de “un pobre” y un “rico” cuando todos somos iguales? Esos sentimientos de equidad los compartía con su esposa y quería que las familias del centro de la comuna también las compartieran, pero pocas familias llegaron a simpatizar con Vicente en cuanto a la lucha por profesionales y nuevas instalaciones en el centro infantil. La mayoría de las familias estaban acostumbradas al servicio del centro y estaban satisfechas por el solo hecho de tener un lugar donde dejar a sus hijos o hijas mientras trabajaban.

Continuando con la información del comité de padres de familia, en una de las conversaciones informales, Vicente compartió su función como presidente del CIBV:

“Mi función es gestionar porque no todo lo tenemos aquí. Por ejemplo, tenemos que llamar a las mingas porque no tenemos todos los recursos para trabajar. Así que yo gestiono, hablo en la cooperativa de taxis para que ayuden. Veo de dónde sacar recursos y minimizar costos para los proyectos que se tiene y seguir avanzando” (Diario, 26 de marzo 2015).

En cambio, señaló que la función del comité de padres y madres de familia consiste en:

“Nosotros nos encargamos de socializar familias y llamar a los padres a las mingas<sup>50</sup> para progresar en lo que es mantenimiento y obras” (Diario, 26 de marzo 2015).

Durante la estancia de investigación, observé el trabajo del presidente del comité de padres. Vicente iba de un lugar a otro intentando conseguir patrocinadores que apoyaran económicamente al centro, pero pocas veces tuvo éxito. En cambio, las funciones del resto de miembros del comité de padres se basaron en congregar a las familias para las diferentes actividades a desarrollarse en el centro –reuniones, fiestas y mingas–, y controlar la asistencia de las familias en las reuniones y mingas. Solamente la tesorera del

---

<sup>50</sup> Reunión solidaria de amigos o vecinos (en este caso de padres, madres y educadoras del centro) para hacer algún trabajo en común, luego del cual comparten una generosa comida pagada por los beneficiados (el centro).



comité, Lucía, realizó otras funciones. Lucía, era responsable de cobrar multas y la cuota mensual del CIBV. Según Vicente, si los padres o madres de los pequeños faltaban a las reuniones o mingas, Lucía cobraba una multa de \$5 por faltar a una reunión y \$20 por faltar a una minga. Esta acción pocas veces se llevó a cabo porque según Lucía no todos los padres estaban dispuestos a pagar las multas. La tesorera también era responsable de cobrar a los padres o madres la cuota mensual de \$10 por niño y \$5 si habían hermanos; cuotas y multas que según Tatiana y Vicente, se habían acordado voluntariamente entre todos en una reunión para poder comprar suplementos de limpieza y arreglar averías del centro. Sin embargo, algunas madres indicaron que las cantidades a pagar por multas y la cuota mensual fueron determinadas por la directora y el presidente quienes confiaban en una respuesta positiva por parte de las familias.

En todas las reuniones, Vicente señaló la morosidad de algunas familias que no estaban al día con los pagos mensuales de sus niños o niñas o con las multas. Solía demandar ayuda incondicional a todas las familias para realizar las mingas y para las actividades festivas que requerían disfrazarse, bailar o cantar un villancico si era necesario. Los temas que se trataron en las reuniones del comité de padres giraron en torno a las necesidades del centro, celebraciones y responsabilidades de las familias con los pagos.

Después de dos meses de labor, el comité de padres contaba sólo con el apoyo de la mitad de las familias, un grupo de padres y madres creía que el comité hacía un buen trabajo. Mientras que el otro grupo se quejaba de que el comité no cumplía con su promesa de construir una nueva aula, no cobraba ni las multas ni las cuotas mensuales a todos los padres y madres, y no hacía nada frente a los cambios, renunciaciones y reemplazos de las educadoras.

En el tiempo de gestión de Vicente como presidente, fui testigo de su entrega y su trabajo, su celo por mejorar la educación no solo de su hija sino de todos los niños y su anhelo de mejorar la infraestructura del centro. Sin embargo, su trabajo era valorado por pocas familias y criticado por muchas.

En 2016, el comité de padres y madres de familia del período escolar 2015-2016 estuvo formado por madres que conocí en mi segunda estancia en el campo de estudio. Estas madres llevaban más de dos años enviando a sus pequeños al centro infantil; por tanto,

conocían el trabajo de las directivas de padres y madres anteriores. Dana, la presidenta, era madre de una niña de tres años y María, la tesorera, era madre de un niño de tres años.

En una conversación informal con la presidenta del comité de padres y madres, obtuve información sobre sus funciones. Como se apreciará a continuación, el trabajo de Dana como presidenta no se asemeja al trabajo de Vicente quién gestionó con entidades para lograr apoyo económico para el CIBV. En cambio, el trabajo de los otros miembros del comité de padres sí es parecido al que se observó en la segunda estancia de estudio. Dana señaló:

“Como presidenta intento que las familias se pongan al día en la mensualidad del aporte que por nuestra voluntad quedamos en \$10 el año pasado. Con esa cuota se avanza a hacer algo por el centro, por eso todo el comité exigimos que lo hagan los primeros cinco días de cada mes para que el centro esté bonito. También exigimos a las familias que ayuden en las mingas, que vengan a las fiestas, que asistan a los talleres, que sean puntuales en todo, que participen”.

El tema de la cuota mensual de \$10 fue y continuaba siendo un asunto delicado. En la segunda estancia de observación, fui testigo de tres casos en donde los padres y madres dejaron de enviar a sus pequeños al centro porque tenían una deuda acumulada con el centro infantil. La directiva de padres de aquel entonces no logró resolver esos asuntos. Así que indagué qué estaba haciendo la nueva directiva con casos similares de morosidad en la mensualidad. Dana indicó que tomaron nuevas medidas al respecto, pero que tampoco daban resultados ya que muchas familias prefirieron marcharse antes que pagar. Dana indicó:

“Muchos padres de años anteriores se han ido con deudas del centro. No han regresado porque no quieren pagar, se atrasaron de sus cuotas y se acumularon mucho y decidieron mejor no enviarles a sus hijos al centro. [...] Si bien es cierto que el MIES dice que es gratuita la educación, lo que el comité de padres queremos es que los padres se hagan responsables por lo menos de algo porque sino les hacemos una daño al dejar que todo sea gratis. Por eso cobramos, pero también es porque el centro tiene necesidades y la plata que envían no es suficiente. [...] La directora y las educadoras no tienen nada que ver, somos nosotros la directiva que nos hemos puesto firmes y no les dejamos entrar si no pagan sus deudas. Nos ponemos en la entrada a las reuniones, mingas o fiestas y no les dejamos pasar hasta que nos den algo por lo menos. [...] Pocos son los que realmente no pueden pagar, ahí ayudamos y les cobramos la mitad o a veces ya no les cobramos nada, pero la

mayoría sí tiene. Lo que pasa es que se acumulan por priorizar otras cosas y después les duele pagar y mejor se van”.

Independientemente a las razones por las que no se lograron cancelar las deudas, el factor económico fue un aspecto que limitó a algunas familias enviar a sus pequeños al centro infantil y a participar en las diferentes actividades desarrolladas en el CIBV.

Pocas familias estuvieron de acuerdo con las gestiones del comité de padres y madres. En una reunión, la mayoría de las familias se quejó del comité de padres porque consideraron que no trabajaban lo suficiente por el bienestar del centro infantil ni de los pequeños. Yesenia, madre de una niña de dos años de edad que participó en el estudio del anterior período escolar, comentó:

“El comité de padres es igual que otros años, hace poco. Todavía hay morosos en las cuotas porque la directiva de padres no cobra. La piscina, las aulas, los proyectos de mejoras se quedaron ahí por desfalco”. Yesenia.

Cuando Yesenia mencionó el tema del desfalco, investigué con la presidenta sobre ese asunto. Dana indicó que el tesorero, Carlos, de la directiva de inicios de curso se llevó más de \$3000 que lograron recaudar gracias a un evento solidario que realizaron en el centro infantil para los proyectos del CIBV. Indicó que todas las familias conocían la situación y sabían que la directiva estaba contratando un abogado, pero no tenían ni dinero ni pruebas físicas para poder hacer frente el juicio.

En general, en 2016, solo la función de Dana como presidenta fue diferente a la función que ejerció Vicente. En cambio, el papel que ejercieron los demás miembros del comité del año escolar 2015-2016 fue el mismo que en el período escolar 2014-2015. El comité de padres continuaba con la labor de cobrar la cuota mensual de \$10 y de insistir a las familias para que asistieran y colaboraran en las reuniones, fiestas y mingas.

#### **4.4. Resumen.**

En este capítulo se ha presentado tanto el contexto general como el contexto particular de la investigación. En primer lugar, se ha dado a conocer la unidad de observación que, una

comuna rural ecuatoriana. Entre los datos expuestos están su localización, población, clima, idioma, vestimenta, organización, servicios básicos, economía, religión y educación. Características que permiten conocer mejor la comuna.

En segundo lugar, se han presentado datos detallados sobre el contexto particular, el centro infantil. De este contexto, se ha descrito la fundación del CIBV, una experiencia vivida también por otras comunas rurales ecuatorianas. Se han presentado algunas características del centro, el año y horario lectivo, los escasos recursos financieros y materiales, algunos documentos internos y necesarios para desarrollar un buen clima escolar, y el ambiente del centro en el que se desarrolló la participación de las familias en las diferentes estancias de investigación. Acontecimientos que perturbaron a toda la comunidad educativa y que afectaron principalmente a los pequeños.

Por último, se han expuesto las características de la comunidad educativa analizada, formada por el personal docente, las madres y el comité de padres y madres de familia. Acerca del personal docente, se han descrito los perfiles profesionales y funciones que el MIES establece tanto para las directoras como para las educadoras que laboran en sus CIBVs. Se han expuesto las concepciones que las educadoras manejaron acerca de la labor docente y que no se equiparaban con las funciones que establece el MIES sobre el rol de una educadora de primera infancia; también se han detallado sus expectativas. Acerca de las madres, se han expuesto datos que muestran perfiles sociodemográficos diferentes; además se han presentado sus opiniones acerca del centro infantil y sobre las educadoras, llegando a la conclusión que las madres valoraron mejor a las educadoras y su profesionalidad que al centro en general. Finalmente, se han expuesto datos relevantes sobre el comité de padres y madres de familia, la manera en que es elegido, sus funciones y la complicada relación que existe entre el comité de padres y las educadoras.

## **Capítulo V: Los espacios de participación de las familias en el centro infantil de la comuna y la conceptualización de participación parental por parte del personal docente y las madres.**

Este capítulo contiene las concepciones que manejan tanto el personal docente como las madres sobre la participación parental. Este capítulo está dividido en tres apartados. En el primer apartado se presentan los diferentes espacios de participación de las familias en el centro infantil.

En el segundo apartado se expone la concepción manejada por el personal docente sobre la participación parental. Se presentan los factores percibidos por ellas que obstaculizan la participación y, por último, se expone la razón que el personal docente cree que mueve a las madres a participar en el centro infantil.

En el tercer apartado se exponen las concepciones que manejan las madres sobre la participación parental y las diversas maneras en que participaron en el CIBV. Se presentan ideas de participación que algunas madres mencionaron y que indicaron les gustaría desarrollar en el centro. También se exponen los factores que obstaculizaron y los factores que facilitaron la participación de las madres en el CIBV.



### **5.1. Los espacios de participación parental en el centro infantil.**

Antes de describir los espacios de participación y por tanto la participación de las madres, cabe recordar que el ambiente del centro infantil, en el período escolar 2014-2015, no fue el más adecuado debido a los continuos cambios y renunciaciones del personal docente y a la no muy buena relación entre los miembros de la comunidad educativa; aspectos que se han profundizado en el capítulo anterior.

En medio de un ambiente no muy agradable, las familias participaron en tres espacios diferentes dentro del centro infantil. Estos espacios fueron las reuniones, las fiestas y las mingas<sup>51</sup>. Los medios que utilizaron las educadoras para comunicar a las familias el día y la hora en que se realizarían los diferentes eventos en el centro infantil fueron: 1) escribir una nota en el cuaderno que los pequeños llevaban en sus mochilas, 2) escribir el evento en una pequeña pizarra que solían colocar afuera del comedor para que las familias la vieran y leyeran al llegar al centro por las mañanas y 3) también, en las mañanas, después de saludar a los padres y/ madres que iban a dejar a sus pequeños en la puerta, las educadoras les comunicaban rápidamente la próxima actividad a realizarse en el CIBV. Estos fueron los únicos medios con los que el personal docente contó para comunicar a las familias los eventos ya que el centro no tenía una secretaria, ni los medios económicos para llamar por teléfono a cada familia o imprimir una nota para cada niño y niña.

Generalmente, las estrategias de comunicación se realizaron con tres o cuatro días de anticipación, llegando a todas las familias. Sin embargo, como veremos a continuación, no todos los padres y madres asistieron a las diferentes actividades del centro.

#### **5.1.1. Reuniones de padres y madres de familia.**

Durante el trabajo de campo, los responsables de los niños y niñas asistieron a 5 reuniones en el centro infantil. De las 5 reuniones, 1 de ellas fue extraoficial. Estas reuniones se realizaron entre semana y generalmente fueron de 17:00 a 21:00. Las reuniones fueron las siguientes:

---

<sup>51</sup> Reunión solidaria de amigos o vecinos (en este caso de padres, madres y educadoras del centro) para hacer algún trabajo en común, luego del cual comparten una generosa comida pagada por los beneficiados (el centro).

**1)** La primera reunión convocada por la directora Tatiana se llevó a cabo el lunes 24 de noviembre de 2014. De los 50 padres o madres de los niños y niñas, asistieron 32 personas al centro; de los cuales 27 eran madres y solo 5 de ellos eran padres.

Pese a que el año escolar se inició en septiembre, fue en esta reunión en la que se eligió a los miembros del comité de padres y madres de familia a cargo de la directora Tatiana –las razones de la demora en la elección del comité de padres no las pude llegar a conocer–. Las personas elegidas agradecieron los votos y pidieron el apoyo de todas las familias para trabajar por el bienestar de los niños, niñas y el centro infantil.

Después de la elección del comité de padres, Tatiana solicitó a los presentes que la informaran de cualquier asunto que necesitara resolverse en el centro. Por tanto, dos madres tomaron la palabra. Las madres se quejaron de la alimentación ofrecida a los pequeños. Ellas señalaron que había una mala preparación en algunas comidas que ocasionaron que sus hijos tuvieran malestar estomacal, por tanto sugirieron cambios de mejora para que los niños y niñas no se enfermaran. Tatiana se comprometió en averiguar cómo estaban preparando la comida en el centro y corregir lo sucedido.

La reunión terminó con un pequeño discurso de Tatiana donde animó a las familias a colaborar con las educadoras y, ya que estaba programada un minga para el fin de semana, la directora dio las directrices a seguir y dividió las responsabilidades que cada aula tenía que realizar.

**2)** La segunda reunión, extraoficial, se dio el domingo 21 de diciembre de 2014, inmediatamente después de terminar el agasajo a los niños y niñas por Navidad. Este acontecimiento ya ha sido detallado en la sección del ambiente del centro infantil, en el apartado de cambios, renunciaciones, reemplazos del personal docente y otros acontecimientos.

**3)** La tercera reunión se llevó a cabo el jueves 29 de enero de 2015. De los 50 padres o madres de los niños y niñas, asistieron 43 personas; de los cuales 36 eran madres y 7 eran padres.

Esta reunión también fue convocada y organizada por Tatiana con dos objetivos: Primero, presentar los avances que el Estado Ecuatoriano había logrado en cuanto a la educación



inicial a nivel nacional por medio del MIES donde se mencionó la creación de nuevos centros infantiles, la entrega de materiales didácticos, la capacitación a las educadoras y otros aspectos. Segundo, volver a elegir el comité de padres y madres de familia porque los anteriores responsables no lograban congregarse a las familias y no contaban con el tiempo suficiente para planificar y llevar a cabo el proyecto de construir una nueva aula para ampliar el centro.

4) Esta reunión, la cuarta, una vez más, fue organizada por Tatiana. Se llevó a cabo el viernes 13 de febrero de 2015. Para ese entonces, se integraron 5 pequeños más al centro infantil. De los 55 padres o madres, asistieron 36 personas; de los cuales 32 eran madres y 4 eran padres.

En la reunión se trataron asuntos legales del centro, sus necesidades como la falta de materiales educativos, de suministros de limpieza, mejorar la alimentación para los pequeños, el cambio de una tubería vieja por una nueva y el salario de las educadoras, que llevaban 3 meses sin cobrar. Para solventar algunas necesidades, se volvió a recordar la necesidad de abonar la cuota mensual que aportaban los padres al centro, \$10 por cada niño o niña y si había hermanos/as \$5 por cada uno.

Al final de la reunión, Tatiana comentó a las familias que el centro estaba invitado a desfilar en una fiesta popular; por tanto, invitó a todas las familias a participar bailando, disfrazándose, arreglando un carro alegórico y todo lo que se necesite para representar al CIBV de la comuna. Pocas familias aceptaron la invitación. Tatiana eligió una delegación de padres y madres para asegurarse de que el centro participara porque comentó que en otras ocasiones algunas familias se comprometían, pero el día señalado llegaban muy pocas a colaborar.

5) La quinta reunión se realizó el miércoles 18 de febrero de 2015. La reunión estuvo a cargo del presidente del comité de padres porque Tatiana no pudo estar presente debido a su compromiso con el otro centro infantil que dirigía. De 55 madres y padres del centro, asistieron 48 personas, de los cuales 43 eran madres y 5 eran padres.

Se trataron temas como la morosidad de algunos padres en pagar la cuota mensual del centro, las multas que no eran canceladas por las familias que no habían asistido a las

mingas o a las reuniones y se presentó un nuevo proyecto que agradó a todos los asistentes: una pequeña piscina para los niños y niñas; idea del presidente del comité de padres. En esta reunión se produjo un enfrentamiento entre una maestra y algunas madres porque la maestra solicitó que la llamaran licenciada o profesora. Este acontecimiento ha sido descrito en el capítulo anterior, en la sección del clima escolar del centro infantil.

En el siguiente cuadro se presenta la asistencia de los padres y de las madres a las reuniones del comité de padres de familia en el período escolar 2014-2015 y algunos temas que fueron tratados.

**Cuadro 25. El número de asistentes a las reuniones del comité de padres y los temas tratados en el período escolar 2014-2015.**

REUNIONES	No. DE PADRES Y MADRES QUE DEBÍAN REUNIRSE	No. DE MADRES QUE ASISTIERON	NO. DE PADRES QUE ASISTIERON	TEMAS Y/O ASUNTOS TRATADOS
1ra	50	27	5	Elección del comité de padres y madres de familia. Quejas de dos madres acerca de la alimentación dada a sus pequeños. Directrices a seguir para una minga.
2da (Extraoficial)	10	7	3	Acusación a una educadora de comerse la comida de los pequeños y de no tratarlos con cuidado.
3ra	50	36	7	Presentación de los avances logrado por el MIES acerca de la educación inicial a nivel nacional. Nueva elección del comité de padres y madres de familia.
4ta	55	32	4	Asuntos legales del centro. Las necesidades del centro. Recordatorio de las responsabilidades de

				las familias con el centro. Invitación a una fiesta popular de una comuna cercana.
5ta	55	43	5	La morosidad de algunas familias con relación a la cuota mensual del centro. Nuevo proyecto para el centro (una piscina). Solicitud de una maestra de ser llamada licenciada.

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de la observación participante.

La planificación, organización y elección de los temas tratados en las reuniones fueron determinados por la directora. Estas acciones corroboran lo que algunos investigadores señalan acerca del control que se quiere tener desde los centros escolares ya que son ellos los que proponen y esperan que las familias acaten (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Garreta, 2015; Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009).

### 5.1.2. Fiestas celebradas en el centro infantil.

En el período de investigación, se celebraron dos fiestas. Estas fueron:

1) Día de los Muertos. Esta fiesta se celebró el jueves 30 de octubre de 2014 a las 17:00 y fue organizada por la directora y las educadoras. El Día de los Muertos es una ceremonia en memoria de los seres fallecidos. Las personas suelen visitar los cementerios, llevar comida y colocarla en las tumbas de sus seres amados. En otras comunas indígenas, además de ofrecer los alimentos a sus fallecidos, se reúnen alrededor de la tumba para comer juntos y comparten los alimentos a los que se encuentren al lado.

En Ecuador, los alimentos característicos de esta fiesta son una bebida de maíz morado (colada morada) y pan con figuras de niñas (guaguas de pan). Esta ceremonia a los muertos se celebra en casi toda Latinoamérica, en Ecuador se celebra el 2 de noviembre, pero el centro infantil lo festejó el 30 de octubre.

Para la celebración del Día de los Muertos en el CIBV, la directora delegó a las educadoras realizar una pequeña representación teatral sobre la elaboración de la colada morada y las guaguas de pan con los niños y niñas de tres a cuatro años de edad. Las familias fueron invitadas a asistir y observar. Luego compartieron los alimentos con todos los asistentes. Al evento asistió menos de la mitad de las familias porque la invitación a la fiesta se envió la tarde anterior al evento por medio del cuaderno de notas de los pequeños; por tanto, no todas las familias leyeron el mensaje de los cuadernos de sus pequeños y no fueron a la fiesta. Esto ocasionó quejas entre algunos padres y madres que indicaron que les habría gustado asistir.

**2) Navidad.** Este programa fue organizado por la directora y contó con la ayuda de las educadoras, el comité de padres y madres, y con varias familias. La fiesta se celebró el domingo 21 de diciembre de 2014, a la cual todas las familias asistieron al festejo.

Las actividades que la directora delegó a los padres y madres fue que cada aula realizara una actuación especial frente a todos los niños y niñas en el patio principal del centro. En cambio, a las educadoras les delegó realizar juguetes con materiales reciclados para todos sus alumnos. La fiesta terminó con un pequeño almuerzo organizado y preparado por las madres del comité de padres y madres de familia.

Las celebraciones de las dos fiestas en el centro infantil también se hicieron bajo las directrices de la directora. Fui testigo de que toda la comunidad educativa siguió órdenes sin quejarse en el desarrollo de las fiestas. ¿A qué se debía el sometimiento de las familias y el personal docente hacia Tatiana? En varias conversaciones informales con algunas madres, pude percibir el aprecio y respeto que le tenían a Tatiana por su carisma y el progreso que había realizado en el centro, los anteriores dos años escolares. La comunidad educativa consideraba a Tatiana como un líder. Por tanto, en cierta manera, su palabra era considerada como ley en el CIBV, de ahí que la comunidad educativa siguiera las directrices sin contradecirlas, no solo en el desarrollo de las fiestas sino también en la realización de las mingas que se describen a continuación y que tienen que ver directamente con la mejora del centro.

### **5.1.3. Mingas con el objetivo de mejorar el centro.**

La minga se conoce como una reunión solidaria de amigos o vecinos con el fin de realizar algún trabajo en común, después de la cual se comparte una comida pagada por los beneficiados.

Las mingas eran convocadas y organizadas por la directora y tenían como objetivo mejorar el centro infantil. Después de las mingas, se compartió alimentos y bebidas que eran pagados por el comité de padres y madres –el dinero salió de la cuota mensual que las familias aportaban al centro–. Con el fin de que todas las familias asistieran y ayudaran en las diferentes actividades de mejora para el centro, las mingas se realizaron los domingos de 07:00 a 15:00. Tatiana decidió que en las mingas no estuvieran presentes todas las educadoras para no interferir con las capacitaciones que ellas tenían los fines de semana. Se llevaron a cabo tres mingas en el centro infantil. Estas fueron:

1) La primera minga del año escolar 2014-2015 se realizó el domingo, 30 de noviembre de 2014. A la minga asistió menos de la mitad de las familias de los niños y niñas; es decir, asistieron 17 madres y 6 padres. No asistió la directora porque se le presentó un trabajo de última hora. Ni dos de seis educadoras porque asistían a clases los fines de semana para capacitarse.

Las personas que asistieron pintaron la fachada del centro, algunas paredes de los baños, cortaron el césped, limpiaron la alcantarilla y edificaron una pared para la construcción de un aula en un sitio equivocado –esto debido a que solo la directora tenía los planos de la construcción del aula–; pared que luego derribaron.

Debido a la ausencia de la directora quien coordinaba la minga, no se lograron realizar otras actividades; pese a que, en la reunión del 24 de noviembre de 2014, la directora sí dio las directrices para los trabajos.

2) La segunda minga se realizó el domingo 1 de marzo de 2015. A esta minga asistió la directora, una educadora, dos maestras y la mitad de las familias de los niños y niñas; es decir, 19 madres y 8 padres.

Este día, las familias se encargaron de limpiar todas las aulas del centro, lavaron sillas y mesas, cortaron el césped, pintaron las paredes de tres aulas y construyeron dos paredes para la nueva aula; basándose esta vez en los planos correspondientes.

**3)** La siguiente minga se llevó a cabo el domingo 15 de marzo de 2015. En esta minga estuvieron presentes la directora, dos educadoras, una maestra y la mayoría de las familias de los pequeños; es decir, 45 madres y 11 padres.

Las familias cambiaron algunos adoquines viejos por nuevos, con los adoquines nuevos que sobraron construyeron caminos en la parte delantera del centro; pintaron las paredes de dos aulas; y arreglaron y lavaron los materiales didácticos.

Las mingas fueron planificadas por la directora de tal manera que las familias no podían elegir una actividad a realizar. Tatiana fue la persona que decidió qué actividad de mejora era primordial realizar en el centro; por tanto, ella delegó a cada clase una responsabilidad. Las actividades de las mingas jamás fueron cuestionadas por las familias porque consideraban que la directora conocía bien las necesidades del CIBV de la comuna.

Liderazgos como el de Tatiana –una directora-líder de tipo participativo– con ideas de actividades concretas en las que los padres y madres pueden participar son consideradas como factores que facilitan la participación parental en los centros educativos (Navarro et al., 2006). Ahora bien, un tipo de liderazgo con ideas de actividades concretas puede ser un arma de doble filo ya que sí bien promueve la participación de las familias, bajo sus directrices, no ofrece opción a desarrollar la creatividad de los participantes.

En resumen, las cinco reuniones, las dos fiestas y las tres mingas fueron los principales espacios donde se desarrolló la participación de casi todas las familias en el centro infantil durante la investigación. Estos espacios me permitieron observar las relaciones entre toda la comunidad educativa, las actividades que desde el centro se planificaron y se organizaron, y cómo participaban las familias en el CIBV.

A parte de los tres espacios de participación, también existieron tres espacios más, y no menos importantes, donde observé a algunas madres acercarse a las educadoras a preguntar sobre el progreso de sus hijos o hijas. Estos espacios también los aproveché para conversar

con ellas y en algunos casos fueron el único tiempo para entrevistar a algunas madres. Estos espacios y tiempos fueron los que se presentan a continuación.

#### **5.1.4. Entrada y salida del centro.**

Hasta el 2015, la hora de entrada de los niños y niñas al centro infantil fue de 07:00 a 08:00. Si algún niño o niña llegaba pasadas las 08:00, el padre o madre del pequeño estaba obligado a realizar una actividad a favor del centro infantil en ese mismo momento en que ocurría el atraso, y si no era posible realizarlo esa mañana, se le permitía realizarlo en cualquier día de esa semana. Según Susana, una educadora, esta norma a seguir por atraso había sido creada por Tatiana y aceptada por todas las familias en una reunión del comité de padres y madres de familia en el 2013. La norma tenía como objetivo combatir la impuntualidad de las familias al centro infantil. Entre las actividades a realizar por parte del padre o de la madre en beneficio del centro se podía elegir: lavar juguetes, limpiar el baño, barrer, recoger las hojas secas del patio, tirar la basura en un despeñadero cercano o cualquier actividad que las educadoras les pidieran realizar.

Entre las personas que llegaron pasadas las 08:00, observé a madres, padres, hermanas y hermanos mayores de los pequeños. Las personas que acompañaban a los niños y niñas que llegaron tarde siempre fueron las mismas personas (6) que vivían a unos 10 o 15 minutos del centro caminando. Sin embargo, otras familias que recorrían más tiempo y en transporte público, siempre estuvieron puntuales. De las personas que llegaron tarde, solo 4 a veces acataron la disposición de realizar alguna actividad, aludiendo a compromisos de importancia que no les permitían quedarse; y cuando las realizaron, no lo hicieron con buen ánimo.

La hora de salida de los pequeños del centro era de 16:00 a 16:30. Según Susana, en el caso de que un padre o madre de un pequeño se pasaba del horario de salida, estaba obligado a pagar \$5 de multa por atraso. No obstante, esa cuota no siempre fue cancelada por las 3 únicas madres que llegaron 15 minutos más tarde del horario acordado y que lo hacían de una a dos veces, todas las semanas. La acción de las 3 madres no cambió aunque la directora sí les llamaba la atención. El retraso de estas madres se debía a que se entretenían conversando con sus vecinas de camino al centro. Fui testigo de verlas en una

esquina cerca al CIBV, conversando y riendo con las vecinas de la comuna, mientras sus hijos e hijas continuaban en el centro, pasada la hora de salida.

Los tiempos de entrada y salida del centro fueron aprovechados por 27 de 55 familias que no tenían vehículo propio o no habían contratado un servicio de transporte para sus pequeños. Así que, cuando iban a dejar o retirar a sus pequeños, solían preguntar por el progreso de sus hijos e hijas, pero debido a que el personal docente estaba cuidando de su grupo de niños y niñas, era casi imposible que dieran toda la información que las madres esperaban o que les concedieran un tiempo considerable. El personal docente solo les ofrecía dos o tres minutos para escucharlas y responderlas porque los pequeños demandaban siempre la atención de sus profesoras.

#### **5.1.5. Visitas inesperadas de las madres al centro.**

Según Susana, en los años anteriores, las familias si tenían un horario de visita al centro con el fin de preguntar sobre el progreso de los niños y niñas. El horario programado era: martes y jueves de 9:00 a 11:00 y viernes de 14:00 a 15:30. No obstante, ese horario se eliminó cuando la directora Tatiana fue trasladada a otro centro. Desde entonces el centro se quedó sin horario de visitas para las familias.

Las visitas inesperadas, sin aviso al personal docente, de algunas madres se dieron porque la directora Tatiana animaba a las familias a ir al centro, cuando ellas quisieran, para ver cómo estaban sus hijos e hijas. En una conversación informal con Tatiana, ella comentó que animaba a las familias a visitar el centro porque sabía que los cambios, renunciadas y nuevas contrataciones de educadoras estaban afectando la buena reputación del centro que a ella le había costado construir en dos años. El anhelo de Tatiana era que las familias continuaran confiando en los cuidados que el MIES ofrecía a los pequeños a través del personal docente existente.

Solamente cinco madres visitaron el centro. Tres madres a una maestra y dos madres a una educadora. Todas estas madres se dedicaban al quehacer doméstico en sus hogares. Tres de ellas no tuvieron una buena experiencia al llegar al centro infantil debido a que la puerta principal siempre se mantuvo cerrada y con candado por seguridad de los pequeños. La



manera de anunciar su presencia en el centro fue golpear el candado con la puerta metálica para que sonara ya que el centro no contaba con un timbre. Estas 3 madres indicaron:

“He venido, pero no me han abierto la puerta. Vine a retirar a mi niño casi a la una de la tarde y me dicen que le espere y me toca esperar y no me abren la puerta. Dos veces vine sin decir nada, pero no se puede ingresar, aunque aquí mismo dicen que vengan a visitar el centro” Lidia, madre de un niño de dos años.

“Sí, he venido y no me han abierto rápido la puerta, así que no he podido ver qué pasa. Eso yo he querido reclamar, me tienen como 20 minutos allá afuera, y creo que cuando está todo arreglado me abren la puerta, entonces no puedo ver qué pasa” Laura, madre de un niño de tres años.

“Como están cerrados con llave yo solo avancé a ver desde arriba, desde el Centro de Salud y espiaba que es lo que hacían. A veces las educadoras se ponían a conversar y no ponían atención a los chiquitos y yo le dije a mi esposo que cambiemos de guardería, hay otras guarderías que no son tan malas como aquí. Me gustaría ir de sorpresa y ver cómo están tratando a mi hijo, claro que cuando uno está viendo ellas tratan como si no pasara nada” María, madre de un niño de dos años.

Los comentarios de estas tres madres fueron negativos debido a la demora del personal docente en abrir la puerta para ingresar al centro infantil. La tardanza no se debía a que el personal docente no escuchara el sonido del candado con la puerta metálica sino a que estaban realizando diferentes actividades con los niños y niñas, el centro no contaba con un conserje o alguien responsable de la puerta principal y las madres llegaron en horas de faena para el personal docente como era la hora de comer de los niños y niñas, y la hora en que los pequeños terminaban la siesta. La tardanza ocasionó desconfianza en estas madres, sobre todo porque la noticia acerca de la educadora Katia que se creía que se comía la comida y no trataba con cariño a los pequeños se había expandido a otras madres –la situación de la educadora Katia ha sido descrita en el capítulo anterior, en la sección de cambios y renunciaciones del personal docente. Pese a la desconfianza que se creó en estas tres madres, ellas visitaron el centro solo una vez más porque, según ellas, tenían mucho trabajo en sus casas como lavar la ropa, barrer y cocinar para sus familias.

Las experiencias de Lidia, Laura y María fueron opuestas a las vivencias de Ana y Evelyn que también visitaron el centro infantil. Ana y Evelyn tuvieron otra perspectiva sobre sus visitas. Ellas comentaron:

“Una vez llegué a las 10 de la mañana. La puerta estaba abierta así que entré y les vi comiendo fruta, trabajando en un hoja de papel. No vi nada malo. No me he llevado ninguna sorpresa mala” Ana, madre de un niño de tres años.

“Visité el centro una vez y vi que mi hija era la más traviesa. Vi que las educadoras le tienen mucha paciencia, más de la que nosotros como padres le tenemos”. Evelyn, madre de un niño de dos años.

Las experiencias de Ana y Evelyn fueron buenas porque no se encontraron con ningún inconveniente. Estas dos madres llegaron en horarios donde el personal docente estaba un poco más relajado por las actividades que realizaban como pintar y leer o contar un cuento a los pequeños; por tanto, como los niños estaban tranquilos, no tardaron en abrir la puerta principal del centro a estas madres. Sin embargo, pese a la buena experiencia, estas dos madres solo volvieron a visitar el centro una vez más, al igual que las otras tres.

Las cinco visitas inesperadas de las madres se produjeron como consecuencia de falta de coordinación y comunicación entre las familias y el personal docente, ya que no había una directora que organizara los horarios para las visitas de las familias al centro. Las tres primeras visitas, consideradas una experiencia negativa por Lidia, Laura y María, duraron de 8 a 12 minutos debido a las actividades con los niños que el personal docente no podía desatender. Estas madres lograron conocer un poco sobre el progreso de sus pequeños y observar alguna actividad realizada por la educadora con sus pequeños. Las dos visitas que fueron consideradas buenas, por Ana y Evelyn, duraron de 20 a 30 minutos. Estas madres lograron socializar un poco más con las educadoras de sus hijos e hijas, y conocer y ver el progreso de sus pequeños.

#### **5.1.6. Antes y después de las reuniones, fiestas y mingas.**

El último espacio de observación se dio al inicio y al final de las reuniones, fiestas y mingas. Las familias (28 de 55) que tenían vehículo propio y que dejaron o retiraron a sus pequeños en el centro –no entraban al centro– o que habían contratado algún servicio de transporte para sus pequeños se las veía solo en la mayoría de las reuniones, fiestas y mingas. Las madres aprovecharon el antes y el después de algunas actividades del centro para averiguar el progreso de sus hijos o hijas con el personal docente. En estos espacios, las madres no lograron obtener mucha información ya que al inicio de cada reunión, fiesta o minga, el personal docente estaba realizando alguna actividad con su grupo de niños, y al

final, el personal docente se encontraba cansado y lo único que quería era irse a su hogar; no conversar con las madres sobre los pequeños. Este horario lo aproveché para acercarme a las madres, conversar con ellas y escuchar sus pláticas sobre el centro, las educadoras y sus hijos e hijas.

En el período escolar 2015-2016, según Beatriz, las familias participaron en el centro infantil asistiendo a los talleres, reuniones, mingas y fiestas. Por el poco tiempo de estancia en el campo de estudio, solo observé la participación de las madres en tres espacios: un taller, una reunión y una fiesta. A parte de estos espacios, no observé llegar a ninguna madre al centro infantil en los horarios de entrada o salida de los pequeños para comunicarse con el personal docente o realizar otra actividad.

**Taller.** El taller y la reunión se llevaron a cabo el martes 17 de mayo de 2016. El taller comenzó a las 16:30 y terminó a las 17:30. Asistieron 15 madres y 3 padres de 56. El taller estuvo organizado por la directora, Beatriz, quién delegó en el odontólogo del Centro de Salud de la comuna que impartiera consejos de salud dental a las familias. El dentista dio pautas de limpieza bucal a los presentes y algunos consejos para toda la familia. Después del taller –diez minutos más tarde– comenzó la reunión de padres y madres de familia.

**Reunión.** La reunión comenzó a las 17:40 y terminó a las 19:00. A la reunión asistieron 23 madres y 5 padres de 56. La reunión fue planificada por Beatriz quién había solicitado al comité de padres de familia que rindiera cuentas económicas a las familias. Por tanto, la secretaria junto con la tesorera del comité presentaron un informe económico de todos los ingresos y egresos del centro infantil. Después de la rendición de cuentas, la presidenta expuso las necesidades del centro como falta de materiales didácticos para los pequeños e insistió a las familias ponerse al día con las cuotas atrasadas para comprar los suministros y seguir ahorrando para el proyecto de ampliación del centro infantil; el aula que desde 2014 estaba en construcción.

**Fiesta:** La fiesta, planificada y organizada por la directora, se celebró el miércoles 1 de junio de 2016, de 09:00 a 12:00. No todas las familias asistieron al evento. Según Beatriz, la poca asistencia se debió a que la celebración se llevó a cabo entre semana y en un horario complicado para las personas que trabajan. Aseguró que no pudo cambiar ni de día ni de horario por órdenes del MIES. el personal docente junto con pocas familias

desarrollaron la fiesta, un pequeño festejo en honor a todos los pequeños por el Día del Niño –fiesta que se celebra en todo el país–. El programa consistió en tres presentaciones a cargo de algunas familias y educadoras, en la entrega de regalos para los pequeños y culminó con una pequeña comida preparada por el comité de padres y madres de familia para todos los asistentes.

Según la directora, los talleres y las reuniones se llevaban a cabo una vez al mes, el mismo día; primero se impartían los talleres y luego se realizaban las reuniones. Indicó que en nueve meses, tuvo siete talleres, siete reuniones, tres mingas y celebraron cuatro fiestas; todas planificadas y organizadas por Beatriz. En la tercera estancia de investigación, el taller fue el único espacio nuevo de participación.

## **5.2. La participación parental desde la perspectiva del personal docente.**

Conocer las concepciones que maneja un personal docente sobre la participación parental permite comprender los tipos de participación que se desarrollan en los centros educativos. Este apartado revela importantes hallazgos que se relacionan con acciones que realizaron las madres en el centro y las que no se les permitió desarrollar.

A continuación, se expone la concepción manejada por el personal docente sobre la participación parental. Se presentan los factores que obstaculizaron la participación así como el factor que según el personal docente facilitó la participación de las madres en el centro.

### **5.2.1. Concepto de participación parental por el personal docente del CIBV de la comuna.**

El personal docente de nuestro estudio (6 educadoras y 2 maestras) asoció la participación parental con el cumplimiento a las solicitudes del centro y a las “suyas”. Entre las demandas del centro mencionaron la asistencia a los espacios de participación que fueron las reuniones, mingas y fiestas, y la colaboración en el desarrollo de las actividades en cada espacio de participación. El personal docente fue el encargado de comunicar a las familias

las fechas de los espacios de participación y también de guiarlas en la realización de las actividades del centro.

Entre sus demandas, el personal docente señaló seis aspectos que han sido mencionados en la sección de las expectativas del personal docente, en el capítulo IV. Tres de ellos son parte del documento denominado compromiso de las familias con el centro –enviar a los pequeños limpios, peinados, con las uñas cortadas y una muda limpia; no enviar a los pequeños si están enfermos; y enviar útiles de aseo—. Los otros tres aspectos que no constan en ningún documento pero lo consideraron importantes fueron: puntualidad para dejar y retirar a los niños del centro; que las familias reforzaran en casa lo que los niños aprenden en el centro; y que se prohibiera a los pequeños llevar juguetes al centro.

Ana y Carmen, las dos maestras –profesionales en el área de educación infantil–, agregaron a la participación parental otras actividades. Ana mencionó la creación de una escuela para padres con el fin de ayudar a las familias a comprender mejor su rol como padres y madres y sus responsabilidades para con sus hijos e hijas, y con el centro. Carmen, por su lado, mencionó la asistencia a talleres sobre la buena alimentación y la salud, y la asistencia a charlas que permitan conocer a los padres y madres su rol en sus hogares. Ambas maestras mencionaron la escuela o la charla sobre el rol de los padres y madres porque consideraron que los padres y madres no cumplían bien sus funciones; no obstante, sus conclusiones se basaron simplemente en los incumplimientos a las demandas anteriormente descritas. Por tanto, al mencionar actividades de aprendizaje para las familias que solo promueven el asistir y escuchar, no marcaron una diferencia.

La concepción de participación parental que manejó todo el personal docente se basó en la asistencia a las reuniones, fiestas y mingas, colaborar en las diferentes actividades del centro y seguir sus indicaciones. Concepción rechazada por varios investigadores como por ejemplo Blanco, Umayahara y Reveco (2004). Las investigadoras señalan que:

“participar no es asistir a reuniones en las cuales el rol de las madres y padres es escuchar o realizar las actividades que los docentes proponen, tal como las han planificado, o aportar con los recursos requeridos por el dirigente vecinal o solamente trabajar voluntariamente en cierto Programa Educativo” (Ibid. p.26)

Según Blanco, Umayahara y Reveco, desde la perspectiva de la educación, la participación asociada a la simple asistencia a las actividades de los centros educativos o concebida como aporte de recursos o actividades decididas por directores, educadoras y/o cualquier autoridad o el trabajo voluntario haciendo el aseo, elaborando comida, limpiando baños, etc., es muy común no solo en centros de educación primaria y secundaria sino también en la Educación Infantil; tal como lo ha mostrado el personal docente del CIBV de la comuna.

La mitad del personal docente (2 educadoras y las 2 maestras) también incluyó en su concepción de participación parental cuatro aspectos que no vieron en algunas familias y que esperaban ver, sobre todo en las madres ya que tenían más contacto con ellas que con los padres. Estos cuatro aspectos fueron una buena actitud, unión, iniciativa propia y apoyo, todo relacionado al cumplimiento de las demandas del centro y a sus peticiones.

La buena actitud se mencionó porque, a veces, percibieron que algunas madres asistieron a los espacios de participación con pocas ganas. En este caso, las educadoras y las maestras no tuvieron en cuenta que algunas madres llegaron cansadas después de sus trabajos; además, las reuniones solían ser largas y un poco tediosas al mencionar los mismos temas en cada reunión (necesidades del centro, multas y cuota mensual). La unión se mencionó porque las educadoras y las maestras esperaron que todas las madres de sus clases tuvieran el mismo sentir (opinión) a la hora de decidir algún asunto en las reuniones ya que de lo contrario, las reuniones se alargaban aún más. Se mencionó la iniciativa propia porque esperaron que las madres se ofrecieran a realizar los números especiales de las fiestas y no que el personal docente fuera el que eligiera a las participantes, y porque esperaron que fueran las familias las que se acercaran al personal docente a preguntar por el progreso de los pequeños. Por último, el apoyo se relacionó con el desarrollo de las diferentes actividades del centro, pero sobre todo, a que sus indicaciones, con relación a los niños y niñas, fueran realizadas al pie de la letra. En la concepción sobre participación parental de las dos educadoras y de las dos maestras no entró ningún otro aspecto.

Al no observar los cuatro aspectos mencionados en algunas madres, las dos educadoras y las dos maestras señalaron que el nivel de involucramiento de las madres en la participación del centro era pobre y no muy buena. Esta percepción de un bajo nivel de participación por parte de las madres, y de las familias en general, fue compartida también por las otras cuatro educadoras. Ningún miembro del personal docente defendió la

participación de las familias en el centro infantil. Todas indicaron que las familias no se involucraban lo suficiente en el CIBV.

Cabe mencionar que los comentarios del personal docente sobre el nivel de involucramiento de las madres estuvieron cargados de frustración y enfado. Según mi percepción, los comentarios se basaron más en resentimientos debido a malos entendidos que surgieron entre el personal docente y las familias, por la falta de una directora que hiciera de intermediaria y conciliadora entre las dos partes, por falta de una clara comunicación entre la comunidad educativa en general y porque sus expectativas no siempre fueron cumplidas como ellas deseaban. La mala relación entre la comunidad educativa se apreciaba en el clima escolar del centro y en las expectativas que mencionó el personal docente, en el capítulo IV.

Mi percepción de que los comentarios se basaron en resentimientos fue porque el personal docente utilizó también un tono de voz áspero cuando se refirió a las familias del centro. Además, omitieron sus comentarios cuando mencioné la participación de las madres en las reuniones y en las mingas porque –como se ha descrito en los espacios de participación– hubo un buen número de madres que solían asistir tanto a las reuniones para escuchar como a las mingas para limpiar, lavar o realizar las actividades que el personal docente les pedía hacer.

De los comentarios expuestos por el personal docente, comentaré la de una educadora que trabajó con la directora Tatiana en el período escolar 2013-2014, anterior a la investigación, porque conoció mejor a las familias y porque los demás miembros del personal docente también compartieron el mismo sentir. Gracia comentó:

“Son pocos los que participan y lo hacen poco, sobre todo los padres de familia que mandan a sus hijos en transporte, ellos no se enteran de nada a menos que les mandemos una nota porque nunca vienen acá. En los eventos, los que participan son solo 10 y son los mismos de siempre que se disfrazan para algún evento o salen a bailar. Da iras”.

El comentario de Gracia tiene una parte de verdad y otra no. Por una parte, al igual que Gracia, fui testigo de que las familias (7 de 55) que dejaron y retiraron a sus pequeños en su propio vehículo –no entraban al CIBV– o que contrataron un servicio de transporte (21 de 55 familias) para sus pequeños se enteraron de las actividades o del progreso de sus

hijos por medio de las notas que el personal docente envió en las mochilas de los pequeños. Por otra, decir que solo 10 personas participaron en los eventos (fiestas) no es verdad. Se celebraron solamente dos fiestas. En la primera, no hubo participación de las familias porque la directora Tatiana así lo decidió. En la fiesta de Navidad, las familias sí estuvieron dispuestas a seguir indicaciones del personal docente para disfrazarse o realizar algún número especial; es más, todas las familias asistieron. Empero, sí que es verdad que al personal docente le costó animar a algunas personas tímidas a involucrarse en alguna obra de teatro; no obstante, sí lo lograron. Por consiguiente, la baja puntuación del personal docente hacia la participación de las madres tuvo que ver más con la mala relación interpersonal entre ellas.

Al final, el personal docente concluyó que la participación de las familias en el centro era necesaria en las reuniones, en las fiestas y en las mingas a fin de que el centro mejorara por el bienestar de los niños y niñas. Consideraron que las madres aportaban positivamente al centro infantil si cumplían y se limitaban a realizar las demandas del centro y por supuesto las suyas.

Resumiendo, el personal docente del CIBV de la comuna del período escolar 2014-2015 concibió la participación parental como la asistencia a las reuniones, fiestas y mingas, colaborando en las diferentes actividades del centro y acatando sus indicaciones. Las únicas actividades y aspectos que se agregaron a la participación parental fueron talleres, charlas, buena actitud, unión, iniciativa propia y apoyo.

En el período escolar 2015-2016, Beatriz, la directora, asoció la participación de las familias con el conocimiento y cumplimiento del reglamento interno del centro infantil, con el cumplimiento del acta de compromiso con el CIBV, y con proveer toda la información necesaria para su registro de datos.

De la misma manera, el personal docente asoció la participación parental con el cumplimiento del reglamento interno, del acta de compromiso, y enfatizaron los puntos que se relacionaron directamente con sus demandas. Al igual que el personal docente del período escolar 2014-2015, este personal docente concibió la participación parental como el cumplimiento de demandas y percibió una baja participación de las familias en el centro por no verse cumplidas sus indicaciones.



Los siguientes comentarios revelan la concepción de participación parental que manejó el personal docente y sus percepciones sobre el nivel de involucramiento de las familias en el CIBV de la comuna.

“Las familias participan, mejor dicho deberían participar cumpliendo sus compromisos con el centro porque ellos firmaron un compromiso antes de que sus hijos entren y no cumplen. Me gustaría que mis padres les envíen a los niños bañados, muchos tienen piojos, les envían con la ropa sucia. Yo quisiera que en la casa les eduquen porque la educación viene de allá. Hay niños que son muy rebeldes y sería bueno que desde allá los eduquen bien para que nuestro trabajo sea más fácil. Yo les aconsejo a las madres pero les entra por una oreja y les sale por la otra”. Inés.

“Espero que los padres participen, digo espero porque los padres no preguntan por sus hijos, no cumplen con el compromiso que la directora le hizo firmar. Sería bueno que participen trayendo los materiales que les pedimos, esto deseo pero no lo hacen. Yo tengo que traer los materiales porque los padres no nos envían lo que les pedimos. Entiendo que algunas familias no pueden comprar porque no tienen dinero. Con los que sí pueden y envían –que son pocos– compartimos los materiales con los niños que necesitan. Ahora bien hay casos en los que pido con dos o tres días de anticipación algún material como una lámina de 10 centavos y ni eso envían. Así que en algunos casos realmente es por falta de dinero y en otros casos es desinterés por la educación de sus hijos”. Lucero.

“Me gustaría que los padres vengan y participen porque lo hacen poco, que vengan a las reuniones, mingas y festejos, que participen todos en eso” Jenny.

“Pocos vienen a las reuniones, mingas, talleres, a las fiestas vienen casi todos. Aunque, por ejemplo el día del niño no vinieron todos. Yo planifiqué un baile con el grupo de mis niños, el rato de los ratos, vino una madre de once madres, pero más rato para el festejo todas llegaron pero no salieron a participar. Eso no pasa solo con mis padres sino con los de las otras compañeras. Tampoco hacen caso cuando se les dice que les manden limpios a los hijos. A mis niños les mandan sucios, despeinados con las uñas largas, los padres no hacen caso a nuestras solicitudes. No llegan a las reuniones puntuales. Como no hay notas ni calificaciones, participan muy pero muy poco” Carmen.

“Creo que antes los padres participaban más, ahora lo hacen poco, yo creo que es porque casi todos son nuevos. Todas esperamos que los papitos y mamitas colaboren más porque el beneficio es para sus propios hijos, que vengan a las reuniones, mingas, talleres y fiestas” Susana.

El personal docente mencionó actividades desvinculadas del currículo –enviar a los pequeños peinados, con las uñas cortas, con la ropa limpia, no enviarlos si estuvieran enfermos, etc.–, preguntar sobre el progreso de sus hijos e hijas y tomar en cuenta sus recomendaciones, aspectos (similares a las expectativas mencionadas por el personal docente del período escolar 2014-2015) que al no verlos cumplidos les llevó a percibir un bajo nivel de participación de las madres en el centro. Empero, sus comentarios sobre poca presencia de las familias en las reuniones, fiestas, mingas y talleres, no lo puedo corroborar, pero sí puedo afirmar que en los tres espacios de participación (taller, reunión y fiesta) en los que estuve presente, observé que la presencia de las madres seguía siendo mayor a la presencia de los padres –este aspecto se ha mencionado en las dificultades encontradas en la investigación, en el capítulo III–. Por último, tampoco este personal docente incluyó otra acción o actividad como parte de la participación parental.

El concepto de participación manejado por el personal docente del CIBV de la comuna de los dos períodos escolares llama la atención porque una adecuada participación parental –no solo como asistencia y cumplimiento de demandas– se ha dado a conocer hace más de dos décadas por varios estudios que se han realizado en Europa y en Estados Unidos de Norte América (Campos, 2008; Downer et al., 2008). Por tanto, ¿por qué se sigue concibiendo la participación de las familias en el CIBV de la comuna como simple asistencia y acatamiento a órdenes?

La concepción del personal docente llama la atención sobre todo porque, en Ecuador, la participación de las familias en los centros educativos comenzó a ser vista como esencial en 2006 y desde entonces se ha impulsado la intervención de los padres y madres en las escuelas (Ministerio de Educación, 2013, p.11). Además, del personal docente del CIBV de la comuna en el período 2014-2015, la maestra Carmen tenía cinco años de experiencia laboral y la maestra Ana tres; es decir, egresaron de la universidad entre el año 2009 y 2011, épocas posteriores a la que el Gobierno Ecuatoriano comenzara a promover la participación parental. Igualmente el personal docente del año escolar 2015-2016 había pasado por un período de profesionalización (MIES, 2014) para un desempeño laboral bueno. Por tanto, surgen más inquietudes sobre ¿qué tipo de enseñanza se imparte sobre la participación parental, si es que se enseña, en las instituciones que forman el profesorado de un centro educativo? o acaso ¿el objetivo que se menciona en el Plan Decenal de

Educación 2006-2015 sobre incorporar a las familias en la educación y en las escuelas de sus hijos e hijas para brindar un desarrollo integral a los niños y niñas solo fue un discurso político que pretendía maquillar el servicio de cuidado infantil que se promovió en los años '80?

Como se ha presentado en el marco teórico, la participación de las familias en los centros educativos de primera infancia también debe incluir el involucramiento de los padres y de las madres en la construcción de un currículum apropiado y enriquecido con su cultura para el desarrollo integral de los pequeños, debe abarcar aspectos curriculares y de práctica educativa (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004; Campos, 2008; Mukuna & Indoshi, 2012). No obstante, son aspectos difíciles de realizar. Por ejemplo, para que las familias del centro infantil de la comuna participen de otra manera, en primer lugar, se requiere de una comprensión profunda –de las personas que guían, planifican y desarrollan las actividades del centro– sobre la participación de las familias como componente complementario en el desarrollo integral de los pequeños. Segundo, se necesita cambiar de mentalidad y abrirse a nuevas ideas o actividades, y esto requiere de esfuerzo y tiempo. En tercer lugar, se requiere que el personal docente esté dispuesto a que las familias intervengan en los asuntos internos de sus escuelas, un aspecto que varios estudios indican que los educadores no desean (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Toainga, 2007). Por tanto, se requiere que la directora y el personal docente estén dispuestos a que las familias intervengan más allá de la participación tradicional. Y es que, que las familias no tengan conocimiento de aspectos curriculares y de prácticas educativas no quiere decir que no tengan algún conocimiento para aportar al centro en la construcción de un currículum pertinente para los niños y niñas.

### **5.2.2. Los factores percibidos por el personal docente que obstaculizaron la participación parental.**

Según los investigadores que han profundizado en la participación parental, existen varios componentes que influyen en la decisión de las familias a la hora de participar en el centro educativo de sus hijos o hijas. En el CIBV de la comuna observé algunos factores que obstaculizaron la participación de las madres; factores que serán descritos después de exponer los factores percibidos y que eran considerados por el personal docente.

El personal docente del período escolar 2014-2015, indicó que la participación de las familias en el centro, estuvo condicionada por diversos factores. Según ellas, los factores que obstaculizaron la participación parental fueron: no tener ganas de asistir a las reuniones; no tener disposición para ayudar en las mingas; no tener interés por la educación de sus hijos e hijas; su religión (Testigos de Jehová) que les impide participar en las fiestas; tener vergüenza a actuar en público; el acceso al centro infantil en transporte público no es bueno y es lento; y por último, mencionaron el tiempo y el trabajo como los principales factores. Dos educadoras lo expresaron de la siguiente manera:

“Hay bastantes familias que no quieren colaborar en las fiestas porque no les gusta, a otras les da vergüenza, recelo, no sé. Pero también es cierto que a algunas madres se les complica venir por su trabajo. Ellas limpian casas bien lejos de acá” Rebeca.

“A veces las madres no vienen a ayudar en las mingas porque ya han trabajado toda la semana y quieren descansar. Entonces, como las mingas son hasta muy tarde y es cansado estar de 07:00 hasta las 15:30 trabajando un domingo, pues ya no vienen” Lizet.

Los comentarios del personal docente no se basaron en un conocimiento profundo sobre las familias ya que la mala relación con algunas madres y los pocos espacios de interacción entre la comunidad educativa no les permitió profundizar en la vida cotidiana de las familias. La comunicación entre los miembros de la comunidad educativa en general fue básica. Por tanto, los comentarios se basaron en experiencias pasadas con otras familias; mientras que en otros casos, como el de Lizet, las valoraciones fueron producto de los comentarios que escuchó de sus otras compañeras de trabajo sobre las familias del centro.

Por consiguiente, que las familias no tuvieran ganas de asistir a las reuniones ni disposición para ayudar en las mingas es un comentario generalizado y no es objetivo ya que esas acciones sí las apreció en los padres, pero no en la mayoría de las madres. Por ejemplo, en la quinta reunión del comité de padres y madres de familia, asistieron 43 madres de 55 y solo 5 padres; y en las mingas, las madres sí mostraron disposición a realizar actividades dirigidas por el personal docente. Que las familias no tuvieran interés por la educación de sus hijos e hijas tampoco es un comentario objetivo ya que el personal docente basó esa percepción en los incumplimientos a sus demandas, desconociendo el interés real que tenían las familias. Indicar que la religión impidió participar a las familias en las fiestas tampoco era una valoración que derivaba de los datos obtenidos en el trabajo

de campo porque solo una familia profesó ser Testigos de Jehová, religión que no permite a sus feligreses, como alegaba la familia, participar en ninguna fiesta. Ahora bien, sí que fue verdad que algunos padres y madres tuvieron vergüenza a actuar en público, pero la mayoría, sobre todo las madres, sí lo hizo. Que el acceso al centro infantil en transporte público no es bueno y es lento, y que el tiempo y el trabajo son los principales factores que limitan la participación es verdad, pero aún así no impidieron que la mayoría de las madres asistiera a los espacios de participación del centro y colaborara en las diferentes actividades.

Al desconocer en profundidad a las familias del centro, el personal docente no tuvo una percepción objetiva de los factores que obstaculizaron la participación parental. El personal docente no mencionó más aspectos, no se percató de que existieron otros factores que sí influyeron negativamente en la participación de algunas madres como su actitud poco receptiva hacia algunas familias debido a las malas interpretaciones por una mala comunicación que terminó provocando un mal clima escolar u otros factores que se describen más adelante, en la sección de las madres.

Varios investigadores mencionan que la participación parental requiere de una atmosfera social y educacional que haga sentir a las familias bienvenidas, respetadas, valoradas, escuchadas y necesitadas en los centros educativos (Hooper, 2014; Navarro et al., 2006) donde se perciba cordialidad entre todos los miembros de la comunidad educativa (Valverde, 2009) y donde la comunicación no se base en saludos cordiales o en informes escritos (Blanco, et al., 2004) sino en una comunicación clara, honesta y positiva entre todos con el fin de que la comunidad educativa trabaje de manera colaborativa y en equipo (Valverde, 2009); aspectos que no formaron parte del clima escolar del CIBV de la comuna, en el período escolar 2014-2015, y que una vez más me atrevo a afirmar que se debió a la ausencia de una directora que liderara el centro y promoviera el orden y respeto mutuo entre toda la comunidad educativa. El clima escolar de los dos períodos escolares están expuestos en el capítulo IV.

La actitud poco receptiva del personal docente hacia las familias, sobre todo hacia algunas madres, se manifestó con más claridad cuando les comenté acerca de la idea de que las madres las ayudaran en su labor educativa. El personal docente no dudo ni un segundo en rechazar la idea.

Tanto en el período escolar 2014-2015 como en el 2015-2016, fui testigo de que el personal docente tuvo una actitud reacia hacia la idea de que las madres las ayudaran en su labor educativa.

En el período escolar 2014-2015, mientras pocas madres (8 de 48) dijeron que les gustaría ayudar al personal docente en su quehacer educativo –sus motivos se exponen en la sección, ideas de participación que podrían mejorar la participación parental según las madres–, el personal docente mostró una actitud de rechazo a la idea de invitar a las madres a observar su trabajo o intervenir en su labor educativa en el centro.

Según el personal docente, algunas madres las visitaron en el centro sin previo aviso y su presencia a algunas las incomodó porque se sintieron vigiladas, otras dijeron haberse sentido intimidadas y todas consideraron que las madres interfirieron en su labor educativa. Sus percepciones no fueron objetivas ni ciertas; primero, porque solo 5 madres visitaron inesperadamente el centro –esas visitas están expuestas en los espacios de participación, mencionados al inicio de este capítulo–; y segundo, porque sus argumentos de rechazo a la idea de ayuda de las madres en su labor docente se basaron en las experiencias de otros miembros del personal docente. Por ejemplo, Carmen, una maestra, comentó:

“No quiero que las madres vengan al centro a ver cómo trabajamos porque no nos dejan trabajar a las maestras. Cuando vienen parece que vienen a espiar. La relación debe ser alejada porque deben dejar a las educadoras hacer su trabajo y no meterse. [...] Las madres abusan, se meten en cosas que no saben y no nos dejan hacer nuestro trabajo”.

El comentario de Carmen, cargado de indignación, incomodidad y enfado, se dio porque dos madres la abordaron de manera áspera, antes de comenzar una reunión de padres de familia, para interrogarla con el fin de conocerla mejor ya que Carmen era nueva en el CIBV. El comentario también se dio porque una madre, que la visitó inesperadamente en el centro, la interrogó mientras estaba realizando actividades educativas con su grupo de niños y niñas.

Por lo que pude apreciar, a Carmen no le molestó que las madres quisieran conocerla, lo que le incomodó fue la manera en que las dos madres la abordaron y le indignó algunos comentarios que emitieron estas madres al saber que Carmen era casada, pero no tenía

hijos. Las madres murmuraron que tenían dudas de que una educadora sin hijos pudiera hacer bien el trabajo de cuidar a sus pequeños, comentario que llegó a los oídos de Carmen. Las madres también solían quedarse un poco más de tiempo en la mañana o llegaban más temprano antes de retirar a sus hijos para observarla. En varias ocasiones las madres compararon su labor con la labor de la anterior educadora referente a lavar la ropa interior sucia de los pequeños; aspecto que Carmen se negaba a realizar porque no consideró que formara parte de su labor educativo.

Con relación a la madre que la visitó inesperadamente, la madre era amiga de las otras dos madres que abordaron ásperamente a Carmen; por tanto, es comprensible que Carmen creyera que la madre solo fue a cerciorarse de lo que sus amigas comentaron. Percibí que la visita inesperada de la madre no fue un problema, el problema se creó cuando comenzó a interrogarla en medio de las actividades educativas con los niños y niñas.

Por consiguiente, el comentario de Carmen no fue objetivo ya que generalizó la mala experiencia que tuvo con tres madres de las trece madres de su grupo de clase. Su mala experiencia con las tres madres se llegó a conocer entre todo el personal docente –así como otra mala experiencia de una educadora–. Las noticias sobre las malas experiencias con las madres desencadenaron en el personal docente sentimientos de empatía con la maestra y con la educadora, y sentimientos de rechazo hacia la presencia de algunas madres. Poco a poco percibí cómo esas experiencias concretas de dos miembros del personal docente se convirtieron en prejuicio en todo el personal docente; aspecto que impidió que se llevara a cabo la idea de pocas madres (8 de 48) de querer ayudar en la labor docente en el centro.

Casi al finalizar mi segunda estancia de investigación, la mitad de los miembros del personal docente continuó con un sentimiento de rechazo a la idea de que las madres visitaran el centro cuando ellas quisieran y a la idea de que las madres ayudaran en la labor educativa en el centro. La otra mitad, señaló que la presencia de las madres en el centro infantil sí era necesaria para que las familias fueran testigos de su labor docente, pero la idea de que las madres ayudaran en la labor docente no fue aceptada.

En el período escolar 2015-2016, no indagué acerca de los factores que obstaculizaron o que facilitaron la participación de las familias en el centro. No obstante, en las conversaciones informales con el personal docente, salió a luz el tema de la ayuda de las

madres en la labor educativa en el centro. La idea de que las madres ayudaran al personal docente en su labor docente en el CIBV no fue aceptada por la directora ni por el personal docente como una posible manera de participación. El motivo principal, según ellas, fue que las madres interferían en su trabajo. Después de un año, Carmen, la maestra que tuvo una mala experiencia con tres madres de su grupo, continuó con una actitud reacia a la idea de que las madres se involucraran en el quehacer educativo en el centro. Carmen consideró que cada miembro de la comunidad educativa tenía una función específica que cumplir. Según ella, la directora tenía que dirigir, el personal docente tenía que enseñar y las familias tenían que cumplir con su compromiso con el centro. Carmen y Susana, ambas parte del personal docente del período escolar anterior, comentaron:

“Antes había papitos que venían solo a curiosear. Ahora cada uno ocupa su lugar, educadoras su lugar, directora su lugar, papitos su lugar. El centro sí ha crecido un poco en ese sentido. Las madres ya no nos molestan” Carmen.

“Antes se les permitía a los padres que vengan a visitar [...], pero su visita a veces era molesta porque comentaban de lo mínimo. Entonces ahora la directora decidió que no pueden visitar cuando los padres quieran porque interfieren en nuestro labor” Susana.

La presencia de las madres en el CIBV en horarios diferentes a los espacios de participación establecidos por el centro (taller, reunión, fiesta y minga) así como la idea de que las madres ayudaran en la labor docente en el centro fueron considerados por la directora y el personal docente una molestia.

La actitud del personal docente de los dos años escolares corroboran lo que Blanco, Umayahara y Reveco (2004) indican sobre la tradición de desvinculación entre la familia y la escuela.

A menudo, los maestros o agentes educativos encargados de un Programa se sienten incómodos con padres y madres que opinan y que quieren incidir en ámbitos que ellos consideran su campo. Otras veces, los docentes no ven la importancia de dicha relación, o bien, temen involucrar a las familias por no estar preparados para realizar actividades que respondan adecuadamente a las expectativas y formas de participación del adulto (Ibid. p. 29).



En el caso del centro infantil, percibí que el personal docente no vio la importancia de la vinculación de las familias con el centro, de ahí su actitud reacia a la idea de que las madres las ayudaran en su labor en el centro; ni estaba preparado para realizar otro tipo de participación parental con las familias del centro.

La idea de que las madres ayuden al personal docente en su labor educativa es una propuesta apoyada por algunos investigadores. Blanco, Umayahara y Reveco (2004) comentan que una corriente que emergió de las modalidades alternativas de la Educación Infantil en América Latina defiende la participación de las madres en la labor educativa del personal docente con el fin de que el contacto con las especialistas provea herramientas a las madres de cómo educar mejor a sus pequeños en el hogar. Por tanto, basada en esta concepción, puedo señalar lo siguiente. Las familias del CIBV de la comuna al no tener conocimientos sobre aspectos curriculares y de prácticas educativas no pueden aportar al personal docente en esas áreas, pero pueden aportar otros conocimientos empíricos que son fruto de sus experiencias (Blanco et al., 2004) y que pueden enriquecer el currículum. En cambio, el personal docente al tener conocimiento sobre prácticas educativas puede aportar a las madres conocimientos y herramientas para reforzar mejor en sus casas lo que los niños aprenden en el centro infantil. ¿Cómo? por medio de la implicación directa de las madres con el personal docente en la labor educativa. Además, este tipo de participación permitiría que la comunidad educativa se relacionara de una manera más profunda y prolongada, lo que daría como resultado que las familias conocieran de primera mano los objetivos del centro y la labor educativa del personal docente; acciones que seguramente ayudarían a que las familias valorizaran mejor al personal docente y así las expectativas de algunas maestras de sentirse valorizadas se harían realidad. No obstante, la idea de que las madres intervengan en la labor del personal docente en el CIBV no fue acogida por ningún personal docente de los dos años escolares investigados.

La postura reacia del personal docente —de los dos períodos escolares— a la idea de que las madres las ayuden en su labor en el centro deja mucho que desear por dos razones concretas. 1) Se espera que el personal docente al contar con más conocimiento que las familias impulse nuevas ideas de participación parental como fue la idea mencionada por las madres y no que limiten la participación a la asistencia a los espacios de participación y al cumplimiento de demandas. 2) La actitud reacia revela la mala relación interpersonal

entre algunos miembros de la comunidad educativa. Por tanto, si bien es cierto que no es fácil construir relaciones interpersonales buenas con todos los miembros de una comunidad educativa porque no todos somos compatibles, también es cierto que manejar y resolver un conflicto es responsabilidad del personal docente más que de las familias porque se supone que entre las habilidades que observa el MIES en una educadora están, como apuntamos, la “capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, orientación al logro, creatividad y resolución de conflictos” (MIES 2014).

En consecuencia, al ser testigo de factores que limitaron la participación parental como una mala comunicación entre la comunidad educativa y una actitud reacia del personal docente hacia algunas familias —e incluso a la idea de ayuda de algunas madres en su labor docente—; acciones que provocaron un mal clima escolar, surgen inquietudes. ¿Los requisitos expuestos en la Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral del MIES sobre el perfil profesional del personal docente son mero formalismo plasmado en un documento o se toma en serio el perfil profesional a la hora de contratar el personal docente para los CIBVs de los sectores rurales del país? La respuesta no la sé, pero considero que el personal docente sí debe contar con las habilidades que establece el MIES; por tanto, es un reto y un deber que las instituciones educativas que forman al nuevo y futuro profesorado de Ecuador incluyan en sus mallas curriculares tanto conocimiento como actividades que ayuden a crear habilidades, competencias, que permitan desarrollar no solo un buen clima escolar sino acciones como una adecuada participación parental que conlleve beneficios para toda la comunidad educativa.

Resumiendo, los factores percibidos por el personal docente que obstaculizaron la participación de las madres no fueron objetivos porque no contaron con un conocimiento profundo de las familias del centro. El personal docente no se vio a sí mismo y a su actitud como un posible factor que obstaculizara o facilitara la participación parental; por tanto, no se percató de otros factores que influyeron negativamente en la participación de algunas madres como la mala comunicación entre la comunidad educativa y su actitud reacia hacia algunas familias, que provocaron un mal clima escolar.

### **5.2.3. El factor percibido por el personal docente que facilitó la participación de las madres en el centro.**

Según los investigadores, existen varios factores que se perciben como positivos y que motivan a los padres y a las madres a participar en las diferentes actividades de los centros educativos. De los nueve factores enunciados en el marco teórico como positivos y que facilitan la participación parental, el personal docente de nuestro estudio no mencionó ninguno de ellos ni agregó términos que algunas madres mencionaron –y que se expondrán en la sección de las madres, más adelante– como participar por el bienestar de, por la felicidad de, por amor a, por interés y otras palabras asociadas a los factores que facilitan la participación parental.

El personal docente del período escolar 2014-2015 fue concreto y coincidió en que las madres participaron en el centro porque tenían hijos en éste. Por consiguiente, de acuerdo a su concepción sobre la participación parental, las madres asistieron a las reuniones, fiestas y mingas porque era su responsabilidad hacerlo ya que tenían un hijo o una hija en el centro. De igual manera, la ayuda en las mingas y en las fiestas así como el cumplimiento de demandas fueron percibidas por el personal docente como un deber de las familias, considerando que el único factor que las movió a hacerlo fue que tenían hijos en el centro. El personal docente no consideró que las madres asistieran a las reuniones para conocer las necesidades del centro (interés) o llegaran a las mingas a limpiar el centro para que tuviera un mejor aspecto (bienestar), entre otras motivaciones mencionadas por las madres.

Que el personal docente no mencione factores que motivan a las madres a participar más que el hecho de tener un hijo o hija en el centro infantil se debe a que no tienen un conocimiento profundo sobre las familias del centro. La mala relación interpersonal con algunas madres no les permitió ver aspectos positivos que se relacionaron con las madres y su participación. En general, el personal docente no mencionó otros factores que facilitan la participación como las relaciones cordiales entre la comunidad educativa, una buena comunicación, un buen clima escolar así como una directora-líder de tipo participativo, entre otros factores expuestos en el marco teórico, porque no se apreciaron en el CIBV.

### **5.3. La participación parental desde la perspectiva de las madres.**

Como se ha mencionado en el marco teórico, la mayoría de las investigaciones sobre la participación parental se han realizado en Estados Unidos y en Europa, y presentan la participación de las familias desde la perspectiva de los maestros y de los equipos directivos de los centros educativos de primaria y secundaria. Por eso, este apartado es fundamental y complementario para el tema de investigación porque no solo presenta la participación desde la perspectiva de las protagonistas, las madres, sino que este grupo de participantes forman parte de un centro infantil de primera infancia, en un contexto rural ecuatoriano.

La investigación revela datos profundos sobre la participación parental. Las participantes del estudio manejaron conceptos similares acerca de lo que significa participar en el centro y sobre su propia participación, indicaron la intención de mejorar ésta, expusieron sus limitaciones y también sus motivaciones a la hora de participar. A continuación expongo los hallazgos que el estudio etnográfico permitió conocer sobre la participación de las madres en el centro infantil de la comuna.

#### **5.3.1. Concepciones que manejaron las madres sobre la participación parental.**

Según los investigadores, la participación parental es un factor de éxito en la carrera escolar de los niños y niñas (Blanco et al., 2004; Deslandes, 2004; Durand, 2011; Epstein, 1995, 2001, 2004; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hooper, 2013; Jeffries, 2012). La participación de las familias en los centros educativos no solo ayuda a los pequeños a tener buenas actitudes en la escuela, altas aspiraciones y otros comportamientos positivos (Campos, 2008; Durand, 2011; Georgiou & Tourva, 2007; Hooper, 2013; Jeffries, 2012) sino que comporta beneficios para toda la comunidad educativa en general (Garreta, 2015).

La importancia y beneficios de la participación parental ha sido comentada solo por una madre de nuestro estudio. Sandy, madre de una niña de un año, fue la única que mencionó que la participación en la escuela era importante. Ella indicó:

“La participación de los padres siempre es importante, el empujar para que las cosas vayan bien.”

Sandy es una mujer de 33 años de edad, casada y madre de cuatro hijos. Después de terminar sus estudios de bachillerato en la comuna, comenzó a trabajar como madre comunitaria en el CIBV de la comuna, desde su fundación en 2001 hasta el 2009. Luego se dedicó a los quehaceres domésticos. Sandy estaba convencida de que participar en el CIBV ayudaba a mejorar el centro, a que las educadoras realizaran mejor su trabajo y por tanto haya bienestar para los niños y niñas; es decir, beneficios para toda la comunidad educativa –beneficios nada alejados de lo que señalan los investigadores sobre la participación parental (Garreta, 2015; Mukuna & Indoshi, 2012; Navarro et al., 2006; Tapia García, 2003; Yang, 2006)–.

Lo que llevó a Sandy a considerar que la participación de las familias en el centro era importante fue su experiencia como madre comunitaria en el CIBV de la comuna. Ella fue testigo de la edificación del centro por la ayuda de las familias, observó que las madres comunitarias trataron mejor a los pequeños cuando sus madres estaban presentes en el centro y fue testigo de cómo algunos niños y niñas mejoraron sus relaciones interpersonales (menos tímidos) por el simple hecho de compartir con otros pequeños y otras familias en el centro.

Que solo una madre del centro mencionara la importancia de participar y los beneficios que comporta la participación parental revela que la participación de las familias no ha sido considerada relevante en el centro ya que de lo contrario las madres habrían comentado lo importante y esencial que es su implicación en el CIBV de la comuna. Por una parte, es comprensible que las madres no tengan conocimiento científico sobre el tema de investigación porque no son educadoras. No obstante, deberían manejar un mínimo de conocimiento sobre la importancia y beneficios ya que el centro fue dirigido por Tatiana los dos años anteriores al período escolar 2014-2015 y el centro contó con objetivos que promueven la participación de las familias para aportar a la enseñanza y aprendizaje de los pequeños. Además, la mayoría de las madres (35) tienen otros hijos e hijas en escuelas de primaria y secundaria en, o cerca, de la comuna donde también se promueve la participación de las familias en sus centros educativos; o al menos eso se espera.

Mientras, solo una madre comentó sobre la importancia de la participación parental; en cambio, todas las madres sí manejaron un concepto sobre la participación en el centro infantil. Cabe mencionar que las madres no primerizas (35 de 48 entrevistadas) manejaron

un concepto de participación parental basado en sus experiencias de participación en los centros de sus otros hijos y/o en el centro infantil de la comuna en el año escolar anterior a la investigación. Mientras que las madres primerizas (13 de 48) al no contar con información sobre el centro, objetivos, compromiso de las familias, etc. por la falta de una directora que proveyera ese tipo de información, al ser nuevas, sus conceptos se basaron en experiencias de las otras madres del centro que eran familiares y/o vecinas suyas. Por tanto, las nuevas madres primerizas obtuvieron el conocimiento sobre la participación parental por medio de la tradición oral de sus familiares y/o vecinas; y según algunas madres no primerizas, ellas también lo obtuvieron de la misma manera.

Las madres, al igual que el personal docente, del período escolar 2014-2015 asociaron la participación parental con la asistencia a reuniones, mingas y fiestas (todas la madres así lo muestran en las entrevistas); concepción que es rechazada por varios investigadores (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004) y que se ha expuesto en el marco teórico y en el apartado de la concepción de participación parental por parte del personal docente.

La mayoría de las madres (45 de 48), al ser consultadas sobre su propia participación en el centro infantil, utilizaron los términos *colaborar* o *ayudar* para referirse a su participación. Por ejemplo, Pamela una mujer de 24 años de edad de la comuna, casada, con dos hijos, que terminó sus estudios de primaria y que desde los 16 años se ha dedicado a los quehaceres domésticos en su hogar, indicó:.

“Me gusta ser participativa, yo participo en lo que se necesita. Colaborando con las maestras, lo que ellas me dicen qué hay que hacer, yo estoy dispuesta a colaborar”  
Pamela, madre de un niño de tres años.

La declaración de Pamela hace referencia a su ayuda en las mingas y al cumplimiento de las expectativas del personal docente como ser puntual a la hora de dejar y retirar a los niños y niñas del centro; enviarlos con las uñas cortadas, peinados y limpios; reforzar en casa lo que los pequeños aprenden en el centro, entre otros aspectos –expectativas del personal docente que se han expuesto en el capítulo anterior–.

De la misma manera, Laura que no pertenece a la comuna, de 39 años de edad, casada, con cuatro hijos, que terminó sus estudios de bachillerato y que se dedica a la carpintería junto con su esposo, indicó:

“Yo siempre estoy al día con las cuotas del centro para que así el centro tenga plata (dinero) para comprar lo que falta para los niños o cuando algo se daña aquí. Así participo yo, ayudando con la plata. También ayudo en las mingas, limpiando o pintando las aulas; y colaboro con las maestras en lo que dicen que haga” Laura, madre de una niña de dos años.

El comentario de Laura hace referencia, a más de su ayuda en las mingas y al cumplimiento de las peticiones del personal docente, a las peticiones del comité de padres que consistieron en la puntualidad de las cuotas mensuales y/o multas.

A más de los términos colaborar o ayudar, 2 de 48 madres, utilizaron el término *opinar* para referirse a su participación; acción importante para algunas investigadoras como Blanco, Umayahara y Reveco (2004) que señalan que participar implica:

[...] opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir en los diversos espacios de la institución educativa (Ibid: 26).

Carla, una mujer de la comuna, de 33 años de edad, casada y madre de cuatro hijos, que terminó sus estudios universitarios en educación, y trabaja como maestra en una escuela de primaria cerca de la comuna, indicó:

“En las reuniones cuando nos llaman siempre doy mi punto a favor, comprendiendo la labor de cada una de las educadoras, trato de apoyarlas, las comprendo porque yo también trabajo con niños” Carla, madre de una niña de dos años.

Carla, basada en su experiencia como maestra, consideró que las opiniones de las familias ayudan a mejorar aspectos del centro, del personal docente así como de las mismas familias, y a conocerse mejor los unos a los otros. No obstante, señaló que en el CIBV de la comuna, percibía que algunas familias al desconocer la labor docente, a veces, emitieron opiniones subjetivas y sostuvieron posturas negativas sobre el personal docente –como por ejemplo, que el personal docente era responsable de lavar la ropa interior sucia de los niños, acción que Carla no aprobó–. Por tanto, dijo que su deber era apoyar y defender a sus colegas porque conocía bien cuál era la labor docente; acción que realizó a través de sus opiniones vertidas en las reuniones del comité de padres y madres.

En cambio, Lourdes, una mujer soltera de otra comuna, de 19 años de edad, madre primeriza de una niña de un año que dejó sus estudios de bachillerato desde que supo que estaba embarazada y no los volvió a retomar, indicó:

“Yo participo dando mi opinión, si algo no me gusta decir y si me gusta algo felicitar, vengo a las reuniones, mingas, presentaciones”.

Lourdes llegó a la comuna tres años atrás y al centro infantil hacia dos meses. Lourdes consideró que *opinar en el centro* era necesario para que el personal docente conociera si las familias estaban o no de acuerdo con lo que se realizaba en el centro con sus hijos e hijas. Lourdes no tuvo ningún problema en exteriorizar sus ideas, comentarios o sugerencias al personal docente porque hablar mucho y ser escuchada formaron parte de su personalidad extrovertida.

A parte de estas dos madres, también distinguí a 5 personas más que solían expresar sus ideas o comentarios, sin embargo ninguna de ellas lo asoció con la participación parental. La libre expresión de ideas, comentarios o sugerencias en las reuniones del centro infantil no fue muy común, por eso en la tercera reunión de padres de familia una madre manifestó frenéticamente:

"¡Yo no sé los padres de familia, los demás que no hablan, no opinan! ¡Opinamos solo dos! A mí me gustaría que todos opinemos para que todos quedemos de acuerdo, ¡para que después no se quejen afuera!" Yolanda, madre de un niño de tres años.

Con esta declaración se podría concluir que las madres simplemente no opinaban, pero detrás del silencio de algunas de ellas se encontraban razones a considerar, como lo expresó Yesenia, madre de dos niñas del centro infantil, en una entrevista personal:

“No siento que pueda opinar en las reuniones porque los padres de familia son altaneros, no son para decir yo me quejo y resolvamos. Gritan, no resuelven nada.”

Yesenia es una mujer de la comuna, de 32 años de edad, divorciada, madre de dos niñas y un adolescente. Terminó sus estudios de bachillerato y trabaja como empleada doméstica para solventar los gastos de su hogar. Yesenia a parte de mencionar que algunas madres eran groseras en su manera de responder, poco receptivas y que no sabían escuchar,



también dijo que no se atrevía a decir nada malo del centro, especialmente de las educadoras, porque “después se portan mal con una y para evitarme disgustos mejor no les digo nada” (Diario, 20 febrero 2015). Este último comentario se dio porque Carmen, la maestra, no lavó la ropa interior sucia de la hija de Yesenia y la envió así en la mochila. Al día siguiente, Yesenia se acercó a Carmen a comentarle, en buenos términos, lo que la anterior educadora hacía con la ropa sucia de los pequeños; comentario que no fue bien acogido por la maestra. Carmen respondió que no era su responsabilidad lavar ropa sino enseñar y que por tanto no lo haría, y aunque no le contestó de mala manera, su semblante relajado cambió. Después de aquella ocasión, Carmen mantuvo una relación distante y fría con Yesenia, sensación que la madre percibió claramente.

Así que no fue común escuchar comentarios, opiniones o sugerencias en el centro infantil porque algunas madres percibieron que hacerlo provocaba un mal ambiente entre la comunidad educativa; por tanto prefirieron no expresarse. A veces porque los comentarios fueron mal interpretados o porque las opiniones no eran compartidas y en lugar de llegar a un consenso se transformaron en enfrentamientos. En otros casos, algunas madres no se expresaron por timidez, tema que se tratará en la sección de los factores que obstaculizaron la participación de las madres en el centro infantil.

Por consiguiente, “[...] opinar, tomar ciertas decisiones, proponer y disentir [...]” (Blanco et al., 2004: 26), acciones que se consideran esenciales en la participación en la escuela, no se llevaron a cabo en el CIBV de la comuna porque no se dieron las condiciones adecuadas para su desarrollo como un buen clima escolar, una buena atmósfera social, componentes que faltaron como se ha descrito en la sección del ambiente en el centro infantil, en el capítulo IV.

Otro término, utilizado solo por 1 de 48 madres entrevistadas, fue *estar pendiente* para referirse a su participación en el centro infantil. Blanca, una mujer de la comuna, de 27 años de edad, casada y madre de un niño de ocho años y una niña de dos años, que terminó la primaria y se dedica a la costura, indicó:

“Participo viniendo a las mingas, a los talleres, a las sesiones, estando pendiente. También así como voy a preguntar en la escuela de mi hijo, así también vengo a preguntar acá, como dijeron no es cuestión de venir a dejarles. Entonces también vengo cuando puedo a ver cómo está, qué le pasa porque a veces viene con un

carácter, a veces viene con sus canciones, todo eso. Mi esposo y yo estamos pendientes.”

La frase *estar pendiente* es usada como sinónimo de *preocupada por*, *interesada por*; en ese contexto, Blanca demostró interés por comunicarse con la educadora de su hija a fin de conocer qué le sucedía a su pequeña en el centro infantil. Según Campos (2008) y Garreta (2015) la comunicación con el profesorado es indispensable no solamente para enterarse de cómo van los hijos sino para conocer el programa de los centros.

Aunque solamente una madre indicó *estar pendiente* para referirse a su participación, observé a unas cuantas más (27 de 55 madres) con el interés de conocer el progreso de sus pequeños, al personal docente y lo que ocurría en el centro. Estas madres aprovecharon la entrada y salida de los pequeños al centro y a veces los cierres de cada reunión, fiesta o minga para preguntar e informarse tanto de sus pequeños como del centro. En cambio, 28 de 55 madres que dejaron y retiraron a sus pequeños en su propio vehículo –no entraban al centro– o que contrataron un servicio de transporte para sus pequeños, se enteraron tanto de las actividades del centro como del progreso de sus hijos por medio de las notas escritas que el personal docente enviaba en las mochilas de los pequeños.

Por último, 9 de 48 madres entrevistadas utilizaron el término *actuar* para referirse a su participación en el centro. Este tipo de participación fue observado en la fiesta de Navidad, el 21 de diciembre de 2014.

La actuación de las familias en el centro tuvo sus pro y sus contra. Por una parte, ya que algunas familias aceptaron disfrazarse y actuar en el evento, el centro no tuvo que contratar personas para entretener a los asistentes. Por otra, estas 9 madres que actuaron en la fiesta, después no quisieron asistir a la siguiente minga a ayudar argumentando que habían cumplido parte de su responsabilidad con el centro. Las 9 mujeres eran madres primerizas, no pertenecían a la comuna y eran nuevas en el centro infantil, por tanto, no conocían muy bien como participaban las familias en el centro. Ellas concibieron la actuación en la fiesta como una actividad extraoficial que se realizó a cambio de no efectuar otra acción en el centro. Según estas madres, ayudar en el desarrollo de las fiestas del centro no debía ser una responsabilidad de las familias porque les quitaba tiempo que podía ser aprovechado con sus familias en sus casas y porque directamente no tenía que ver con el progreso del

centro ni el bienestar de sus hijos e hijas. No obstante, ya que solo fue una fiesta en la que actuaron, las vi colaborando en las siguientes mingas del centro.

La percepción de estas 9 madres acerca de la participación en las actividades de las fiestas fueron desconocidas por el personal docente porque las madres no tuvieron la suficiente confianza para decirlo ni una buena comunicación entre ellas y el personal docente. Aunque, en general, como se ha comentado en la sección del personal docente, las educadoras y maestras no tuvieron un conocimiento profundo de las familias y viceversa debido a una mala comunicación que llevó a malas interpretaciones y generó un mal clima laboral.

Resumiendo, todas las madres concibieron la participación parental como la *asistencia* a reuniones, fiestas y mingas en el centro infantil. No obstante, al ser específicas sobre su propia participación, la mayoría vinculó la participación con los términos *ayudar* y *colaborar*; pocas madres agregaron otros términos como *opinar*, *estar pendiente* y *actuar*.

En el período escolar 2015-2016, continué la investigación con las 10 únicas madres que quedaron del grupo de investigación de la segunda estancia de estudio. Al igual que en el período escolar 2014-2015, estas madres continuaron asociando la participación parental con la *asistencia* a talleres, reuniones, mingas, fiestas y resaltaron su *colaboración* con las peticiones del personal docente.

Por ejemplo, Teresa una mujer que no es de la comuna, de 28 años de edad, casada, con 3 hijos, que terminó la primaria y se dedica a la costura, indicó:

“Las familias participan viniendo a reuniones y mingas, igual que yo. Así participo aquí” Teresa, madre de una niña de dos años de edad.

También Marisol una mujer de la comuna, de 31 años de edad, casada, con dos hijos, que terminó sus estudios de bachillerato y se dedica a los quehaceres domésticos en su hogar, indicó:

“Participo viniendo a las reuniones y a las mingas, colaboro cuando las educadoras me piden que le mande a mi hija limpia, arreglada, que sea puntual en la entrada y salida” Marisol, madre de un niño de dos años.

De la misma manera, Yesenia de 33 años de edad, de la comuna, divorciada, madre de dos niñas y un adolescente, que terminó sus estudios de bachillerato y trabaja como empleada doméstica, señaló:

“Sigo colaborando en lo que me piden, les ayudo. Las educadoras piden que reforcemos lo que les enseñan a nuestros hijos y yo lo hago; siguen pidiendo las otras demandas –puntualidad, enviarlos limpios, una muda limpia, etc.–. Voy a las reuniones, mingas, y agasajos. [...] En las reuniones sigo sin opinar porque algunas madres son groseras para responder”.

Aunque la opinión no formó parte de la concepción de participación de Yesenia, igualmente esta acción no fue desarrollada por ella para evitar un mal ambiente y evitarse disgustos. Esta madre comentó que, al igual que en años anteriores, prefería escuchar y observar en las reuniones, no expresó sus ideas o comentarios para no ser mal vista por otras madres que no compartían sus opiniones o para no ser rechazada por el personal docente –tal como le ocurrió con Carmen, la maestra, al recordarle que las educadoras del centro lavaban la ropa interior sucia de los pequeños.

Como se puede apreciar, después de más de un año, la participación parental continuó asociándose a la *asistencia* a los espacios de participación y al cumplimiento de demandas. Otros términos no fueron mencionados ni relacionados con la participación parental.

Según algunos investigadores, es frecuente que en la Educación Infantil la comunidad educativa conciba la participación como la asistencia a los espacios de participación y que la asocien con la colaboración, obedeciendo demandas del centro porque es una concepción tradicionalmente asumida por todos (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Garreta, 2015; Martiniello, 1999; Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009) y la que menos conflictos crea a la hora de relacionarse entre todos porque los que deciden son los directores, personal docente u otras autoridades, las familias solo obedecen. Por consiguiente, es comprensible que las madres del centro infantil de la comuna conciban la participación parental solo como asistencia a las actividades y obediencia a las demandas porque desde que se fundó el CIBV en la comuna esa ha sido la manera en que las familias han intervenido en el centro hasta la actualidad. Participación tradicional que según varios investigadores no es una práctica que aporte al desarrollo

integral y enriquecimiento de las capacidades de los niños y niñas (Blanco et al., 2004; Campos, 2008).

Ahora bien, existen otras concepciones de participación parental que según los investigadores promueven aportes positivos a la comunidad educativa, especialmente a los niños y niñas. Estas concepciones de participación mencionan que los padres y madres deben conocer e intervenir en los objetivos, métodos y contenidos del currículum (Mukuna & Indoshi, 2012; Oliva y Palacios (1998) en Valdés et al., 2009), tomar parte en las decisiones operativas o de ejecución de los objetivos y la labor docente (Tapia García, 2003; Toainga, 2007) así como ser parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social (Gallardo y Calisto, 2004 en Navarro et al., 2006). Sin embargo, al conocer las concepciones de participación parental manejadas por el personal docente y por las madres del centro, estas propuestas parecen no tener cabida en el CIBV de la comuna por las siguientes razones:

En primer lugar, el personal docente de nuestro estudio –aunque contó con dos maestras universitarias en 2014-2015 y con tecnólogas en educación infantil en 2015-2016– no tiene conocimiento sobre la importancia y beneficios de la participación parental ni conoce otras maneras de participación. Por tanto, sin una comprensión profunda, en primer lugar, de las personas que guían, planifican y desarrollan las actividades del centro, sobre la participación de las familias como componente complementario en el desarrollo integral de los pequeños, será difícil que las familias dejen de participar de una manera tradicional.

Segundo, cambiar la participación tradicional implica cambiar de mentalidad y abrirse a nuevas ideas o actividades, y esto requiere de esfuerzo y más tiempo; acción que no siempre es bien acogida. Por ejemplo, pocas madres indicaron el deseo de realizar otras actividades en el centro –este aspecto se describe en la siguiente sección, ideas de participación que podrían mejorar la participación parental según las madres–. En cambio, el personal docente no se mostró abierto a nuevos cambios de participación en el centro como se ha demostrado en la sección de los factores que obstaculizaron la participación parental desde la perspectiva del personal docente.

En tercer lugar, varios estudios indican que el personal docente no está dispuesto a que las familias intervengan en los asuntos internos de sus escuelas (Blanco et al., 2004; García-

Bacete, 2003; Toainga, 2007). Tal es el caso del personal docente del centro infantil de la comuna, de los dos periodos escolares, que ni siquiera estuvieron de acuerdo con la idea de que algunas madres las ayudaran en su trabajo en el centro peor aún no querían que las familias participaran en aspectos más profundos como son aspectos curriculares o de práctica educativa.

Por último, para que las familias intervengan en los objetivos, métodos y contenidos del currículum, que tomen parte en las decisiones operativas o de ejecución de los objetivos y la labor docente y que sean activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social del centro, sí se requiere de cierto nivel de conocimiento para que el aporte sea realmente relevante; conocimiento que dos madres –maestras en escuelas de primaria– del centro infantil poseían, pero que manejaron el mismo concepto de participación que el personal docente del CIBV. Sin embargo, que las familias no tengan conocimiento de aspectos curriculares y de prácticas educativas no quiere decir que no tengan algún otro conocimiento que aportar al centro, como sus conocimientos ancestrales u otros conocimientos empíricos que pueden permitir construir un currículum más pertinente para el centro infantil, en la línea de los *Funds of Knowledge* (González, Moll & Amanti, 2005).

Por tanto, las propuestas de los investigadores no son imposibles de realizar en el centro infantil de la comuna, pero requieren de cambios profundos, sobre todo del personal docente, y del aprendizaje y la valoración de viejos y nuevos conocimientos por parte de toda la comunidad educativa.

Ahora bien, mientras se obtienen nuevos conocimientos, en contextos rurales, se pueden aplicar prácticas como intervenir directamente en la labor del personal docente en el centro (Blanco et al., 2004) porque esta actividad puede aportar a las familias, sobre todo a las madres, ciertas prácticas educativas que les pueden ayudar a reforzar y mejorar la educación de sus hijos e hijas. Además, el contacto con el personal docente de manera más profunda puede permitir que el centro educativo tome en cuenta el contexto familiar de los pequeños para que ellas enriquezcan el currículum con la cultura familiar y local (Blanco et al., 2004; Campos, 2008). Por último, otra manera de participación sería la libre expresión de ideas, comentarios y sugerencias por parte de las familias, que sean valoradas y tomadas en cuenta por el personal docente, en un contexto de orden, cordialidad y

respeto. Este tipo de participación permitiría que la comunidad educativa conociera sus debilidades y fortalezas para continuar en el camino del cambio y progreso por el bien de los niños y niñas.

### **5.3.2. Ideas de participación que podrían mejorar la participación parental según las madres.**

Con el fin de profundizar aún más en las concepciones de participación parental que manejaron las madres, indagué en sus percepciones de cómo podrían mejorar su participación en el CIBV. La información que se presenta a continuación le pertenece a las madres del período escolar 2014-2015 ya que las 10 madres del período escolar 2015-2016 no presentaron cambios en sus percepciones; cabe recordar que las 10 madres pertenecen al grupo de estudio 2014-2105. Los datos revelan que la mayoría de las madres están acostumbradas a la participación tradicional y no se les ocurre otras maneras diferentes de participación en el centro.

Cabe indicar que no todas las madres que mencionan cómo mejorar su participación están dispuestas a hacerlo, debido a sus trabajos y poco tiempo libre; factores que obstaculizaron la participación parental y que se describen más adelante.

Para una mejor comprensión de los datos, he dividido a las 48 madres entrevistadas en cuatro grupos: 1) las que consideraron que su participación no necesita mejorar, 2) las que no supieron cómo podrían mejorar su participación, 3) las que asociaron mejorar la participación con más apoyo y más colaboración y 4) las que compartieron ideas para mejorar su participación.

#### **Grupo 1) Las madres que consideraron que su participación no necesita mejorar.**

Este primer grupo de madres está formado por 5 madres, de las cuales 3 pertenecen a la comuna y 2 no. Con relación a su experiencia de maternidad, las 5 madres no son primerizas. Con relación a su edad, 4 madres tienen entre 25 a 28 años y 1 madre tiene 32 años de edad. Con relación a su nivel de educación, 2 madres terminaron la primaria y 3 terminaron sus estudios de bachillerato. Los siguientes cuadros, el 26 y el 27, resumen como estuvo formado este primer grupo de madres.

**Cuadro 26. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna del grupo 1 (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	-	-	-	-
25 años a 28 años	-	2	-	2
32 años	-	-	-	1
37 años a 43 años	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 27. Madres que *creyeron que no necesitaban mejorar su participación en el centro, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.***

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	-	-	-	2
Bachillerato	-	2	-	1
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres de este grupo es de la comuna, la mayoría tiene de 25 a 28 años de edad y la mayoría es bachiller. Con relación a su experiencia de maternidad, ninguna madre es primeriza.

Este primer grupo de madres (5 de 48) conoció bien en qué consistía y cómo se desarrollaba la participación en el CIBV, una participación parental tradicional promovida por el centro. Estas madres indicaron que su participación era muy buena y difícil de mejorar; por tanto, estaban contentas y no vieron la necesidad de mencionar otras



actividades para mejorar su participación. Dos de ellas manifestaron:

“No creo que pueda hacer nada más porque sí les ayudo en lo que ellos quieren, estoy pendiente, estoy ahí” Ana, madre de un niño de tres años.

“Todo lo hemos hecho bien, no hay más que mejorar” Rocío, madre de una niña de tres años.

Las cinco madres basaron su éxito de participación en la asistencia fiel a las reuniones, eventos y mingas; en acatar las peticiones del personal docente; y en apoyar las decisiones del comité de padres. La percepción de buena participación parental se debió a que en el año anterior, realizaron las mismas actividades en el centro y obtuvieron elogios. En el período escolar 2014-2015, la percepción fue afianzada una vez más por el personal docente y el presidente del comité de padres quienes solían ensalzarlas en las reuniones del comité de padres y ponerlas como ejemplo de madres que colaboraban en el centro y estaban al día con la cuota mensual del CIBV. Acciones que como ya se ha mencionado, para investigadoras como Blanco, Umayahara y Reveco (2004) no son suficientes para identificarlas como parte de la participación parental que aporta beneficios.

Cabe mencionar que otras madres también cumplieron con las demandas del centro y también fueron alabadas por su colaboración; no obstante, las madres no comentaron que su participación era buena. Ellas dijeron que les gustaría realizar otras actividades y mencionaron nuevas ideas de participación. Este grupo de madres pertenece al cuarto grupo que será expuesto más adelante.

**Grupo 2) Las madres que no supieron cómo podrían mejorar su participación.** El segundo grupo de madres está formado por 21 madres, de las cuales 12 pertenecen a la comuna y 9 no. Con relación a su experiencia de maternidad, 12 madres no son primerizas y 9 lo son. Con relación a su edad, 9 madres tienen de 19 a 24 años de edad, 6 madres tienen de 25 a 30 años, 4 madres tienen de 31 a 36 años y 2 madres tienen de 37 a 43 años de edad. Con relación a su nivel de estudios, 2 madres no están escolarizadas, 12 madres han terminado la primaria y 7 han terminado sus estudios de bachillerato. Los siguientes cuadros resumen los datos expuestos.

**Cuadro 28. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna del grupo 2 (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	2	1	4	2
25 años a 30 años	3	1	-	2
31 años a 36 años	-	2	-	2
37 años a 43 años	-	-	-	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 29. Madres que *no supieron cómo mejorar su participación en el centro, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.***

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	2	-	-
Educación general básica	3	1	-	8
Bachillerato	2	1	4	-
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de estas madres pertenece a la comuna, no es madre primeriza, está entre los 19 a 24 años de edad y tiene estudios de primaria.

Este segundo grupo de madres (21 de 48) no supo expresar cómo podrían mejorar su participación parental. Estas madres utilizaron frases como “no tengo idea”, “no sé, pero tratar de hacerlo mejor” o “en las reuniones, pero no sé cómo”. Dos madres lo expresaron de la siguiente forma:

“No tengo idea. Lo que sea, lo que me pidan hago para mejorar. [...] Las educadoras saben bien cuales son las necesidades del centro y que necesitan nuestros niños porque ya vienen trabajando hace rato acá en el centro, así que lo que me pidan, en serio le digo señorita” Elena, madre de un niño de dos años.

“No sé, lo que digan estamos dispuestos a hacer porque tenemos hijos. Con hijos en el centro, una ya tiene que estar dispuesta a participar, a colaborar en todo, así como hace mi ñaña<sup>52</sup> la Alexandra” Verónica, madre de una niña de un año.

Este grupo de madres, aunque señaló no tener idea de qué otras actividades se podrían realizar en el centro, se mostró dispuesto a continuar obedeciendo demandas de la institución –directora, personal docente, comité de padres– sin importar cuáles fueran las solicitudes con tal de mejorar su participación. Sus respuestas revelaron que este grupo de madres tuvo un alto grado de confianza en lo que, desde el centro, se solicita a las familias, sin cuestionar el por qué o para qué solicita algo. En el caso de las madres no primerizas (12), su confianza acerca de las demandas del personal docente se basaron en sus experiencias de participación en el centro infantil de la comuna en el año escolar anterior a la investigación y en sus experiencias en los centros educativos de sus otros hijos. En el caso de todas las madres primerizas que no contaron con información sobre el centro, objetivos, compromiso de las familias, etc. por la falta de una directora que diera ese tipo de información, al ser nuevas, su confianza en las solicitudes del personal docente se basaron en experiencias de las otras madres del centro que eran familiares o vecinas suyas.

**Grupo 3) Las madres que asociaron mejorar la participación con más apoyo y más colaboración.** Este grupo de madres está formado por 8 madres, de las cuales 7 pertenecen a la comuna y 1 no. Con relación a su experiencia de maternidad, 6 madres no son primerizas y 2 lo son. Con relación a sus edades, 4 madres tienen de 19 a 24 años de edad, 3 madres tienen de 31 a 36 años y 1 madre tiene 37 años de edad. Con relación a su nivel educativo, las 8 madres han terminado sus estudios de primaria. Los siguientes cuadros resumen los datos expuestos.

---

<sup>52</sup> La palabra ñaña viene de la lengua ancestral kechwa que significa hermana.

**Cuadro 30. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna del grupo 3 (2014-2015).**

Edad de las madres	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	-	-	2	2
25 años a 30 años	-	-	-	-
31 años a 36 años	-	1	-	2
37 años a	-	-	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 31. Madres que relacionaron el *mejorar la participación con más apoyo y más colaboración* en el centro, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.**

Nivel educativo	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	-	1	2	5
Bachillerato	-	-	-	-
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres de este grupo es de la comuna y ha terminado sus estudios de primaria. Con relación a su experiencia de maternidad, la mayoría de las madres no es madre primeriza.

Este tercer grupo de madres (8 de 48) se mostró seguro de conocer cómo mejorar su participación. No obstante, no mencionaron nuevas ideas de participación. Mencionaron actividades que ya venían realizando en el centro como la asistencia a los espacios de participación, el cumplimiento a las demandas del personal docente, enfatizaron la

colaboración en la realización de las fiestas y la ayuda en las mingas. La idea de este grupo de madres de cómo mejorar su participación fue añadir la palabra “más” a las actividades que ya realizaban. Por ejemplo, Lourdes, una mujer foránea de 19 años de edad, soltera, madre primeriza de una niña de un año de edad, que terminó la primaria y que se dedica a la venta de legumbres en la comuna, indicó:

“Yo no soy como mi madre que nunca se preocupó por nosotros y no nos apoyó para estudiar. Ella nunca fue a verme a la escuela. Yo sí me preocupo, desde ahora, que mi guagua<sup>53</sup> estese bien y tenga estudios. Yo no quiero que mi hija sea como yo. Yo quiero que mi hija estudie y sea alguien importante en la vida, por eso participo en el centro, viniendo cuando nos llaman, ayudo en todo lo que puedo, pero yo sé que puedo mejorar (la participación) si colaboro más, si ayudó más en las mingas. Vea, si todos colaboramos más, el centro estaría más bonito y los niños estarían más mejor y aprenderían mejor”.

De la misma manera, Olga, una mujer de la comuna, de 37 años de edad, casada, con 5 hijos, que terminó sus estudios de bachillerato y que se dedica a los quehaceres domésticos en su hogar, indicó:

“Para mejorar mi participación solo tendría que colaborar más en las fiestas, es que no me gusta mucho participar en las fiestas, por eso no colaboro mucho en eso. En cambio, sí vengo a las reuniones, en las mingas sí ayudo bastante y trato de hacerle caso a la profesora cuando me dice algo. Pero por mi nena, porque me importa que esté aquí y aprenda, y porque creo que soy buena madre, sí podría colaborar más en las fiestas”.

Este grupo de madres (8) concibió que para mejorar su participación solo tenían que “colaborar más” y “ayudar más” en el centro; concepción que tuvo que ver con la creencia de que al involucrarse “más” en el centro, ejercerían mejor su papel de madres –sus concepciones sobre lo que es ser padre y madre y se exponen en el siguiente capítulo–. La concepción manejada por este grupo de madres corrobora lo que las investigadoras Blanco, Umayahara y Reveco (2004) comentan sobre que la preocupación de los padres y madres por entregar un mejor futuro a sus hijos e hijas les hace que quieran participar cada vez más en los centros educativos de sus pequeños; aunque terminan haciendo las mismas actividades de siempre pero en más cantidad, otros en cambio quieren mejorar su participación pero no siempre saben cómo hacerlo.

---

<sup>53</sup> Guaguas es una palabra kichwa (lengua ancestral ecuatoriana) que en español significa niño/a.

**Grupo 4) Las madres que compartieron ideas para mejorar su participación.** Este grupo de madres está formado por 14 madres, de las cuales 12 pertenecen a la comuna y 2 no. Con relación a su experiencia de maternidad, 12 madres no son primerizas y 2 lo son. Con relación a sus edades, 8 madres tienen de 25 a 30 años y 6 madres tienen de 31 a 36 años. Con relación a su nivel de educación, 4 madres han terminado sus estudios de primaria, 8 son bachilleres y 2 tienen estudios superiores –ambas son educadoras de escuelas de primaria–. Los siguientes cuadros resumen como estuvo formado este grupo de madres.

**Cuadro 32. Madres primerizas y las que no lo son por edades, de acuerdo a si pertenecen o no a la comuna del grupo 4 (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	-	-	-	-
25 años a 30 años	-	-	1	7
31 años a 36 años	1	1	-	4
37 años a 43 años	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 33. Madres que *dieron ideas de cómo mejorar* su participación en el centro, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	1	-	1	2
Bachillerato	-	-	-	8
Educación Superior	-	1	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres de este grupo pertenece a la comuna, no es madre primeriza, tiene de 25 a 30 años de edad y es bachiller.

Este grupo de madres (14 de 48) mostró interés en mejorar su participación en el centro. Ellas indicaron que su participación podría verse mejorada si realizaban algunas de las siguientes actividades:

- Pagar puntualmente la cuota mensual al centro ya que no lo hacían porque a veces sus jefes no eran puntuales tampoco en pagarles sus sueldos.
- Forjar la unión entre las familias del centro porque veían opiniones y diferencias entre ellas que a veces no permitían que se llegara a un consenso.
- Opinar en las reuniones para dar a conocer su punto de vista, pero algunas no lo hacían por timidez, otras porque consideraron que los comentarios a veces eran mal interpretados y quisieron evitarse conflictos con algunas madres o miembros del personal docente.
- Tener contacto con el personal docente ya que algunas madres se comunicaban más con las educadoras o maestras a través del cuaderno de notas de sus pequeños a causa del poco tiempo libre que les ofrecían en sus trabajos.
- Interesarse y preguntar más por el progreso de sus hijos e hijas.
- Donar materiales didácticos al centro.
- Colocar un letrero con el nombre del centro porque el CIBV no tenía uno.
- Asistir a talleres donde se enseñen nuevas actividades o acciones que las ayuden a mejorar su papel de madres en sus hogares.
- Formar parte en la elección del personal docente del centro infantil.
- Tener más presencia en el CIBV y ayudar al personal docente en su labor educativa en el centro infantil.

A continuación, describiré un poco más las tres últimas actividades porque fueron las que más llamaron mi atención al ser actividades, una antigua y dos nuevas, que no se llevaron a cabo en el centro y porque fueron mencionadas por una minoría de madres.

Asistir a talleres donde se enseñen nuevas actividades o acciones que las ayuden a mejorar su papel de madres en sus hogares fue una idea mencionada por 6 madres. Todas las madres pertenecen a la comuna. De las 6 madres, solo 1 es primeriza. 3 madres terminaron sus estudios de primaria y 3 son bachilleres. Sus edades están entre los 25 a 30 años de edad. 3 madres son obreras, dedicadas a la costura, 2 madres trabajan como empleadas domésticas y 1 madre se dedica a la venta de legumbres, gallinas y cerdos en la comuna.

El taller fue una actividad que se llevó a cabo en el centro los dos años anteriores a la investigación, pero el año de investigación el centro no ofreció esta actividad a las familias. De ahí que 5 madres no primerizas que habían asistido a los talleres en el centro los años pasados mencionaron esta actividad; en cambio, la madre primeriza percibió que un taller para padres le aportaría ideas de cómo desarrollar mejor su papel de madre.

Las madres mostraron interés por asistir a talleres en el centro para aprender nuevas cosas sobretodo que fueran fáciles y útiles de poner en práctica en sus hogares. El tema de más interés que mencionaron varias veces fue cómo disciplinar a los hijos e hijas en el hogar porque consideraban que no lo estaban haciendo bien y querían que alguien las guiara en el tema de la disciplina. Lo que les llevó a considerar que no estaban disciplinando adecuadamente a sus pequeños fueron tanto los comentarios de las educadoras sobre el mal comportamiento de los pequeños en el aula con la educadora y sus compañeros de clase como la falta de obediencia de sus pequeños cuando les pidieron que dejaran de hacer alguna travesura en el centro y no las obedecieron. También sugirieron talleres sobre manualidades que según ellas no solo las ayudaría a relajarse de sus trabajos sino a relacionarse más con otras madres.

La asistencia a talleres es una buena idea de participación, pero depende de la meta y objetivos que se trace toda la comunidad educativa. Por tanto, por una parte puede ser un medio para la enseñanza y aprendizaje de todos, un espacio para intercambiar conocimientos, aclarar inquietudes; por otra, el taller sin meta y objetivos claros puede convertirse simplemente en una actividad más que resta tiempo a los padres y madres para



compartir con su familia. Según Blanco, Umayahara y Reveco (2004) el personal docente no suele tomar en cuenta la difícil jornada laboral de los padres y madres, no son críticos con relación al tiempo ni horarios de los talleres ni se cuestionan si los temas son pertinentes o interesantes para las familias, muchas veces repiten los temas, temas que podrían ser obtenidos por otros medios sin la necesidad de la presencia de las familias en el centro. Por tanto, el taller se convierte en una actividad pasiva como las reuniones donde las familias solo escuchan y en consecuencia la participación no deja de ser una participación parental tradicional.

La otra idea de participación, formar parte en la elección del personal docente del centro infantil fue una idea nueva mencionada solo por una madre. Alexandra, una mujer de la comuna, de 32 años de edad, casada, con 3 hijos, que terminó sus estudios de bachillerato, que trabaja como costurera y es cónyuge del presidente del comité de padres de familia, indicó:

“Cómo me gustaría que los padres pudiéramos elegir a las profesoras para el centro infantil. Así conoceríamos primero a las profesoras antes de que vengan a trabajar. Podríamos saber si les gusta trabajar con niños o solo es por dinero”.

El deseo de Alexandra de ser parte en el proceso de elección del personal docente es considerado por varios investigadores como una acción valiosa de participación parental (Blanco, et al., 2004; Tapia García, 2003). No obstante, es una acción alejada de la realidad ya que en los centros infantiles públicos ecuatorianos intervienen otras entidades e intereses.

Además, en zonas rurales o campesinas donde existen prejuicios sobre la aportación de las familias a la educación de los pequeños por parte del personal docente e incluso por las mismas familias (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Georgiou & Tourva, 2007; Hooper, 2014; Tapia García, 2003), donde las opiniones o sugerencias de estas familias no suelen ser tomadas en cuenta, es una utopía que estas intervengan en aspectos curriculares o de prácticas educativas; mucho más irrealizable es que se les permita formar parte en la elección de su personal docente. Por tanto, la nueva idea mencionada por Alexandra es buena pero no accesible de cumplirse en su contexto, un centro infantil de una comuna rural.

Por último, la otra idea nueva de participación parental, más presencia y ayuda en la labor docente en el centro, fue mencionada por 8 madres, de las cuales 7 pertenecen a la comuna y 1 no. Ninguna de las mujeres es madre primeriza. Con relación a sus edades, 6 madres tienen de 25 a 30 años y 2 madres tienen de 31 a 36 años de edad. 3 madres han terminado sus estudios de primaria y 5 madres son bachilleres. Estas madres indicaron que las familias debían tener mayor presencia en el CIBV e indicaron el deseo de ayudar al personal docente a cuidar y a enseñar a los niños y niñas en el centro infantil.

El motivo que impulsó a dos madres a querer estar en el centro y querer ayudar al personal docente con los niños y niñas fue el deseo de conocer el verdadero trato que las educadoras daban a sus hijas en el CIBV.

Sofía, una mujer que no pertenece a la comuna, tiene 25 años de edad, está casada, tiene dos hijas, es bachiller, trabaja como recepcionista, y lleva tres meses tanto en la comuna como en el centro infantil, indicó:

“Me gustaría ayudar de vez en cuando para ver cómo les tratan a los niños y todo eso” Sofía.

Asimismo, Evelyn una mujer que pertenece a la comuna, tiene 28 años de edad, está casada, tiene dos niños y una niña, es bachiller y trabaja como costurera para apoyar en los gastos familiares, indicó:

“Sería bueno colaborar viendo cómo están los bebés, sabiendo cómo les tratan” Evelyn.

Sofía y Evelyn consideraron que la participación debería permitirles conocer qué hace el personal docente y cómo tratan a sus hijas. La desconfianza de Sofía y Evelyn se dio porque llegaron a saber que en diciembre de 2014 se había acusado a una educadora (Katia) de comerse la comida de los niños y tratar de manera brusca a los pequeños –la situación de la educadora Katia ha sido descrita en el capítulo IV, en la sección de cambios y renunciaciones del personal docente–. Ahora bien, cabe señalar que los motivos de las dos madres no fueron los mismos que de las otras seis madres que en ningún momento desconfiaron del personal docente. Las seis madres dijeron que tener mayor presencia en el centro se debía a que era su responsabilidad velar por el bienestar y necesidades de sus

pequeños, colaborar en la mejora del centro, contribuir al desarrollo de una comunicación fluida y un ambiente familiar en la comunidad educativa. La ayuda al personal docente en el centro la concibieron como una oportunidad para aprender actividades que luego podrían realizar con sus hijos e hijas en sus casas.

Tener más presencia y ayudar al personal docente en su labor educativo en el CIBV es una idea de participación parental apoyada por algunos investigadores (Blanco et al., 2004), pero que difícilmente podría llevarse a cabo en el centro infantil. La dificultad se debe a que el personal docente considera que las madres aportan positivamente sólo si cumplen y se limitan a realizar las demandas del centro, del comité de padres y por supuesto las suyas –esta percepción del personal docente se ha mencionado en la sección, los factores percibidos por el personal docente que obstaculizaron la participación parental–. Lo contrario lo consideran una intrusión a su quehacer educativo; percepción del personal docente que las madres desconocieron debido a la falta de comunicación con ellas.

Las únicas veces que observé la presencia de otras personas ayudando o mejor dicho reemplazando al personal docente en su labor educativa fue cuando las educadoras tenían algún asunto que resolver fuera del centro. El trabajo de reemplazo lo realizaron dos madres de la comuna que contaron con la confianza de la directora Tatiana. Cuando una educadora necesitó ser reemplazada, llamó a una de las dos madres y luego le pagó \$10.

En las conversaciones informales con dos madres, ellas indicaron no estar de acuerdo con la idea de la presencia de las familias en el centro ni con la idea de ayudar al personal docente en su labor.

Ana, una mujer que no es de la comuna, de 25 años de edad, casada, madre de tres niños, que terminó sus estudios de bachillerato y que era una de las madres que solía reemplazar al personal docente, comentó:

“No hay necesidad de nuestra presencia en el centro porque las profesoras saben lo que hacen, pero si es necesario que nos preocupemos por otros temas de nuestros hijos como traerlos limpios, mandarles una muda nueva todos los días o pagar las cuotas mensuales del centro”.

Esta madre dijo que al haber reemplazado varias veces a algunas educadoras, observó el trabajo de los otros miembros del personal docente. Fue testigo de cómo las educadoras jugaron con los pequeños, les leyeron cuentos, les hicieron pintar dibujos, lavaron la ropa interior sucia, les ayudaron a comer, les hicieron tomar la siesta y, al final de la jornada, les lavaron la cara y peinaron para enviarlos a sus casas. Por tanto, Ana estaba convencida de que la presencia de las madres y su ayuda al personal docente en el centro no era necesario porque “ellas saben lo que hacen”.

De igual manera, Sandy, una mujer de la comuna, de 33 años de edad, casada y madre de cuatro hijos. Después de terminar sus estudios de bachillerato, comenzó a trabajar como madre comunitaria en el CIBV de la comuna, desde su fundación en 2001 hasta el 2009. Luego se dedicó a los quehaceres domésticos. Sandy mencionó:

“mientras me llamen, aquí estaré, tampoco puedo estar demasiado porque eso incomoda a las profesoras, lo digo por experiencia propia”.

Sandy hizo el comentario después de contarme que como educadora del centro infantil había experimentado incomodidad con la presencia de las madres de aquel entonces. Ella declaró que algunas madres llegaron al centro para ayudar, pero en ocasiones esa ayuda se convirtió en molestia porque las madres hicieron acciones que no les habían pedido realizar como tomar el poco material didáctico que tenían y dárselo al grupo de niños incorrecto o utilizar el material didáctico cuando no estaba planificado utilizarlo ese día. Según Sandy, las madres se tomaron atribuciones que no les correspondían. Así que, guiada por su experiencia como madre comunitaria, señaló no querer incomodar con su presencia en el centro al personal docente, sobre todo a horas que no le han sido notificadas.

La concepción manejada por Ana –no hay necesidad de la presencia de las madres porque las educadoras saben lo que hacen– y de Sandy –la presencia de las madres en el centro incomoda al personal docente–, también la manejó el personal docente como ya se ha comentado en los factores percibidos por el personal docente que obstaculizaron la participación parental.

Solo mencionaré que en el período escolar 2014-2015, la directora Tatiana animó a las familias a visitar el centro para que observaran el trabajo del personal docente. Mientras

que en el período escolar 2015-2016, la directora Beatriz prohibió las visitas de las familias al centro infantil, a no ser por cuestiones muy puntuales de los pequeños que debían ser tratados entre la educadora y la madre. Dos madres comentaron al respecto:

“La directora nos ha dicho que hay que ir al centro solo si nos llaman. Yo creo q solo hasta cierto punto hay que involucrarse en el centro porque hay que respetar los espacios de las profesoras y su trabajo. Sobre todo porque cuando los niños le ven a la mamá ya no quieren saber nada de las profesoras”. Jael, madre de una niña de un año de edad.

“La nueva directora nos dice que no debemos desconfiar de su trabajo ni de las educadoras. Ella no nos permite entrar al centro porque dice que les perturbamos a las maestras y no les dejamos trabajar” Carla, madre de un niño de un año de edad.

Como se puede apreciar, en 2016, la presencia de las madres en el centro no fue considerada una posible actividad de participación porque la misma directora se encargó de que no se llevara a cabo. Por tanto, las familias se limitaron al horario de entrada y salida de sus pequeños. La ayuda ni siquiera fue mencionada por el personal docente.

Algunos investigadores señalan que es común observar que algunos educadores creen que las familias intervienen más allá de lo debido, invalidando así su labor docente (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Toainga, 2007), tal como lo ejemplifica un reporte del Banco Mundial:

“Los padres sienten que la escuela exige más apoyo de los padres en forma de contribuciones pero no está interesada en conocer sus opiniones. Por su parte los maestros quieren mayor participación de los padres como apoyo y contribución sin que interfieran con los asuntos internos de la escuela” (Martiniello, 1999, p.20).

Resumiendo, de las 48 madres entrevistadas, solamente 14 madres dieron ideas de participación en el centro; de las cuales pocas mencionaron actividades que no se realizaron en el centro como el aprendizaje de nuevos conocimientos en talleres, formar parte en la elección del personal docente y ayudar al personal docente en su labor educativa.

Para finalizar esta sección, solo comentaré que algunas personas indicaron que para mejorar su participación en el centro, las autoridades (directora, personal docente o

presidente de padres) tenían que planificar bien las actividades y explicar con claridad lo que esperaban que las familias realizaran en los espacios de participación. Isela, madre de un niño de dos años, indicó:

“Para mejorar la participación sería bueno que se organicen más. A veces se van de largo en las reuniones, no aclaran bien las cosas. Sería bueno que las reuniones sean más breves y claras”.

El comentario de Isela “sería bueno que se organicen más” y “no aclaran bien las cosas” se dio debido a que en la minga del 30 de noviembre de 2014, asistieron menos de la mitad de las familias convocadas, no asistió la directora ni 2 de las 6 educadoras. Nadie dirigió las actividades de la minga. Los padres y madres sabían que el centro quería construir un aula, y aunque no tenían los planos, decidieron levantar una pared. Después de cuatro horas de esfuerzo, llegó un padre de familia y les indicó que no estaba planificado que una pared estuviera allí; así que la derribaron. Con relación a las reuniones, Isela hizo referencia a todas las reuniones ya que se realizaron de 17:00 a 21:00. A veces las reuniones se alargaron más de lo programado debido a la redundancia de los temas y, a veces, porque costó que algunas familias se pusieran de acuerdo en algún asunto.

De la misma manera, Javier, uno de los padres que solía ayudar en las mingas, de la comuna, de 28 años de edad, casado, padre de una niña de dos años de edad, bachiller que trabaja de taxista, comentó:

“¡Alguien debería organizar el centro! Imagínese, el rato de la minga recién ven que herramientas les hace falta, ese rato van a comprar cemento. Como no avisan, no planifican bien, todo mundo trajo (herramientas de construcción) lo que pensó que se necesitaba y nada. Planifican para llamar a la minga, pero no planifican lo que se necesita para la minga. Lllaman a las 07:00 para que recién, cuando traigan el material que se fueron a comprar, o sea 08:30 o 09:00, recién se comience a trabajar. ¡Es tiempo perdido!”.

Que las autoridades del centro planifiquen actividades concretas de participación y expliquen bien lo que se espera de las familias en los espacios de participación son aspectos considerados como factores que facilitan la participación parental (Navarro et al., 2006). No obstante, como se puede apreciar en el comentario de Isela, mejorar su participación se asoció a realizar detalladamente las solicitudes de las autoridades del

centro; participación parental que hace más de dos décadas se ha venido cuestionando y señalando como una participación pobre que no aporta beneficios al desarrollo integral de los niños y niñas (Blanco et al., 2004; Campos, 2008).

### **5.3.3. Los factores que obstaculizaron la participación de las madres.**

Varios factores obstaculizaron la participación parental; no obstante, no todos los factores fueron percibidos por las madres. Antes de exponer los aspectos que dificultaron la participación de las madres en el centro cabe recordar tanto los espacios de participación parental como las ocupaciones laborales de las madres para una mejor comprensión de esta sección. Se presentan solo los datos obtenidos –tanto de los factores que obstaculizan como de los factores que facilitan la participación parental– de las madres del período escolar 2014-2015 ya que las 10 madres del período escolar 2015-2016 han mencionado los mismos.

En el centro infantil de la comuna se llevaron a cabo 5 reuniones –una de ellas fue extra oficial–, las cuales se realizaron entre semana a partir de las 17:00. Se realizaron 2 fiestas, una entre semana a partir de las 17:00 y la otra se realizó un domingo por la mañana. Por último, se realizaron 3 mingas que se llevaron a cabo los domingos de 07:00 a 15:00. Es decir, las familias participaron en nueve actividades durante todo el tiempo de investigación. En cada espacio de participación siempre hubo una mayor presencia de madres que de padres como se ha mencionado en las dificultades encontradas en la investigación, en el capítulo III, y en los espacios de participación, al inicio de este capítulo.

A cerca de las ocupaciones laborales de las madres mencionados en el capítulo III, 8 de ellas se dedican a los quehaceres domésticos en sus hogares, 12 son empleadas domésticas, 11 son costureras, 7 son ayudantes o auxiliares de cocina y de limpieza, 3 se dedican al comercio –venta de legumbres, gallinas o cerdos–, 3 son conductoras de vehículos, 2 son recepcionistas, 2 maestras de primaria, 1 trabaja haciendo esponjas, 1 es barredora, 1 carpintera, 1 recicladora, 1 peluquera, 1 cajera y 1 se dedica a alimentar cerdos. La mayoría de los trabajos de las familias se llevan a cabo de lunes a viernes con un horario de 8 horas diarias. En cambio, trabajos como la venta de legumbres, gallinas o cerdos, conducir un vehículo, la carpintería, reciclar o alimentar cerdos, son trabajos que se llevan

a cabo también los fines de semana sin un horario fijo.

Una vez recordado los espacios de participación y las ocupaciones laborales de las madres, comenzaré señalando que para la mayoría de las madres (47 de 55) su participación estuvo determinada principalmente por su trabajo. Las madres que se dedican a los quehaceres domésticos en sus hogares (8) mencionaron que su participación estuvo determinada por el tiempo debido a las actividades que realizaban en sus casas; no obstante, siempre las vi en los espacios de participación en el centro.

Los trabajos que se encontraron lejos de la comuna –empleo doméstico, auxiliares de cocina o de limpieza, recepcionistas, maestra, barredora, recicladora, peluquera y cajera– determinaron la puntualidad, pero no la asistencia a las diferentes actividades de participación ya que por lo general las madres llegaron a las reuniones, fiestas y mingas. Según las madres, los componentes del trabajo que influyeron en su participación fueron los horarios que a veces coincidieron con las actividades del centro, el nivel de flexibilidad de algunos jefes y que todos los trabajos restaron energía a las madres. Factores que se han mencionado en el marco teórico como obstaculizadores de la participación parental.

Algunas madres (17 de 48 entrevistadas) lamentaron no poder involucrarse más en el centro y en los asuntos escolares de sus hijos e hijas; y aunque les pesaba no hacerlo, señalaron que por cuestiones de trabajo y su poco tiempo libre, no estaban dispuestas a participar más de lo que ya lo hacían. Dos madres señalaron:

“Sinceramente no quiero ni puedo participar más porque no tengo el tiempo, usted sabe que en el campo, que los pollos, los chanchos, que la siembra y todo eso, y mi trabajo que yo también tengo. Me doy mis tiempos libres para trabajar porque con el sueldo de mi esposo es difícil mantener a la familia” María, madre de una niña de tres años, oriunda de la comuna.

“Si estuviera en mis posibilidades ayudaría más en el centro, pero el trabajo me da poco tiempo” Julisa, una mujer foránea, madre de una niña de tres años y de una niña de dos años.

El trabajo fue el primer factor que obstaculizó la participación de la mayoría de las madres. Otro factor que limitó la participación de algunas familias en el centro infantil y que fue mencionado solamente por una madre entrevistada fue el recurso económico. Carla,



oriunda de la comuna y madre de una pequeña de dos años, mencionó:

“Mi trabajo me impide y mi factor económico, no puedo apoyar económicamente al centro como me gustaría”.

La respuesta de Carla de no disponer de dinero para apoyar al centro infantil se dio porque en las reuniones fue común que el presidente del comité de padres mencionara siempre las necesidades del centro. Esta madre recalcó que su sueldo de profesora de primaria junto con el sueldo de su esposo que trabajaba como guardia de seguridad no eran suficientes para cubrir los gastos de sus cuatro hijos. Por tanto, indicó que se conformaba con asistir a las reuniones, mingas y ayudar en lo que podía.

En otros casos, el factor económico impidió incluso la participación de los pequeños en el centro. Fui testigo de tres casos en que las madres dejaron de participar hasta el punto de no enviar a sus pequeños al centro infantil porque tenían una deuda con el comité de padres y otras deudas fuera del centro. Estas 3 madres, casadas, con más de dos hijos cada una y que no pertenecían a la comuna, debían más de 4 meses acumulados de la cuota mensual de \$10; deuda que les fue recordada por el presidente y la tesorera del comité de padres en todas las reuniones. Según las tres madres, sus trabajos –hacer esponjas, barredora y recicladora– y los trabajos de sus parejas no eran estables; por tanto, no todos los meses contaron con los mismos ingresos económicos para sustentar sus hogares, y ya que la alimentación de los miembros de sus familias, así como gastos de luz o agua, eran prioritarios, optaron por dejar de pagar la cuota mensual del centro infantil.

Debido a la ausencia de una directora en el centro, los que tomaron una decisión respecto a las tres familias que llevaron más de cuatro meses sin pagar la cuota mensual del centro fue el presidente, la secretaria y la tesorera del comité de padres de familia. Ellos determinaron que no podían perdonar la deuda de las tres familias porque eso implicaría hacerlo con las demás, su solución fue darles un plazo máximo de tres semanas para pagar la mitad de la deuda, de lo contrario les indicaron que no permitirían que sus pequeños ingresaran al centro. Después de una semana de la resolución del comité de padres, no volví a ver ni a las madres ni a los pequeños en el centro. Según Vicente, el presidente de padres, el año escolar anterior a la investigación ya habían tenido el mismo problema con las tres familias. Vicente aseguró que las tres familias sí podían pagar la cuota del centro

porque no eran las únicas con sus condiciones laborales, pero al no priorizar la educación de sus pequeños se dejaron acumular la cuota mensual y al ver que acumulada la cuota ya era otra cantidad prefirieron no enviar más a sus hijos al centro. Vicente también aseguró que los pequeños regresarían al centro el siguiente año, así como lo hicieron el año de la investigación.

El factor económico influyó y fue determinante a la hora de participar para algunas familias de escasos recursos económicos. Esta información, corrobora las investigaciones que demuestran que el estatus socio económico influye y se relaciona con la participación de las familias en las escuelas (Brody & Flor, 1998; Fan & Chen, 2001; Georgiou & Tourva, 2007; Hooper, 2013; Lareau, 1989; Stevenson & Baker, 1987; Tapia García, 2003).

Otro factor que limitó la participación a una sola madre fue la salud de su pequeño. Isela, una mujer foránea, de 37 años de edad, casada, con una niña de 1 año de edad y un niño de dos años que nació con labio leporino y el paladar hendido, que terminó sus estudios de primaria y se dedica a los quehaceres domésticos en su hogar, manifestó:

“En lo que yo pudiera ayudar sí, pero por las terapias de mi niño me salí del trabajo y no tengo mucho tiempo, además tengo control de mi otra niña.”

Isela llevaba a su hijo, Juan, a chequeos médicos una a dos veces por semana. En ocasiones las terapias eran en la mañana y otras veces en la tarde. Sin embargo, siempre estuvo dispuesta a apoyar en lo que le era posible. Isela logró cuadrar su horario con el horario del centro infantil para así asistir a las reuniones y eventos, y su esposo se encargó de ayudar en las mingas.

Otro factor más que limitó la participación de pocas madres en el centro y que no fue mencionado en las entrevistas fue la timidez. Este grupo de madres está formado por 13 de las 55 madres, de las cuales 8 pertenecen a la comuna y 5 no. Con relación a sus edades, 6 madres tienen de 19 a 24 años de edad y 7 tienen de 25 a 27 años de edad. Con relación a su experiencia de maternidad, 5 son primerizas y 8 no lo son. Con relación a su nivel educativo, 8 han terminado sus estudios de primaria y 5 son bachilleres. Los siguientes cuadros resumen los datos expuestos.

**Cuadro 34. Madres que se mostraron tímidas, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no(2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	2	1	2	1
25 años a 27 años	-	2	1	4
31 años a 36 años	-	-	-	-
37 años a 43 años	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 35. Las madres que se mostraron tímidas de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no.**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	2	2	2	2
Bachillerato	-	1	1	3
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres de este grupo es de la comuna y no es madre primeriza. Con relación a su nivel educativo, la mayoría de las madres ha terminado sus estudios de primaria.

Entre las ocupaciones laborales de este grupo de madres, 6 madres que pertenecen a la comuna se dedican a los quehaceres domésticos en sus hogares, 4 que son foráneas son empleadas domésticas y 3 (2 de la comuna y 1 foránea) son costureras.

Este grupo de madres mostró vergüenza a la hora de hablar en público o al tener que relacionarse con las demás personas, vergüenza generada por su timidez. Una timidez relacionada con su personalidad ya que las madres que se mostraron tímidas ante el personal docente también lo fueron con las otras madres, conmigo e incluso con sus parejas. Este aspecto se constató por medio de las entrevistas, las conversaciones informales y la observación participante. Ahora bien, cabe señalar que existen varios tipos o dimensiones de timidez. Por ejemplo, hay personas que no temen interactuar con otras personas, pero les gusta y se sienten más cómodos estando solos; hay personas con baja autoestima y pocas habilidades sociales que les cuesta interactuar así que evitan hacerlo; hay individuos que le temen a la evaluación negativa de los demás sobre sí mismo; entre otros tipos de timidez que se originan por la falta de habilidades sociales, malas experiencias en la infancia, una baja autoestima, se cree que es una conducta aprendida e incluso que es herencia genética, entre otros aspectos (Caycho, Castilla, Urrutia, Valdivia & Shimabukuro, 2013). Ya que este grupo de madres no me permitió adentrarme en su mundo, no podría explicar a qué se debió exactamente su vergüenza a la hora de relacionarse con los demás, pero sí puedo asegurar que influyó en su participación en el centro.

Estas madres jamás expresaron sus ideas, no se ofrecieron para organizar o ser parte en las actuaciones de las fiestas; se limitaron a asistir a las reuniones, a las mingas y a realizar las demandas del centro. En las pocas conversaciones informales y entrevistas, sus respuestas fueron cortas, concretas, pero también valiosas. La vergüenza también la distinguí en varios padres del centro, lo cual no me permitió profundizar y conocer sus concepciones porque se negaron a ser entrevistados. La timidez fue un factor que llamó mi atención porque no encontré que fuera mencionado por algún investigador en los factores que obstaculizan la participación parental.

Otro factor que llamó mi atención, pero que sí es mencionado por los investigadores es el nivel educativo de las familias. En el marco teórico, se ha mencionado que el nivel educativo de los padres y madres puede ser tanto un factor que obstaculiza como un factor que facilita la participación parental (Georgiou & Tourva, 2007; Hooper, 2014; Tapia García, 2003). No obstante, en el centro infantil no jugó ningún papel ni tuvo ninguna importancia. Ninguna madre mencionó su nivel educativo como factor que obstaculice su

participación en el centro. Ninguna se mostró incapaz de brindar ayuda valiosa a sus hijos o al centro. Las ocasiones que el nivel educativo salió a luz en algunas conversaciones informales o en las entrevistas fue cuando las madres comentaron sobre lo que es ser madre y padre –concepciones que se exponen en el siguiente capítulo–. Considero que una de las razones por las que no se nombró el nivel educativo de las familias como factor que obstaculiza o facilita la participación parental fue porque la participación parental solo consistió en la asistencia a los espacios de participación y en el cumplimiento de las demandas del centro.

Por último, otro factor que percibí y que fue mencionado por pocas madres fue el hecho de tener más de dos hijos, algunos en primaria y/o en secundaria. Es decir, en ocasiones, a algunas madres se les complicó asistir a los espacios de participación en el centro infantil porque coincidieron con las reuniones de la escuela o colegio de sus otros hijos. El siguiente cuadro presenta el número de hijos y/o hijas que algunas madres de la comuna tenían.

**Cuadro 36. Número de hijos de acuerdo a si pertenecen o no la comuna del período escolar (2014-2105).**

No. de hijos	Madres Foráneas	Madres de la comuna
2	9	4
3	4	7
4	3	5
5	1	1
6	1	2
7	-	-
8	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas y la observación participante.

Así que, por cuestiones de trabajo, el factor económico, la enfermedad, la timidez de algunas madres y/o que las reuniones de sus otros hijos coincidían con las reuniones del centro, la participación de las familias en los diferentes espacios de participación fue la siguiente. En la primera reunión del comité de padres de familia solo asistieron 27 madres y 5 padres. La segunda reunión fue extra oficial y asistieron 16 personas. En la tercera reunión, asistieron 36 madres y 7 padres. En la cuarta, asistieron 32 madres y 4 padres; y en la quinta reunión, asistieron 43 madres y 5 padres. A la primera fiesta realizada en el centro, asistió menos de la mitad de las familias; en cambio a la fiesta de Navidad,

asistieron todas las familias. Con relación a las mingas, a la primera asistieron 17 madres y 6 padres; a la segunda, asistieron 19 madres y 8 padres; y a la tercera, asistieron 45 madres y 11 padres.

Por último, me atrevo a decir una vez más que la ausencia de una directora –que haga de mediadora entre la comunidad educativa y que promueva un buen ambiente escolar– permitió que en el centro se desarrollara una mala comunicación entre la comunidad educativa. Mala comunicación que no solo ocasionó malos entendidos, y en ocasiones enfrentamientos entre los miembros de la comunidad educativa, sino que no le permitió al personal docente acercarse y conocer en profundidad a las familias del centro. Los malos acontecimientos generaron resentimiento y sentimientos de rechazo en el personal docente hacia algunas familias del centro; y todo ello creó un mal clima escolar. Por tanto, el mal clima escolar también fue un factor que obstaculizó que la participación parental se desarrollara de una manera adecuada y agradable ya que se percibió incomodidad en la comunidad educativa. Así que, concuerdo con los investigadores que abogan por una buena atmósfera social que haga sentir a las familias bienvenidas, respetadas, valoradas, escuchadas y necesitadas en la escuela (Hooper, 2013) para que la participación de todas las familias se desarrolle en un ambiente agradable.

#### **5.3.4. Los factores que facilitaron la participación de las madres.**

Todas las madres entrevistadas expresaron qué era lo que las motivó a participar en el centro infantil. Sus respuestas no fueron muy variadas; por tanto, ha sido fácil dividir las en dos grupos que se describen a continuación.

##### **Grupo 1) Las madres que son motivadas a participar por amor a sus hijos e hijas.**

Este grupo de madres está formado por 30 de 48 madres entrevistadas, de las cuales 20 pertenecen a la comuna y 10 no. Con relación a sus edades, 13 madres tienen de 19 a 23 años, 10 tienen de 25 a 27 años y 7 tienen de 31 a 34 años de edad. Con relación a su experiencia materna 12 son primerizas y 18 no. Con relación a su nivel educativo, 16 han terminado sus estudios de primaria, 12 son bachilleres y 2 son universitarias. Los siguientes cuadros resumen los datos expuestos.

**Cuadro 37. Las madres que participaron por amor a sus hijos, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 23 años	2	1	6	4
25 años a 27 años	2	2	1	5
31 años a 34 años	1	2	-	4
37 años a 43 años	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 38. Las madres que participaron por amor a sus hijos de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	4	2	3	7
Bachillerato	1	2	4	5
Educación Superior	-	1	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres de este grupo es de la comuna, tiene de 19 a 23 años de edad y ha terminado sus estudios de primaria. Con relación a su experiencia de maternidad, la mayoría de las madres no son primerizas.

Este grupo de madres indicó que participó en el centro infantil por amor a sus pequeños. En este grupo de madres se encuentran las madres que se mostraron tímidas (13 de 55) en la comunidad educativa. Ellas solo mencionaron que su participación se dio por amor a sus hijos. Según las demás madres, su actuación en las fiestas fue por ver sonreír a sus hijos,

por verlos felices, pero también indicaron que detrás de cada acción de participación que realizaron en el centro tuvieron un objetivo definido como por ejemplo, al actuar o hablar en público en el centro, las madres quisieron demostrar a sus hijos e hijas que ellas no tenían vergüenza; acción que querían que sus hijos vieran como ejemplo y que las imitaran; o consideraron que saludar a todas las madres y conversar un poco con ellas ayudaría a que sus pequeños vean esas acciones sociales, las imiten y sean más sociables. Tres madres lo expresaron de la siguiente manera:

“Una de las cosas que me motiva a participar es que mi hija también aprende, si uno colabora aquí, ella también colabora. Antes no le gustaba participar aquí en los eventos que había, ella ha visto que yo he participado actuando entonces solita ya aprende las cosas.” Rocío, madre de una niña de tres años.

“Siempre me ha gustado participar, dar el ejemplo a mis hijos para que cuando sean padres no sean cerrados ni egoístas. Yo quiero a mis hijos y deseo que siempre se lleven con todas las personas, hablen, dialoguen, conversen, participen, colaboren y al participar quiero hacerle quedar bien a mi hijo ante su profesora.” Laura, madre de un niño de tres años.

“Me gusta ayudar en cualquier cosa que el centro necesita. [...] Por amor a mi hijo es que yo también actúo. Cuando actúo mi hijo se pone contento, feliz, cuando me ve en alguna presentación, es la alegría más grande. La sonrisa de ellos es el regalo más precioso. A mí me motiva verle a mi hijo sonriente, gozoso y todo lo demás.” Elvia, madre de un niño de tres años.

Como se puede apreciar, las madres han sido motivadas a participar en las diferentes actividades del centro infantil porque aman a sus hijos e hijas. La participación de algunas madres tuvo propósitos pedagógicos ya que esperaron que a través de sus ejemplos de participación, sus pequeños aprendieran lo que es la colaboración, la generosidad, la amabilidad, a ser más sociables y a comunicarse mejor con otros.

**Grupo 2) Las madres que son motivadas a participar por factores externos a sus hijos e hijas.** Este grupo de madres está formado por 18 de 48 madres entrevistadas, de las cuales 14 pertenecen a la comuna y 4 no. Con relación a sus edades, 8 tienen de 25 a 28 años, 7 tienen de 31 a 33 años y 3 tienen de 37 a 38 años de edad. Con relación a su experiencia materna, solo una madre es primeriza y no pertenece a la comuna. Con



relación a su nivel educativo, 2 no están escolarizadas, 10 han terminado sus estudios de primaria y 6 son bachilleres. Los siguientes cuadros resumen lo expuesto.

**Cuadro 39. Las madres que participaron por factores externos a sus hijos, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	-	-	-	
25 años a 28 años	1	1	-	6
31 años a 33 años	-	2	-	5
37 años a 38 años	-	-	-	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 40. Las madres que participaron por factores externos a sus hijos de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	2	-	-
Educación general básica	-	-	-	10
Bachillerato	1	1	-	4
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres de este grupo es de la comuna y ha terminado sus estudios de primaria. Con relación a su experiencia de maternidad, la mayoría no es madre primeriza.

Este grupo de madres indicó que participó en el centro infantil por intereses personales y/o por el bienestar de todos en general. Entre sus motivos de participación mencionaron el deseo de hacer algo nuevo y diferente de lo cotidiano en su día a día, el placer de estar y comunicarse con otra gente, querer estar informadas de todos los asuntos del centro, la mejora y el bienestar en general de todos los pequeños. Así lo expresaron algunas de estas madres:

“Me gusta apoyar en las mingas para que el centro esté mejor. También participo en las fiestas porque pasó bien y hago amigas” Evelyn, madre de un niño de dos años.

“Yo siempre he sido participativa, en todas las escuelas, yo soy así, me gusta relacionarme con nueva gente” Dolores, madre de una niña de tres años.

“Ayudo en lo que puedo en el centro para que las aulas de los niños sean más mejor, para que todos los niños estesen en familia aquí. La ilusión de nosotros es que estesen más mejor de lo que ya están todos” Blanca, madre de madre de una niña de dos años.

“Si no se vienen a las reuniones no se está comunicado de nada. Si no se vienen a las mingas la hierba ya está grande, entonces hay que cortar” Tania, madre de una niña de dos años.

Como se puede apreciar, las madres de este grupo fueron motivadas a participar en las diferentes actividades del centro infantil por razones que no se relacionaron con sus hijos e hijas sino con diferentes necesidades como la de informarse, comunicarse, socializar y cambiar de rutina. También participaron movidas por las necesidades del centro como mejorar la infraestructura y por el bienestar en general de todos los pequeños.

En resumen, la motivación de la mayoría de las madres se derivó del amor que sienten por sus propios hijos e hijas; por tanto sus niños y niñas fueron su principal factor de motivación. En cambio, una minoría de las madres participó en el centro infantil movida por gustos personales, intereses y/o necesidades tanto personales como del centro.

De todos los factores que facilitan la participación parental, expuestos en el marco teórico, el único factor que las madres han mencionado es su propia motivación –independiente a si fue el amor a sus hijos o intereses personales– que le dio sentido a su participación y aumentó su motivación. Ya que en el centro infantil no se desarrollaron relaciones

cordiales entre la comunidad educativa que les permitan trabajar de manera colaborativa y en equipo; no se desarrolló una comunicación clara, honesta y positiva que fomente una buena relación de trabajo (Valverde, 2009); no existió un clima escolar abierto que promueva valores democráticos, de eficiencia y participación; no hubo una cultura escolar que invite a las familias a participar y a auto-atribuirse responsabilidades en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, que comparta los valores del hogar; y no existió una directora-líder de tipo participativo (Navarro et al., 2006), la participación parental – tradicional– en el CIBV de la comuna se desarrolló en un ambiente poco apropiado. Que no se mencionara –por parte del personal docente y las madres– que un buen ambiente escolar también ayuda a que las familias participen con entusiasmo y que es beneficioso para todos, revela que hay cierta aceptación o costumbre a los malos entendidos, malas interpretaciones y enfrentamientos entre la comunidad educativa y que la participación parental aún está lejos de ser considerada esencial para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Para finalizar esta sección, cabe mencionar que de acuerdo a los marcos de referencia culturales para estudiar los estilos parentales según Greenfield y Susuki (1998) –expuestos en el marco teórico–, y que sirven como marcos interpretativos que permiten comprender las diferencias culturales, las acciones de las madres del primer grupo que participó por amor a sus hijos e hijas se asocian al marco de interdependencia. Este grupo de madres se mostró bastante cariñoso con sus pequeños en el centro y se percibió que sus hijos e hijas también lo eran con ellas. Las madres muy a menudo abrazaron, besaron y cargaron a sus hijos e hijas en sus brazos, prácticas que se considera fomentan el apego. Las madres que tenían niños y niñas de tres años en adelante, a parte de ser cariñosas con ellos, dieron a menudo pautas de comportamiento social a sus pequeños en el centro como “estate quieto que las madres quieren hablar”, “no grites tan fuerte que estamos hablando”, “haz silencio que los adultos están hablando”, “no hagas bulla que no estás en tu casa”. Las frases se mencionaron intentando que los pequeños se comportaran adecuadamente. Según ellas, adecuadamente se relacionó con que los pequeños no corrieran mucho por el centro, que los pequeños no levantaran mucho la voz –gritar– porque algunas madres, o ellas mismas, estaban conversando con otros miembros de la comunidad educativa y que los pequeños obedecieran la petición de las madres a la primera vez que ellas se lo decían. Las madres que actuaron en las fiestas y que opinaron en las reuniones, a excepción de las madres

tímidas, tuvieron claro que una de sus tareas como madres era ayudar a sus pequeños a ser socializados y sociables. A este grupo de madres (30 de 48 entrevistadas) se suman las otras madres (7 de 55) que no quisieron o no pudieron ser entrevistadas ya que realizaron las mismas acciones que este grupo de madres.

En cambio, las acciones de las madres del segundo grupo que participó por intereses personales y/o por el bienestar de todos en general se asocian al marco de independencia. Este grupo de madres se mostró mucho menos cariñoso que el primer grupo. Estas madres cargaron muy poco a sus pequeños en sus brazos, y pocas veces las vi besarlos o abrazarlos en el centro. En las reuniones, sus hijos o hijas de tres años en adelante jamás entraron al salón de reuniones ni interrumpieron las reuniones porque se la pasaron jugando en el patio del centro mientras esperaron a que sus padres o madres salieran; caso que no sucedió con la mayoría de los hijos de las madres del primer grupo.

Ahora bien, observé y presencié la comunicación verbal de los padres con sus hijos e hijas y viceversa. Tanto en el primer grupo de madres como en el segundo, no existió una sola manera de comunicarse de acuerdo a los marcos de referencia culturales. Algunas madres que mostraron acciones que le pertenecen al marco de interdependencia, conversaron mucho con sus pequeños y les hicieron muchas preguntas tipo test sobre cómo les fue en el día con las educadoras y con sus amigos. Algunas madres negociaron con sus hijos para que dejaran de realizar alguna acción o actividad que ellas quisieron que dejaran de hacer; acción que se asocia al marco de independencia. En cambio, la comunicación de algunas madres que mostraron acciones que le pertenecen al marco de independencia fue mucho menos verbal y en ocasiones dieron órdenes a sus pequeños donde claramente se esperó la obediencia a la primera llamada por parte de ellos. La relación entre madres e hijos se profundiza más adelante, en la sección de la crianza.

Resumiendo, la mayoría de las madres (37 de 55) presentaron acciones que se asocian al marco de interdependencia, 22 de ellas son de la comuna y 15 no lo son. Aunque algunas madres mostraron acciones del marco de interdependencia, a veces su manera de comunicarse con sus pequeños no se asoció al marco. De la misma manera, las acciones de las otras madres (13 son de la comuna y 5 no) se asocian al marco de independencia, pero la manera de comunicarse de algunas madres con sus hijos o hijas no se asoció al marco. Por tanto, las pautas de crianza de las madres del centro infantil de la comuna fue variado,

pero la mayoría de las familias sí mostró una inclinación hacia el marco de interdependencia. En el siguiente capítulo se exponen las percepciones de las madres sobre la crianza y se presentan algunas pautas de crianza observadas en la comuna.

#### **5.4. Resumen.**

Este capítulo ha comprendido tres apartados. En el primer apartado se han presentado los diferentes espacios de participación parental en el centro infantil. Las reuniones, las fiestas y las mingas fueron los principales espacios de observación organizados por la directora. Luego se han descrito tres espacios más, no menos importantes, que aproveché para conversar con las madres y con el personal docente. Esos espacios fueron: la entrada y salida del centro, las visitas inesperadas al centro infantil y al final de cada evento realizado en el CIBV.

En el segundo apartado se han presentado las concepciones de participación parental que maneja el personal docente. Concepciones que permitieron comprender el tipo de participación que se desarrolló en el centro infantil de la comuna ya que fue este personal quien determinó la participación de las familias en el centro infantil. Este apartado ha sido dividido en tres secciones.

1) Concepciones sobre la participación parental. El personal docente del CIBV de la comuna del período escolar 2014-2015 concibió la participación parental como la asistencia a las reuniones, fiestas y mingas, colaborando en las diferentes actividades del centro y acatando sus indicaciones. Las únicas actividades y aspectos que se agregaron a la participación parental fueron talleres, charlas, buena actitud, unión, iniciativa propia y apoyo. En cambio, el personal docente del período escolar 2015-2016 asoció la participación parental con el cumplimiento del reglamento interno, del acta de compromiso, y enfatizaron los puntos que se relacionaron directamente con sus demandas.

Por tanto, como se ha mencionado anteriormente, la concepción de los dos personales docentes llaman la atención sobre todo porque en 2006, en Ecuador, la participación de las familias en los centros educativos comenzó a priorizarse y desde entonces se ha impulsado la intervención de las familias en las escuelas (Ministerio de Educación, 2013, p.11) o ¿el

objetivo que se menciona en el Plan Decenal de Educación 2006-2015 acerca de involucrar a las familias en la educación y en las escuelas de sus hijos para ayudar en el desarrollo integral de los pequeños solo fue un discurso político? Además, se supone que los dos personales docentes del centro infantil han sido capacitados en instituciones de formación del profesorado donde se espera que impartan conocimientos sobre la importancia de la intervención de las familias en los centros educativos.

La participación de las familias en los centros educativos de primera infancia también debe incluir aspectos como la ayuda de las familias en la construcción de un currículum apropiado para los pequeños y enriquecido con su cultura; debe abarcar aspectos curriculares y de práctica educativa (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004; Campos, 2008; Mukuna & Indoshi, 2012). No obstante, son aspectos difíciles de realizar ya que se requiere de una comprensión profunda –en primer lugar, de las personas que guían, planifican y desarrollan las actividades del centro– sobre la participación de las familias como componente complementario en el desarrollo integral de los pequeños. Se necesita cambiar de mentalidad y abrirse a nuevas ideas; acciones que requieren de esfuerzo y tiempo. Se requiere que desde el centro se proponga a las familias intervenir más allá de la forma tradicional ya que el hecho de que algunas familias no tengan conocimiento de aspectos curriculares y de prácticas educativas no quiere decir que no tengan algún conocimiento empírico, fruto de su experiencia (Blanco et al., 2004) que aporten al centro para la construcción de un currículum pertinente para los niños y niñas.

2) Los factores percibidos por el personal docente que obstaculizaron la participación parental. Los factores percibidos por el personal docente no fueron objetivos porque no contaron con un conocimiento profundo de las familias del centro. El personal docente no se vio a sí mismo y a su actitud como un posible factor que obstaculice o facilite la participación parental; por tanto, no se percató de otros factores que influyeron negativamente en la participación de algunas madres como la mala comunicación entre la comunidad educativa y su actitud reacia hacia algunas familias, que provocaron un mal clima escolar.

El personal docente de los dos períodos escolares no vio la importancia de la vinculación de las familias con el centro, de ahí su actitud reacia a la idea de que algunas madres las ayuden en su labor en el centro. Por tanto, se concluye que no estuvo preparado para

realizar otro tipo de participación con las familias del centro.

La idea de que las madres ayuden al personal docente en su labor educativa es una propuesta apoyada por algunos investigadores donde se defiende la participación de las madres en la labor educativa del personal docente con el fin de que el contacto con las especialistas provea herramientas a las madres de cómo educar mejor a sus pequeños en el hogar (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004). Por tanto, el personal docente al tener conocimientos sobre prácticas educativas puede aportar a las madres herramientas para reforzar mejor en sus casas lo que los niños aprenden en el centro. Además, este tipo de involucramiento permitiría que la comunidad educativa se relacionara de una manera más profunda y prolongada, lo que daría como resultado que las familias conocieran de primera mano los objetivos del centro y la labor educativa del personal docente; acciones que seguramente ayudarían a las familias a valorizar mejor al personal docente. No obstante, la idea de que las madres participen en la labor del personal docente en el CIBV no fue acogida por ningún personal docente de los dos años escolares investigados.

3) El factor percibido por el personal docente que facilitó la participación de las madres en el centro. Por último, todo el personal docente coincidió en que las madres participaron por los hijos o hijas. El personal docente concibió que la participación de las madres se dio porque era su responsabilidad hacerlo ya que tenían un hijo o una hija en el centro. La falta de conocimiento en profundidad de las familias del centro por parte del personal docente debido a una mala relación interpersonal con algunas madres no les permitió ver aspectos positivos que se relacionaron con las madres y su participación.

En el tercer apartado se han revelado las concepciones de participación parental que manejaron las madres. Este apartado ha sido dividido en cuatro secciones.

1) Concepciones que manejaron las madres sobre la participación parental. Todas las madres concibieron la participación parental como la asistencia a reuniones, fiestas y mingas en el centro infantil, pero al ser específicas sobre su propia participación, la mayoría vinculó la participación con los términos ayudar y colaborar; pocas madres agregaron otros términos como opinar, estar pendiente y actuar.

Como se ha mencionado, es frecuente que en la Educación Infantil la comunidad educativa conciba la participación como la asistencia a los espacios de participación y que la asocien con la colaboración y la obediencia a las demandas del centro porque es una concepción tradicionalmente asumida por todos (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Garreta, 2015; Martiniello, 1999; Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009) y la que menos conflictos crea a la hora de relacionarse entre todos porque los que deciden son los directores, personal docente u otras autoridades, las familias solo obedecen; de ahí que la participación “tradicional” se ha desarrollado en el centro infantil de la comuna; una práctica que no aporta al desarrollo integral y enriquecimiento de las capacidades de los niños y niñas (Blanco et al., 2004; Campos, 2008).

Según los investigadores, la participación parental que aporta a toda la comunidad educativa es aquella que permite a las familias conocer e intervenir en los objetivos, métodos y contenidos del currículum (Mukuna & Indoshi, 2012; Oliva y Palacios (1998) en Valdés et al., 2009), permite que tomen parte en las decisiones operativas o de ejecución de los objetivos y la labor docente (Tapia García, 2003; Toainga, 2007) y permite que tomen parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social (Gallardo y Calisto, 2004 en Navarro et al., 2006). Empero, estas propuestas parecen no ser viables en el centro de la comuna porque el personal docente mostró no tener conocimiento sobre la importancia y beneficios de la participación parental ni conoce otras maneras de participación. Así que sin una comprensión de lo que es la participación parental, será difícil que las familias dejen de participar de una manera tradicional.

2) Ideas de participación que podrían mejorar la participación parental según las madres. Los datos revelaron que la mayoría de las madres están acostumbradas a la participación tradicional y no se les ocurre otras maneras diferentes de participación en el centro. De las 48 madres entrevistadas, solamente 14 madres dieron ideas de participación en el centro; de las cuales pocas mencionaron actividades que no se realizaron en el centro como el aprendizaje de nuevos conocimientos en talleres, formar parte en la elección del personal docente y ayudar al personal docente en su labor educativo en el CIBV. No obstante, las dos últimas ideas que son apoyadas por algunos investigadores (Blanco et al., 2004) no son viables de que se lleven a cabo en el centro infantil ya que en la elección del personal



docente intervienen otros intereses y autoridades; en cambio, la idea que las madres ayuden al personal docente en su labor educativa en el centro no fue bien recibida por el personal docente.

3) Los factores que obstaculizaron la participación de las madres. Entre los factores se han mencionado el tiempo y el trabajo como los principales obstaculizadores en la participación de la mayoría de las madres. El factor económico que impidió a algunas familias seguir enviando a sus pequeños al centro por deudas acumuladas con el CIBV. La enfermedad de un pequeño del centro que restó tiempo a su madre quien indicó que le habría gustado involucrarse más en el centro, pero por los chequeos médicos de su hijo no lo puedo hacer. La vergüenza ligada a la timidez que algunas madres experimentaron al tener que hablar en público, lo cual no les permitió opinar en las reuniones ni relacionarse de una manera relajada y abierta con los demás miembros de la comunidad educativa. Por último, se ha mencionado que la falta de relaciones cordiales, la mala comunicación, y la falta de una directora-líder de tipo participativo (Blanco et al., 2004; Navarro et al, 2006) provocó que se creara un mal clima escolar que obstaculizó que la participación parental se desarrollara de una manera adecuada y agradable ya que se percibió incomodidad en la comunidad educativa.

4) Los factores que facilitaron la participación de las madres. La mayoría de las madres ha sido motivada a participar en las diferentes actividades del centro infantil porque ama a sus hijos e hijas. La participación de algunas de estas madres tuvo propósitos pedagógicos ya que esperaron que a través de sus ejemplos de participación, sus pequeños aprendieran lo que es la colaboración, la generosidad, la amabilidad, a ser más sociables y a comunicarse mejor con otros. En cambio, un minoría de madres ha sido motivada a participar en las diferentes actividades del centro por razones que no se relacionaron con sus hijos e hijas sino con diferentes necesidades como la de informarse, comunicarse, socializar y cambiar de rutina. También participaron movidas por las necesidades del centro como mejorar la infraestructura y por el bienestar en general de todos los pequeños.

En términos generales, la motivación de la mayoría de las madres se derivó del amor que sienten por sus propios hijos e hijas. En cambio, una minoría de las madres participó en el centro movida por gustos personales, intereses y/o necesidades tanto personales como del centro. De todos los factores que facilitan la participación parental, expuestos en el marco

teórico, el único factor que las madres ha mencionado es su propia motivación – independiente a si fue el amor a sus hijos o intereses personales– que le dio sentido a su participación y aumentó su motivación.

## **Capítulo VI: Términos que complementan y amplían las concepciones sobre la participación parental en el centro.**

El capítulo abarca algunos términos que amplían y completan la comprensión sobre las concepciones de participación parental manejadas en el centro infantil en el período escolar 2014-2015. Este capítulo comprende tres apartados que son los siguientes:

En el primer apartado, se presentan las percepciones del personal docente y de las madres acerca de lo que significa ser un padre y una madre. Se analizan sus conceptos y percepciones asociadas a los términos, así como la percepción que tienen de sus propias madres. Además, se analiza también la autopercepción que manejan las madres sobre sí mismas.

En el segundo apartado se exponen las concepciones que tiene el personal docente y las madres acerca de un niño y una niña. Se presentan las necesidades que perciben en un niño y una niña, y que consideran deben ser suministradas por los padres y las madres. También se presentan las expectativas de las madres sobre sus propios hijos.

En el tercer apartado se presentan las concepciones manejadas por las madres del centro sobre el tema de la crianza y se presentan algunas prácticas de crianza observadas en la comuna.



## **6.1. Conceptualización de los términos *padre y madre* por el personal docente y las madres del centro infantil.**

Conocer los conceptos que los sujetos de estudio manejan sobre lo que es ser un padre y ser una madre amplían y complementan las concepciones acerca de la participación parental. Por consiguiente, a continuación se presentan los datos obtenidos a través de las entrevistas y conversaciones informales con las madres sobre lo que significa ser padre y ser madre.

### **6.1.1. Las concepciones que tiene el personal docente acerca de un padre y una madre.**

La mayoría del personal docente entrevistado (7 de 8) concibe que tanto un padre como una madre son personas adultas que tienen los mismos deberes hacia sus hijos e hijas por igual. Las educadoras (5) y las maestras (2) señalaron que tanto un padre como una madre son aquellos que están pendientes de sus hijos e hijas en las escuelas, les enseñan valores como el respeto, velan por su desarrollo educativo, social y emocional, les dan tiempo de calidad, no los sobreprotegen, los apoyan, los cuidan y los aman. En esta línea comentaron:

“Un padre y una madre son cariñosos con sus hijos, están pendientes de su hijo en la escuela, de lo que le dice la educadora que haga por el bien de su hijo, del aseo personal de su hijo, en la casa. No creo que haya diferencia entre los deberes de los papitos” Susana.

“El padre y la madre son personas adultas, responsables por igual de sus hijos e hijas, que enseñan valores de respeto, de tolerancia, que están pendientes de todo. Cuando digo de todo es todo. Los padres y las madres deben estar pendientes de sus hijos en el centro infantil no como los de acá (las familias), hacer caso cuando una maestra les dice algo porque les decimos por el bien del niño. Eso es un buen padre y una buena madre” Carmen.

“Ambos padres aman por igual a sus hijos e hijas, velan por su desarrollo integral, se preocupan por ellos, están pendientes. No solo que estén bien alimentados, bien cuidados, bien cambiados, que huelan bien sino en la forma en cómo se los educa. El padre y la madre se preocupan por cómo las educadoras cuidan y educan a sus hijos. Deberían preocuparse por saber qué se hace todo el día en el centro” Ana.

Los comentarios del personal docente dan la sensación de que se contradicen en sus discursos ya que aquí parece que están abiertas a una relación más cercana con las madres;

mientras que, en el discurso de la participación parental, señalaron no querer una presencia prolongada de las madres en el centro y peor aún su ayuda en su labor docente. En realidad, los comentarios del personal docente no dan cabida a una participación profunda en el centro infantil. Sus discursos no se contradicen sino refuerzan su deseo de ver cumplidas sus demandas. Por ejemplo, detrás de las palabras de Ana, existió una frustración ante sus demandas no cumplidas. Ana consideró que eran pocos los padres y madres que se acercaron a preguntarle sobre sus hijos o hijas. Señaló que la mayoría se conformó con los reportes enviados en las mochilas de los pequeños. Mencionó la impuntualidad de algunas madres a la hora de enviar o retirar del centro a sus hijos o hijas, y la falta de higiene en algunos pequeños al llegar al centro infantil en la mañana. Por eso, Ana, basada en su frustración de expectativas no cumplidas, mencionó que el padre y la madre “ [...] se preocupan por ellos (hijos), están pendientes. [...] se preocupan por cómo las educadoras cuidan y educan a sus hijos”. Por tanto, sus discursos se comprenden cuando se conocen los límites que encierran sus palabras.

De acuerdo a sus contextos, experiencia de vida y conocimientos, el personal docente mencionó diversas acciones que realiza un padre y una madre con sus hijos e hijas (enseñar valores, velar por su desarrollo educativo, social y emocional, dar tiempo de calidad, no sobreprotegerlos, apoyarlos, cuidarlos y amarlos). No todas mencionaron las mismas acciones, pero todo el personal docente coincidió en una acción que consideraron esencial en un padre y una madre; ésta fue estar pendiente de los hijos y las hijas en el centro infantil, que como ya se ha mencionado, todo se relaciona a las demandas del centro, especialmente a las suyas.

Los discursos de la mayoría del personal docente revelaron no solo sus concepciones sobre lo que es ser un padre y una madre sino también sus percepciones sobre los padres y las madres del centro infantil que como pude apreciar no fueron positivas. Ana, la maestra, indicó:

“Yo creo que los padres no son responsables. Creo que ellos les mandan a sus hijos al centro no para que aprendan sino para que no estén en la casa y porque aquí en el centro tienen cuatro comidas. Ellos saben que acá tienen comida, cuidado y atención. Por lo menos porque están bien sus hijos, ellos deberían colaborar con nosotras haciéndonos caso con lo que les decimos”.

El comentario de Ana sobre las familias del centro no fue objetivo ya que ella no tenía ni un mes de haber llegado al centro y no conocía a profundidad ni a las familias ni el contexto rural. Su percepción acerca de las familias del centro se basaba en lo que escuchó de los demás miembros del personal docente que tuvieron enfrentamientos con algunas familias por los malos entendidos y en su frustración de no ver cumplidas sus demandas.

Cabe recordar que Ana es una mujer que no pertenecía a la comuna sino a una zona urbana cerca a la comuna. Realizó sus estudios universitarios en Quito –su perfil profesional se observa en el capítulo IV, sección 4.3.1.3.–. Por consiguiente, Ana manejaba una cosmovisión diferente a las familias del centro y al personal docente que está formado por mujeres pertenecientes a comunas rurales; a excepción de Carmen que aunque es de la comuna, realizó sus estudios en Quito y regresó a la comuna con una mentalidad abierta y con nuevos conocimientos. Ahora bien, también cabe recordar que con relación a la participación parental, las concepciones de Ana y Carmen no se diferenciaron en nada al manejado por el resto del personal docente.

Todo el personal docente indicó que los padres y las madres del centro infantil no ejercían bien su papel de padres y madres, basadas en sus concepciones de participación parental –más no el conocimiento de las familias–. Por eso, las maestras Ana y Carmen incluyeron a sus concepciones de participación la creación de una escuela para padres con el fin de ayudar a las familias a comprender mejor su rol como padres y madres y sus responsabilidades para con sus hijos e hijas, y charlas que permitan conocer a las familias su rol en sus hogares. Las percepciones que llevaron a Ana y a Carmen a sugerir “educar a las familias” se basaron simplemente en los incumplimientos a sus demandas. Por tanto, los discursos de todo el personal docente dejan al descubierto y corroboran que en ellas existió un sentimiento de frustración al no ver cumplidas sus demandas en el centro, aspecto comentado en la sección 5.2.1.

Solamente una educadora, Lizet, una joven de diecinueve años de edad de la comuna, distinguió diferencias entre las responsabilidades de un padre y una madre. Lizet, que apenas terminaba el bachillerato, fue contratada como educadora por la directora Tatiana para el grupo de niños y niñas de un año a un año y medio. Ella dijo:

“Los padres y las madres son diferentes. Una madre educa a sus niños, los quiere, los ama, los recibe con alegría cuando llegan a sus casas. En cambio, un padre es responsable con otras necesidades, por ejemplo con el dinero para la comida o en las mingas del centro, y ser puntuales.”

El discurso de Lizet se comprende mejor al saber que su hogar está compuesto por el padre, la madre, dos hijos y tres hijas (incluida Lizet). Su padre trabaja de albañil y su madre se dedica a los quehaceres domésticos en su hogar. Lizet indicó que el respeto, el cariño y la comprensión lo aprendió de su madre, y de su padre aprendió a ser responsable con el trabajo. Comentó que tiene una buena relación y una buena comunicación con su madre, pero no con su padre porque él no es muy comunicativo. Con relación a su educación, Lizet mencionó que su madre fue a todas las reuniones de su escuela y cuando la escuela pidió ayuda para las mingas, su padre ayudó porque es un hombre servicial.

Por consiguiente, Lizet indicó, guiada por su experiencia en su propio hogar, que las funciones y responsabilidades de los padres y madres no son iguales; y como se puede apreciar, también relacionó el deber parental con acciones y actividades con referencia al centro infantil, pero no con las demandas del personal docente.

Con el fin de obtener más datos sobre sus conceptos acerca de los términos padre y madre, también indagué las concepciones que el personal docente tiene sobre sus propias madres. Solo una educadora no quiso hablar de su madre. Ella dijo: “No tengo nada que decir sobre esa mujer. Mi padre es mi ejemplo a seguir en mi hogar”. También dijo:

“Él estuvo siempre desde pequeños. Él se levantaba muy temprano para prepararnos el desayuno, nos dejaba en la escuela, veía que hagamos los deberes, vio que no nos vayamos por el mal camino, nos castigaba duro, pero sirvió. Mi madre trabajaba mucho y solo decía: *chao, chao y se iba a trabajar*” Gracia.

Esta educadora señaló que tenía buenos recuerdos de su padre que había fallecido pocos años atrás. Indicó que había construido una buena relación y comunicación con él porque era una hombre empático al que le gustaba hablar mucho. Señaló que lo admiró mucho porque aunque él también trabajó, igual que su madre, él era quién iba a las reuniones de la escuela de todos sus hermanos. La familia de Gracia estuvo formada por su padre, su madre, dos hermanos y ella (Gracia).



Como se puede apreciar, Gracia, al hablar sobre su padre, hace referencia a acciones que él realizó por ella y pone énfasis en aspectos relacionados con la escuela, y como se verá a continuación, los demás miembros del personal docente también lo hacen.

Las educadoras (5) y las maestras (2) que sí estuvieron abiertas a hablar sobre sus madres manifestaron estar orgullosas de ellas y dijeron ver en ellas un referente a imitar por características que ellas percibieron como cualidades y acciones de una buena madre. Entre las cualidades mencionaron: buena, paciente, comprensiva, cariñosa y luchadora; y entre las acciones mencionaron: enseñar valores, dar apoyo, brindar tiempo de calidad a la familia, saber escuchar y estar pendiente de los hijos e hijas en todo. La educadora Susana señaló:

“Mi madre es muy buena. Ella es cariñosa y muy paciente. A todos nosotros nos aguantó mucho porque éramos traviesos. Yo me siento orgullosa de ella porque ella me enseñó que debo ser cariñosa y paciente con mis hijos así como lo fue ella conmigo. También me enseñó que debo ser responsable con la educación de mis hijos porque ella nos dio ejemplo de eso. Ella siempre iba a las reuniones, a las mingas, siempre estuvo pendiente de nosotros en la escuela”.

De la misma manera, la maestra Carmen señaló:

“Yo admiro a mi madre porque es una mujer luchadora, que sabe escuchar, es paciente, comprende, da la vida por sus hijos y por sus nietos. Siempre estuvo pendiente de todos nosotros en la escuela, iba a las reuniones. Ella sigue pendiente en todo aunque seamos casados, nada nos falta. A mi madre solo me parezco en el carácter que soy directa y soy como mi padre, impulsiva.”

Como se puede apreciar, solo cuando comienzan a referirse a sus propias madres, el personal docente agrega nuevas palabras a sus concepciones de una madre, de sus madres. Agrega adjetivos calificativos positivos como buena, paciente, comprensiva, cariñosa y luchadora para referirse a sus madres, y no cambia las acciones que anteriormente indicó sobre las acciones que un padre y una madre realiza con sus hijos como enseñar valores, dar apoyo, brindar tiempo de calidad a la familia, saber escuchar y estar pendiente de los hijos e hijas en todo. En esta ocasión, los discursos del personal docente vuelven a mencionar acciones con relación a la escuela, pero ahora ponen a sus madres como ejemplo de lo que una madre debe hacer en un centro educativo.

Resumiendo, la mayoría del personal docente entrevistado (7 de 8) concibe que tanto un padre como una madre son personas adultas que tienen los mismos deberes hacia sus hijos e hijas por igual. Conciben que tanto un padre como una madre son aquellos que están pendientes de sus hijos e hijas en las escuelas, enseñan valores, velan por el desarrollo educativo, social y emocional, dan tiempo de calidad, no sobreprotegen, apoyan, cuidan y aman a sus hijos e hijas. Los discursos del personal docente revelan que ellas no tienen una buena percepción de las madres del centro. El personal docente considera que las madres no ejercen bien su papel de madres, basadas en el incumplimiento a sus demandas. Por último, la mayoría del personal docente indica que admira a sus madres y comenta algunas acciones que sus madres realizaron por ellas en sus escuelas; así que ponen a sus madres como ejemplo de lo que una madre debe hacer en un centro educativo

Como ya se conoce, el concepto del personal docente sobre la participación parental está asociada a la asistencia de las familias a los espacios de participación en el CIBV y al cumplimiento de demandas del centro, principalmente a sus demandas. La frase “estar pendientes en el centro” hace referencia al concepto de participación parental del personal docente. Partiendo de aquí, el discurso de las educadoras y de las maestras sobre lo que es ser un padre y una madre revela varios aspectos: 1) conciben que “estar pendientes en el centro” es una acción que realizan las “buenas” madres; por tanto, cumplir sus demandas las convertía en buenas madres. No cumplirlas fue considerado como no ejercer bien el papel de madres, 2) no tienen suficiente conocimiento sobre las familias del centro ya que desconocen por qué a veces sí y por qué a veces no se cumplieron sus demandas; es decir no existió una buena comunicación entre la comunidad educativa, 3) ya que “estar pendientes en el centro” se relaciona directamente con sus demandas, se corrobora que el personal docente manejó un concepto de participación parental muy básico donde primaron sus expectativas con relación a las familias y 4) que el personal docente solo atribuya adjetivos positivos a sus propias madres cuando sí existieron madres que cumplieron con sus demandas, corrobora que existió una mala relación entre ellas y las madres; por tanto, un mal clima escolar.

### 6.1.2. El concepto que las madres manejan sobre lo que significa ser padre y madre.

Al investigar los conceptos que las madres manejan sobre los términos padre y madre, se descubrió que todas las madres –entrevistadas– conciben a un padre y a una madre como los seres responsables del hogar y de los hijos e hijas. No obstante, más de la mitad de las madres (26 de 48) mencionó en su discurso que un padre y una madre realizan las mismas acciones, por igual, hacia sus hijos e hijas; mientras que otras madres (22 de 48) mencionaron que hay diferencias entre las acciones de un padre y de una madre. Por tanto, se las ha dividido en dos grupos.

**Grupo 1) Las madres que no perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre.** El primer grupo de madres (26) está formado por 16 mujeres de la comuna y 10 mujeres foráneas. Con relación a su edad, 6 madres tienen de 19 a 24 años, 15 tienen de 25 a 30 años y 5 tienen de 31 a 36 años de edad. Con relación a su experiencia materna, 8 son primerizas y 18 no lo son. Con relación a su nivel educativo, 7 madres han terminado sus estudios de primaria, 17 son bachilleres y 2 son universitarias. Los siguientes cuadros resumen los datos.

**Cuadro 41. Las madres que no perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	1	1	2	2
25 años a 30 años	3	3	1	8
31 años a 36 años	1	1	-	3
37 años a 43 años	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 42. Las madres que no perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	3	1	-	3
Bachillerato	2	3	3	9
Educación Superior	-	1	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres es de la comuna, la mayoría tiene entre 25 a 30 años de edad, la mayoría no es madre primeriza, y la mayoría es bachiller. Las madres de este grupo indicaron que un padre y una madre son los seres responsables de los hijos e hijas, por igual. Cabe mencionar que la mayoría de las concepciones de este primer grupo de madres (26) son ideas de lo que les gustaría que fuera. Los siguientes datos presentan acciones que en la mayoría de los hogares no se llevaban a cabo.

Las madres mencionaron varias acciones que según ellas debe realizar un padre y una madre hacia sus hijos e hijas. Todas las madres coincidieron en que un padre y una madre, ambos, deben proveer alimento, salud y educación a los hijos e hijas, y tener demostraciones de cariño con ellos. Sin embargo, las madres que tenían más de dos hijos (no primerizas) también indicaron que un padre y una madre deben promover la confianza y la autonomía de los hijos, establecer reglas y límites en el hogar para todos, guiarlos, aconsejarlos, ayudarlos y comprenderlos. Janeth, madre de un niño de tres años, de un niño de siete años y de dos adolescentes, una de trece años y uno de dieciséis años, comentó:

“Papá y mamá no significa darles todo, es preocuparse ambos tanto del presente como del futuro de ellos, es estar con ellos en todo, tareas, enfermedades, cuando ellos están bien y mal, apoyándoles cuando tienen algún problema, guiándoles en lo que necesitan. No consintiéndoles en todo ni prohibiéndoles en todo sino teniendo equilibrio para todo. Un buen padre no es solo darle lo material sino darle cariño, amor, confianza, así como la madre, para que antes de tomar una decisión puedan

consultar primero con nosotros, sus padres. Es estar ahí con ellos, compartir con ellos, los dos igualitos”.

Por las conversaciones informales con algunas madres de este grupo, pude detectar que algunas concepciones de igualdad entre un padre y una madre se originaron y eran promovidas desde sus propios hogares por medio de sus hijos adolescentes que reclamaban igualdad. Igualdad que los adolescentes de la comuna están aprendiendo en sus centros educativos –dentro y fuera de la comuna– donde los derechos humanos, los derechos de los animales, la igualdad de género, la tolerancia, la biodiversidad del país así como lo pluricultural y lo multiétnico de Ecuador son algunos de los temas ahora presentes en las mallas curriculares de los centros educativos (Ecuador, Ministerio de Educación, 2013).

En cambio, las madres primerizas –a parte de haber indicado que un padre y una madre deben proveer alimento, salud y educación a los hijos e hijas, y tener demostraciones de cariño con ellos– enfatizaron algunas acciones de cuidados hacia sus hijos e hijas. Estas madres indicaron que un padre y una madre deben velar por la salud de su pequeño, llevarlo al centro de salud para sus controles, alimentarlo bien para que crezca sano y fuerte, y jugar con ellos. De igual manera, por medio de las conversaciones informales con algunas de ellas, pude detectar que sus concepciones se derivaron principalmente de la información que obtenían del médico del Centro de Salud de la comuna y luego de los programas de televisión extranjera. Nancy, madre de una niña de dos años, indicó:

“Una madre, en primer lugar da la alimentación, estudio y salud, no es darles ropa de marca ni llevarles a un lugar lejos de paseo sino darles el estudio, alimentos y llevarles al centro de salud cuando se enferman. Un padre sería que también participe igualito que la madre”.

De este grupo de madres (26 de 48) que concibió que las acciones de un padre y una madre son o deberían ser iguales, solo 5 madres aseguraron que junto a sus parejas realizan o intentan realizar las mismas o la mayoría de las acciones por igual hacia sus pequeños. Este grupo reducido (5) está formando por madres no primerizas. Dos tienen estudios superiores (maestras), ambas de 33 años de edad, una de la comuna y la otra es foránea; y tres madres bachilleres, dos hermanas que son de la comuna, una de 32 años y la otra de 27 años, y una madre foránea de 25 años de edad.

Las madres con estudios superiores indicaron que sus concepciones y prácticas parentales igualitarias, se basan en las múltiples capacitaciones que han tenido en sus centros educativos sobre el tema del papel igualitario para los padres y madres. En cambio, las tres madres bachilleres indicaron que sus concepciones y acciones igualitarias, que las practican en sus hogares, las obtuvieron en sus propios hogares donde sus padres y madres intentaron llevar las mismas acciones hacia todos sus hermanos y hermanas. Las tres madres mencionaron un dato que reveló mejor el actuar de sus progenitores. Tanto sus padres como sus madres tuvieron relación estrecha en sus trabajos –empleadas domésticas, personal de limpieza en hospitales u ONGs– con profesionales extranjeros que promovían la igualdad de género, y por ende la igualdad en las responsabilidades parentales.

**Grupo 2) Las madres que perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre.** El segundo grupo de madres (22 de 48) que sí mencionó diferencias entre un padre y una madre, está formado por 18 mujeres de la comuna y 4 mujeres foráneas. Con relación a su edad, 7 madres tienen de 19 a 24 años, 3 tienen de 25 a 30 años, 9 tienen de 31 a 36 años y 3 tienen de 37 a 43 años de edad. Con relación a su experiencia materna, 17 madres no son madres primerizas y 5 lo son. Con relación a su nivel educativo, 2 no están escolarizadas, 19 han terminado sus estudios de primaria y 1 es bachiller.

**Cuadro 43. Las madres que perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 23 años	1	-	4	2
25 años a 27 años	-	-	-	3
31 años a 34 años	-	3	-	6
37 años a 43 años	-	-	-	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 44. Las madres que perciben diferencias entre las acciones de un padre y una madre, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	2	-	-
Educación general básica	1	1	3	14
Bachillerato	-	-	1	-
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres es de la comuna, tiene entre 31 a 60 años de edad, no es madre primeriza, y ha terminado sus estudios de primaria. Este segundo grupo de madres concibió que un padre y una madre son los seres responsables del hogar y de los hijos e hijas. Cabe indicar que los siguientes datos son conceptos basados en sus propias experiencias, que también son experiencias de la mayoría de las mujeres del primer grupo de madres que ya se ha descrito.

Las madres de este segundo grupo (22 de 48) indicaron que un padre y una madre realizan diferentes acciones hacia sus hijos e hijas. Esto es lo que dos madres comentaron. Cristina, una mujer foránea de 31 años de edad, casada, madre de una niña de dos años y de un niño de tres años, que terminó sus estudios de primaria y trabaja como auxiliar de cocina en un restaurante, comentó:

“Una mamá da lo que más puede. Yo creo que enseñarles, darles cariño, amor, comprensión es lo más fundamental. Yo puedo darles todo mi cariño porque son mi razón de vivir. El papá es todo lo contrario, da lo material, dice toma aquí está para la comida. Yo le digo tú no juegas como yo juego con tus hijos. Los padres solo ven por lo material. Mi esposo no juega con sus hijos”.

Cristina –al igual que las otras madres de este grupo– está convencida de que el papel de una madre en el hogar y hacia sus hijos e hijas es muy diferente al de un padre. Del discurso de Cristina se puede apreciar lo siguiente, Cristina percibe que una madre ama

mucho más a sus hijos que un padre. Que las acciones más esenciales de una madre hacia sus hijos e hijas tienen que ver con la enseñanza, la comprensión y la demostración de afecto –cariño, amor–; acciones que no le atribuye a un padre porque considera que él solo realiza una acción, que es dar dinero con un solo fin: la alimentación de la familia. Después de exponer su concepción de los términos madre y padre, Cristina argumenta su comentario con hechos vividos en su propio hogar y revela que la actividad del juego le permite a ella relacionarse de una manera más cercana a sus hijos, acción que tampoco realiza su esposo. Como se puede apreciar, su discurso sobre acciones que realiza un padre y una madre hacia sus hijos e hijas revela una gran desigualdad de responsabilidades entre ellos.

De la misma manera, Inés, una mujer de la comuna de 32 años de edad, casada, madre de dos niños, uno de dos años y uno de cinco años, que terminó sus estudios primarios y que trabaja como empleada doméstica, indicó:

“Una mamá, buena mamá, corrige a los hijos, da un buen trato, les cuida bien, les alimenta bien, les lleva a pasear. Cuando son grandes los hijos, pregunta qué les pasa, por qué están tristes, les alegran la vida, les motiva a seguir adelante para que se superen. Está pendiente. Bueno, un papá solo da la plata a la casa para la comida y la educación de los guaguas<sup>54</sup>. Sería bueno que también ayude a la mamá, pero como no es su función pues no lo hace” Inés.

Inés, al igual que Cristina, percibe que el rol de una madre en el hogar y hacia sus hijos e hijas es muy diferente al del padre. Inés pone un adjetivo calificativo positivo al término madre que es “buena”, mientras que no menciona ningún adjetivo calificativo cuando se refiere al término padre. Hay una gran diferencia entre la cantidad de acciones que Inés le confiere a una madre, que son ocho acciones y a las cuales asocia las palabras “buena madre” –disciplina, buen trato, buenos cuidados, buena alimentación, con la provisión de momentos de esparcimiento y de alegría, con el interés por la vida íntima de los hijos y con palabras de motivación para que alcancen sus metas–; en comparación a la única acción que le atribuye al padre, que es dar dinero con dos fines: alimentar y pagar la educación de los hijos. Por último, Inés justifica la falta de ayuda de un padre hacia una “buena madre” porque está convencida de que no es su función hacerlo, aunque sí le gustaría que un padre lo hiciera.

---

<sup>54</sup> En Ecuador, sobre todo en la Sierra del país, se utiliza la palabra “guagua” como sinónimo de niño pequeño.



Su concepción “Sería bueno que también ayude a la mamá, pero como no es su función pues no lo hace” se basa en su experiencia de vida en su hogar con sus padres, en la observación de primera mano de los hogares de sus familiares y vecinas, en el hogar que construyó con su pareja y en la observación de los hogares de las madres del centro infantil; es decir, Inés se basa en el único contexto que conoce, el de la comuna. Fui testigo de que existen diferencias entre las acciones de un padre y de una madre —este aspecto se profundiza más adelante, en el tema de la crianza—.

Uniendo las acciones que Cristiana e Inés percibieron que una madre realiza hacia sus hijos e hijas, tenemos: enseñarles, comprenderlos, demostrarles afecto —cariño, amor—, jugar con ellos, disciplinarlos, tratarlos bien, cuidarlos bien, alimentarlos bien, proveerles momentos de esparcimiento y alegría, interesarse por lo que les ocurre —vida íntima— y motivarlos para que alcancen sus metas. La única acción que percibieron que realiza un padre hacia sus hijos e hijas fue el de dar dinero con dos fines: la alimentación de la familia y pagar la educación de sus hijos.

A parte de las acciones que Cristina e Inés percibieron, se mencionaron otras acciones. Otras mujeres del segundo grupo de madres (22 de 48) percibieron que una madre enseñanza valores, es amiga de sus hijos, tiene lista y a tiempo la comida para la familia, y cuida y vela por la salud de toda la familia. Con relación a un padre, sus percepciones no se alejaron de las de Cristina e Inés ya que indicaron que un padre da dinero, y se mencionaron tres fines: comprar ropa para la familia, arreglar los desperfectos de la casa y pagar las cuotas de agua y luz.

Al analizar los discursos de todas las madres entrevistadas (48), me percaté de que solo 13 de ellas mencionaron la frase “estar pendientes de sus hijos e hijas en el centro infantil” como parte de las acciones que realiza o debería realizar un padre y/o una madre. Dentro de este grupo de madres se encuentran 6 madres del primer grupo anteriormente expuesto —5 son las que aseguraron que intentan llevar por igual las acciones hacia sus hijos e hijas— y 7 madres del segundo grupo.

Este grupo de madres (13 de 48) está formado por 10 mujeres de la comuna y 3 foráneas. Con relación a su experiencia materna, 7 mujeres son primerizas y 6 no lo son. Con relación a sus edades, 8 madres tienen de 19 a 24 años, 2 tienen de 25 a 30 años y 3 tienen

de 31 a 36 años de edad. Con relación a su nivel educativo, 5 madres han terminado sus estudios de primaria, 6 son bachilleres y 2 tienen estudios superiores.

**Cuadro 45. Las 13 madres que incluyeron “estar pendiente en el centro” a la acción de un padre y una madre, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	-	-	5	1
25 años a 30 años	-	1	1	1
31 años a 36 años	1	1	-	2
37 años a 43 años	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 46. Las 13 madres que incluyeron “estar pendiente en el centro” a la acción de un padre y una madre, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	1	-	3	1
Bachillerato	-	1	3	2
Educación Superior	-	1	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres es de la comuna y la mayoría tiene entre 19 a 24 años de edad. La frase más repetida por las 13 madres fue:

“Los padres (el padre y/o la madre) también están pendientes de sus hijos en las escuelas”.

La frase *estar pendiente* es usada como sinónimo de *preocuparse por* o *interesarse por*. En el contexto educativo la frase *estar pendiente* es comprendida como estar al tanto de lo que el personal docente dice acerca de los estudiantes o solicita que las familias realicen en beneficio del centro –concepto también asumido por las familias del centro infantil–. Por consiguiente, ya que toda la comunidad educativa del CIBV de la comuna concibe la participación de las familias como la asistencia a los espacios de participación y la asocia con la colaboración y la obediencia a las demandas del centro, entonces el *estar pendiente en el centro* se lleva a cabo bajo esa concepción de participación parental.

Que solo 13 madres mencionen, entre las acciones de un padre y una madre, *estar pendientes* de los hijos en el centro infantil, revela que para la mayoría de las madres, la participación parental no es un tema importante ya que no hicieron ninguna alusión a ella. Es más, cuando las madres mencionan que un padre y/o una madre da educación, alimento y salud a los hijos e hijas, con dar educación se refieren únicamente a enviar a los pequeños a una institución educativa; no incluyen ninguna acción o actividad relacionada con ella. No obstante, que las madres no perciban su participación en el centro como una acción importante para el desarrollo integral de sus hijos e hijas es comprensible ya que el mismo personal docente –quién se supone guía a la comunidad educativa a trabajar de manera colaborativa por el bienestar de los niños y niñas– tampoco concibe la participación de las familias en el centro como esencial –como se apreciaba en el capítulo anterior–.

Así que la participación de las familias en los diferentes espacios de participación en el centro también ha dependido de sus percepciones acerca de las acciones que un padre y una madre realiza hacia sus hijos o hijas; por tanto, dependiendo de su concepción, ésta se convierte en un factor que obstaculiza o un factor que facilita su participación parental.

Continuando con las concepciones sobre los términos padre y madre, también investigué acerca de sus percepciones sobre sus propias madres; datos que permitieron comprender el actuar de algunas de ellas. Sus concepciones permitieron dividir las en dos grupos nuevos que no se relacionan con los dos grupos descritos anteriormente ni con el grupo de madres

que añadió *estar pendientes en el centro*. Estos dos grupos nuevos son: 1) Las madres que no tienen como referente de madre a sus madres y 2) Las madres que consideraron que sus madres son referentes a imitar.

1) Las madres que no tienen como referente de madre a sus madres. El primer grupo de madres (29 de 48) no tuvo buenas experiencias con sus madres. Estas mujeres consideraron que sus madres no ejercieron su rol dentro del hogar porque priorizaron el trabajo antes que a ellas o abandonaron el hogar. 16 de ellas dijeron enfáticamente no tener como referente de madre a sus madres; 12 mencionaron a sus vecinas, abuelas, tías, hermanas o a la misma directora Tatiana como ejemplo de madre a imitar para criar a sus hijos e hijas; y solamente 1 madre dijo que su padre era su ejemplo de madre para guiar a sus hijos. Jessica, madre de una niña de tres años, dijo:

“Mi papá es mi ejemplo porque mi madre viajaba mucho y venía solo los fines de semana. Fue mi papá quién hacía la comida, lavaba la ropa, estaba pendiente de nosotros en la casa y en la escuela.”

2) Las madres que consideraron que sus madres son referentes a imitar. El segundo grupo de madres (19 de 48) manifestó admiración y respeto. Ellas dijeron haber sido testigos del sacrificio que sus madres habían realizado en sus hogares. Estas mujeres valoraron el esfuerzo de sus madres y las consideraron sus referentes a imitar en sus hogares. Dos madres lo expresaron así:

“Mi madre fue madre y padre para mí. Mi padre nos abandonó por otra mujer. Así que ella luchó por mí y ahora por ella soy lo que soy. Me dio una buena educación. No me dio la universidad, pero avanzó a educarme como persona por un buen camino” Alexandra, madre de una niña de tres años.

“Mi mamá es mi ejemplo a seguir porque a pesar de todas las adversidades, ella nos supo sacar adelante. Yo sé que mi papá estaba con nosotros, pero era más económico, él tomaba mucho y tenía varias mujeres. Mi mamá fue la que nos daba cariño, amor, paciencia, comprensión, oído, todo fue mi mamá. Yo la admiro bastante porque somos siete hermanos y a los siete nos sacó adelante. Ella ha sido una mujer bien luchadora” Delia, madre de un niño de tres años.

Las vivencias de las 48 entrevistadas con sus madres dejaron en ellas recuerdos y aprendizajes, pero no en todas se reprodujeron las mismas acciones de sus madres con sus

hijos e hijas en su hogar y/o en el centro infantil ya que influyeron e intervinieron otros factores en el desarrollo de sus vidas.

Independientemente de si consideraron o no a su madre como un modelo a imitar, todas las madres entrevistadas mencionaron una diversidad de aspectos que consideraron les hacían falta para sentirse “buenas” o “mejores” madres con sus hijos e hijas. Algunos de estos aspectos fueron falta de tiempo libre, paciencia, demostraciones de afecto hacia ellos, cuidados, saber escuchar, conversar con ellos, ser empáticas, jugar con ellos, ponerles límites, orientarlos, animarlos, comprenderlos, ayudarlos, no ser muy autoritarias con sus hijos, entre otros más. A continuación se exponen tres ejemplos.

Cristina, una mujer foránea de 30 años de edad, casada, que tiene una niña de dos años y un niño de tres, que terminó sus estudios de primaria y que trabaja como empleada doméstica, indicó:

“Por mi trabajo ya no puedo pasar con mis hijos. A veces ya ni nos vemos, vengo en la noche y están dormidos. En la madrugada salgo al trabajo y siguen dormidos. Desde que me dediqué a trabajar ya no tengo tiempo de calidad para estar con ellos, eso duele y no me siento una buena madre” Cristina.

Como se puede apreciar, el principal factor que obstaculiza la relación de Cristina con su hija e hijo es el horario de trabajo. Cristina percibe que el trabajo no le permite estar un buen tiempo con sus hijos y realizar actividades con ellos; aspecto que le provoca sentimientos de dolor y le hace sentir una mala madre. Por consiguiente, Cristina concibe principalmente que una “buena” madre se relaciona con sus hijos, y ella no lo estaba haciendo.

En cambio, Lucía, madre foránea de 24 años de edad, casada, que tiene una niña de tres años de edad, que es bachiller y trabaja reciclando cartón y plástico, concibió que para ser mejor madre tenía que ser paciente. Lucía indicó:

“Trato de controlarme cuando me saca de quicio mi hija porque me enoja fácilmente, así q trato de controlarme y tener paciencia para sentirme mejor madre”.

Lucía reconoce ser una mujer iracunda que sabe que el enfado podría conducirla a reaccionar impulsivamente contra su pequeña, por eso señala dos veces “trato de

controlarme”. Lucía percibe que al ejercer control sobre sus emociones y sentimientos provocados por el enfado, calmándose y relajándose, se convierte en una mejor madre. Su comentario revela no solo parte de su carácter sino parte de su concepción acerca de una madre; una madre es paciente con sus hijos.

La siguiente madre mencionó varios aspectos que percibió le hacen falta para ser una buena madre. Consuelo, una mujer de la comuna de 36 años de edad, casada, madre de una niña de tres años y de dos niños –uno de cinco años y uno de seis años de edad–, que culminó sus estudios de primaria y trabaja como costurera, indicó:

“Una buena madre es estar pendiente de ellos, satisfacerles a ellos con el amor, cariño, cuidados que se merecen. Una buena madre debería darles el ejemplo, debería estar con ellos, compartir momentos buenos y malos; escucharlos, jugar con ellos, justo lo que no hago porque no tengo tiempo por mi trabajo, pero tampoco tuve una madre y un padre que hagan eso por mí. Exijo mucho y creo que doy poco. Debo aprender a escucharles, darles tiempo, estar con ellos para conocerlos y tener más control y poderles guiar también”.

Consuelo asocia varias acciones con las palabras “buena madre” –estar pendiente, brindarles mucho amor, cariño, cuidados, ser ejemplo, estar con los hijos en todo momento, saber escuchar y jugar–, y reconoce dos aspectos: no realiza ninguna de esas acciones con ni hacia sus hijos e hija y es una persona exigente que ofrece poco a sus hijos e hija; aspectos que la hacen considerarse no ser “buena” madre. También señala dos factores que percibe no le permiten ser “buena” madre: el poco tiempo libre debido a su trabajo y la falta de ejemplo por parte de su madre y de su padre quienes no realizaron esas acciones con ni hacia ella. En el discurso de Consuelo también se aprecia que hay una preocupación por su parte “exijo mucho y creo que doy poco” y el interés de hacer algo al respecto “debo aprender a...” para cambiar su relación con sus dos hijos y su hija. Para ello, Consuelo tiene claro que para sentirse “buena” madre debe tener más presencia en el hogar con cuatro fines: escucharlos, conocerlos mejor, ejercer mejor control y guiarlos.

Los discursos de Cristina, Lucía y Consuelo ejemplifican lo que la mayoría de las madres del centro comentó en las entrevistas con relación a los aspectos que consideraron les hacían falta para sentirse “buenas” o “mejores” madres.

De todas las madres entrevistadas, 8 enfatizaron que para sentirse “buenas” o “mejores” madres les hacía falta un mejor nivel educativo y/o un buen trabajo; componentes que carecían y anhelaban tenerlos con el fin de ayudar con su conocimiento a sus hijos e hijas en el día a día y proveerles mejores y más cosas materiales. De las 8 madres, 3 son de la comuna y 5 son foráneas, 4 madres son primerizas y 4 no lo son. Con relación a su edad, 1 madre tiene 24 años, 4 tienen de 25 a 30 años y 3 tienen de 31 a 36 años de edad. Con relación a su nivel de estudios, 3 han terminado sus estudios de primaria y 5 son bachilleres. Por último, con relación a sus ocupaciones laborales, 5 son empleadas domésticas y 3 realizan quehaceres domésticos en sus hogares. Tres de estas madres indicaron:

Dolores una mujer foránea de 36 años de edad, divorciada, madre de dos niñas –una de tres años y una de diez años–, de un adolescente de catorce años y de un joven de dieciocho años de edad, que terminó sus estudios de primaria y trabaja como empleada doméstica, comentó:

“Quiero tener un buen trabajo para poder darles a mis hijos todo lo que necesitan porque sí se pasan necesidades muy duras en la casa. Si tuviera estudios, entonces tendría un buen trabajo y un buen sueldo. Así sentiría que estoy haciendo mejor de madre”

Dolores percibe que su nivel de estudios (primaria) es un factor que le obstaculiza conseguir un mejor empleo y por ende un mejor salario; componentes que le permitirían suministrar todas las necesidades de su hogar (4 hijos) y hacerla sentir que realiza bien su labor de buena madre. Por tanto, al experimentar “necesidades muy duras en la casa”, Dolores lamenta –“si tuviera estudios”– no tener el nivel educativo suficiente que le permita progresar económicamente. En consecuencia, su situación económica, en ocasiones precaria, le hace considerarse no ser una “buena” madre.

De la misma manera, Carol una mujer foránea, de 24 años de edad, casada, madre de tres niños –uno de dos años, uno de cinco años y uno de ocho años de edad–, que es bachiller y trabaja como empleada doméstica, indicó:

“Me falta realizarme como mujer todavía. A veces me frustro porque me gustaría seguir estudiando una carrera, pero mis hijos me limitan y no puedo porque yo no cuento como otras chicas que les ayudan las abuelas, la mamá. Yo tengo que hacerlo

sola porque no tengo a nadie, así que el estudio me hace falta para tener un buen trabajo y ser mejor madre”.

Carol concibe que existen aspectos que hacen que una mujer se sienta realizada en la vida, uno de ellos es la carrera (estudios universitarios). La falta de una carrera en su currículum, le provoca sentimientos de frustración y por ende no sentirse realizada como mujer. Carol percibe que dos aspectos han obstaculizado su anhelo de realización como mujer: sus hijos pequeños demandan atención, tiempo y cuidados por su parte y, al ser foránea, no cuenta con familiares que la apoyen cuidando de sus pequeños para dedicarse al estudio. Por consiguiente, para Carol, tener una carrera la haría sentirse realizada, la carrera le permitiría conseguir un buen trabajo y la convertiría en una mejor madre para sus tres pequeños. Por las conversaciones informales con Carol y las otras madres de este grupo (8), un buen trabajo implica un buen salario, un buen salario supone un buen sueldo y un buen sueldo representa poder suplir todas las necesidades y caprichos de la familia.

Por último, Laura una mujer de la comuna de 36 años de edad, casada, madre de un niño de tres años, de una joven de quince años y de dos jóvenes de diecisiete y dieciocho años, que terminó sus estudios de primaria y realiza los quehaceres domésticos en su hogar, comentó:

“Yo intento entenderles a mis hijos, pero es difícil sobre todo cuando se tiene un niño chiquito y adolescentes. Me hace falta muchas cosas para ser mejor madre como el estudio que no pude tener, máximo la primaria y ahora están muy adelantados, la tecnología y yo no sé nada. Sin estudios no puedo ayudarles a mis hijos en sus tareas ni puedo aconsejarles”.

Laura percibe que le hacen falta varios componentes para ser una mejor madre, entre ellos un mejor nivel educativo, y conocer, manejar, la tecnología de hoy en día. Ella concibe que su nivel educativo (primaria) y la falta de conocimiento sobre la tecnología no le permiten, en ciertos momentos, comprender, ayudar, aconsejar; en general, relacionarse mejor con sus hijos adolescentes. En consecuencia, para Laura, una madre que tiene un buen nivel de estudios y maneja la tecnología es una mejor madre.

Al igual que Dolores, Carla y Laura, las demás madres de este grupo indicaron no sentirse “buenas” o “mejores” madres porque consideraron no tener un buen nivel educativo y/o un buen trabajo. Algunas madres anhelaron tenerlos con el fin de conseguir un buen salario y



así suplir las necesidades materiales en el hogar; y otras con el fin de comprender mejor a sus hijos, ayudarlos en las tareas, aconsejarlos y relacionarse mejor con sus hijos e hijas.

Al leer detenidamente los discursos de cada madre entrevistada sobre las acciones que ellas perciben que les hace falta para ser “buenas” o “mejores” madres, me percaté que en esta ocasión ninguna madre hizo alusión a “estar pendiente en el centro” como una acción que podría hacerla sentir “buena” o “mejor” madre o que la haga sentir que realiza mejor su papel de madre. No obstante, como se ha venido señalando, la falta de conocimiento en las madres de que la participación parental –no una tradicional– es importante porque también ayuda en el desarrollo integral de sus hijos e hijas se debe a que lo desconocen porque para el mismo personal docente del centro la participación de las familias es importante y necesaria solo dentro del marco de su concepción de actuación en el centro que se ha basado en la asistencia al centro y cumplimiento de sus demandas.

Recapitulando la sección, todas las madres del centro conciben a un padre y a una madre como los seres responsables del hogar y de los hijos e hijas. 22 madres –basadas en sus propias experiencias y en experiencias de sus familiares y vecinas de la comuna– aseguran que las acciones que un padre y una madre realiza hacia sus hijos son diferentes. Mientras que 26 madres, pese a que perciben las diferencias, señalan que un padre y una madre debe realizar las mismas acciones por igual hacia los hijos e hijas. Las concepciones de las 26 madres, en algunos casos, se deben a que son promovidas por sus propios hijos que reclaman igualdad, en otros casos porque han sido instruidas en el tema y en otros porque en sus hogares se ejercía la igualdad de responsabilidades. De todas las madres entrevistadas, solo 13 mencionan en sus discursos que “estar pendiente” en el centro infantil también es una acción que debe realizar un padre y/o una madre.

Las madres al referirse a sus propias progenitoras, 29 señalan no tener como referente de madre a sus madres debido a malas experiencias con ellas, mientras que 19 manifiestan admiración y respecto hacia sus madres al punto de querer imitarlas. Por último, todas las madres mencionan aspectos que consideran que les hacen falta para considerarse “buenas” o “mejores” madres con sus hijos e hijas. Las madres mencionan más paciencia, demostraciones de afecto hacia ellos, cuidados, saber escuchar, conversar con ellos, ser empáticas, jugar con ellos, ponerles límites, orientarlos, animarlos, comprenderlos, ayudarlos, no ser muy autoritarias, tener un mejor nivel educativo y tener un mejor empleo.

El discurso de las madres acerca de un padre y de una madre revela varios aspectos importantes. Por ejemplo, 26 madres del centro han señalado que un padre y una madre realizan las mismas acciones, por igual, hacia sus hijos e hijas, aunque la mayoría no lo experimenta en sus hogares. Si bien es cierto que la mayoría de las madres del centro vive bajo una contexto machista donde un hombre y una mujer ejerce diferentes roles en su sociedad, en los diferentes espacios de convivencia, también es cierto que comienza a transformarse la mentalidad de varios de sus habitantes, principalmente de los más jóvenes quienes reciben información en sus centros educativos sobre varios temas importantes como la igualdad de género. En el caso de la transformación de mentalidad de algunos adultos, se debe a que los jóvenes –instruidos en sus centros educativos– reclaman igualdad en sus hogares y/o se debe a la influencia de individuos externos a la comuna que les aportan nuevos conocimientos como la igualdad de género. Por tanto, el discurso de las 26 madres revela que en el centro infantil comienzan a darse los primeros pasos de cambio –mentalidad– con relación a las responsabilidades parentales; acción que será provechosa para el CIBV y el desarrollo integral de los niños y niñas ya que es necesaria también la participación de los padres en los asuntos de sus hijos en el centro infantil.

Que solo 13 madres indiquen en sus discursos que estar pendiente en el centro infantil es una acción que un padre y/o una madre debe realizar por sus hijos; y que ninguna mencione “estar pendiente en el centro” como una acción que le falta para sentirse “buena” o “mejor” madre –o que la haga sentir que realiza mejor su papel de madre–, revela que para la mayoría de las madres, la participación parental no es una acción importante que un padre y una madre deba realizar por sus hijos e hijas. La falta de conocimiento en las madres de que su participación en el CIBV también aporta al desarrollo integral de sus pequeños, y que por tanto es importante, recae principalmente en el personal docente –del CIBV y de todos los centros educativos de sus otros hijos– quien tiene la responsabilidad de informar a las familias el por qué y para qué se participa en el centro. Ahora bien, si la participación parental solo consiste en asistir al centro, aportar dinero y cumplir demandas, no aporta adecuadamente al desarrollo integral de los pequeños.

Por último, las concepciones de las madres acerca de cuáles son las actividades que un padre y una madre realiza o debe realizar por los hijos e hijas también van a determinar su

participación en el centro; por consiguiente, dependiendo de su concepción, ésta se convierte en un factor que obstaculiza o un factor que facilita su participación.

## **6.2. Definición de *niño* y *niña* desde la perspectiva del personal docente y de las madres del centro.**

Las concepciones que se tienen acerca de un niño y de una niña determinan las acciones que un individuo realiza hacia ellos, con ellos o por ellos. Por tanto, los siguientes datos acerca de las concepciones manejadas por los sujetos de estudio sobre un niño y una niña ayudan a comprender mejor el por qué de las demandas del personal docente a las familias del centro, principalmente a las madres; y ayudan a comprender ciertas acciones que algunas madres realizaron, no realizaron o desearon realizar hacia, con o por sus pequeños en el centro.

### **6.2.1. La concepción que maneja el personal docente sobre los pequeños.**

Los miembros del personal docente del centro infantil (8) conciben a un niño y a una niña como un pequeño ser humano que piensa, imita, es curioso, juguetón, caprichoso, mimado, inteligente, entre otras características.

La mayoría del personal docente entrevistado (5 educadoras y 2 maestras) no percibió diferencias entre un niño y una niña. Mientras que 1 educadora sí lo hizo. Solo, Lizet, la joven de diecinueve años de edad de la comuna y educadora del grupo de niños y niñas de un año a un año y medio, fue la única que mencionó diferencias entre un niño y una niña – de la misma manera que vio diferencias entre las acciones de un padre y una madre–. Lizet dijo:

“Un niño es más inquieto y grosero, le gusta pegar a otros niños. Las niñas como que son más calladas, más ordenadas, más tranquilas. Yo veo eso no solo en mi familia sino también aquí en el centro”.

Lizet, una vez más, basada en su propia experiencia en su hogar y ahora como educadora en el centro infantil, percibe que un niño y una niña es y actúa de diferente manera. A un niño le atribuye dos adjetivos: inquieto y grosero; mientras que a una niña le atribuye tres adjetivos: reservada, ordenada y tranquila.

En cambio, los demás miembros del personal docente no percibieron que una niña y un niño sea, actúe o se relacione de diferente manera. Ana, la maestra del grupo de niños y niñas de dos años a dos años y medio, dijo:

“Un niño y una niña es un ser humano chiquito, pequeño, que siente, que palpa lo que uno hace, que mira, que observa, que quiere imitarte, que tiene necesidades, derechos y tiene ganas de aprender porque cuando uno hace una actividad ves que ellos tienen curiosidad, algo nato en ellos. Todos son iguales, no hay diferencia entre ellos y ellas. A todos les gusta jugar, gritar, correr. Todos son iguales”.

Como se puede apreciar, Ana atribuye cuatro adjetivos a los niños y a las niñas: humano, chiquito, pequeño y curioso. Señala varias capacidades que presentan los niños y las niñas, basada en su experiencia y observación como maestra, como la capacidad de sentir, palpar, mirar, observar, imitar, aprender, jugar, gritar y correr. También señala que presentan necesidades –propias de su edad– y tienen derechos. Por último, enfatiza que no hay diferencia entre un niño y una niña.

En general, las percepciones del personal docente sobre un niño y una niña se asemejan a la percepción de Ana. Además, todas coincidieron en que todos los pequeños tienen los mismos deberes, derechos y necesidades.

Cuando el personal docente (8) se refirió a las necesidades de un niño y una niña, basaron sus ideas en sus vivencias, observaciones y percepciones adquiridas sobre todo en el centro infantil. Todas indicaron que los pequeños necesitan más presencia y tiempo de calidad con sus padres y madres en sus hogares, más comprensión, más paciencia, más firmeza en la disciplina, más cuidados, una buena alimentación, ser escuchados, más aseo personal, más demostraciones de cariño y de amor por parte de sus padres y madres, entre más aspectos. Tres educadoras lo expresaron de la siguiente manera:

“Todos los bebés necesitan lo mismo, sobre todo los de aquí. Los bebés necesitan cariño, amor, comprensión, tiempo, mucha paciencia, que los padres estén pendientes de ellos, que les pregunten qué te pasó en el día, más atención, firmeza con el sí y con el no, más aseo personal” Carmen.

“Todos los niños necesitan mucho amor y ser escuchados por sus padres y madres porque cuando te sientas a conversar con ellos, ellos te cuentan todo lo que pasa en

sus casas. Hoy vino un guagua<sup>55</sup>, el Klever, estaba triste y le pregunté qué te pasa, me dijo *me duele la barriga y mi mamá está enojada*” Ana.

“Los niños y niñas de aquí necesitan más atención de los padres, más cuidados, más limpieza, más amor y más comprensión” Rebeca.

Como se puede apreciar, el personal docente, basado en su observación, percibe que algunos niños y niñas del centro infantil presentan varias necesidades que no son suministradas por sus padres y sus madres y olvida que existen factores que intervienen en las acciones de las familias –trabajo, poco tiempo libre, falta de recursos económicos, etc.–. Ya que el personal docente no conoce en profundidad a las familias del centro, no sabe con certeza si las necesidades percibidas son o no suministradas por sus padres y madres en el hogar. En consecuencia, su percepción sobre las necesidades de los niños y de las niñas (del centro) es un tanto limitada y superficial.

De la percepción de que las familias del centro no suplen las necesidades de sus pequeños se originan sus concepciones de que las madres no ejercen bien su papel. Por ejemplo, con relación a la limpieza y aseo personal de los pequeños. Si una educadora veía que un niño no traía una muda limpia en su mochila para cambiarlo por la tarde, solicitaba a la madre no olvidar de enviar una y si al día siguiente la madre no enviaba una muda, la educadora concluía que esa madre no es “buena” madre. Debido a que no hubo una buena y clara comunicación entre la comunidad educativa, el personal docente no tomó en cuenta que en algunos casos sus demandas no fueron cumplidas porque existieron factores que impedían a las madres realizar lo solicitado como la falta de tiempo libre –debido a su trabajo–. El poco tiempo libre no permitió que algunas madres tuvieran lavada toda la ropa de la familia a tiempo. En otros casos, el personal docente no tomó en cuenta que los pequeños no contaban con mucha ropa como para enviarles todos los días una muda en la mochila. Para el personal docente, no ver cumplidas sus demandas, solo constata que las madres no suplen las necesidades de sus hijos o hijas y que por tanto no ejercen bien su labor de madres.

Las concepciones de la mayoría del personal docente de que los niños y las niñas son iguales y tienen las mismas necesidades, las llevó también a creer que deben ser criados de la misma manera. Todas indicaron que la manera de tratarles, educarles, orientarles,

---

<sup>55</sup> En Ecuador, sobre todo en la Sierra del país, se utiliza la palabra “guagua” como sinónimo de niño pequeño.

alimentarles y cuidarles debe ser igual para un niño que para una niña. Sobre la crianza, Raquel, educadora del grupo de niños y niñas de un año y medio a dos años de edad, comentó:

“A un niño y una niña se les debe criar igual. En la casa les deben enseñar las mismas obligaciones, derechos y responsabilidades. Aquí en el centro infantil les enseñamos y les cuidamos a todos por igual”.

El tema de la crianza se expone con más detenimiento más adelante. Resumiendo, la mayoría del personal docente concibe a un niño y a una niña como un ser pequeño. No percibe que una niña y un niño sea, actúe o se relacione de diferente manera. Todas indican, basadas sobre todo en su experiencia en el centro infantil, que los niños y las niñas presentan las mismas necesidades propias de su edad como cariño, atención, cuidados, protección, alimentación, aseo personal, etc. Por último, señalan que un niño y una niña, al ser igual, debe ser tratado, educado, orientado, alimentado y cuidado de la misma manera.

Al considerar el trabajo del personal docente que se relaciona directamente con los niños y las niñas con el fin de enseñarles, y sus percepciones acerca de las necesidades de los pequeños, se comprende por qué su concepción de participación parental enfatiza el cumplimiento de sus demandas –enviar a los pequeños limpios, peinados, con las uñas cortadas y una muda limpia en la mochila; no enviarlos cuando están enfermos; enviar útiles de aseo para sus hijos o hijas; puntualidad para dejar y retirar a los niños del centro; reforzar en casa lo que los niños aprenden en el centro; y prohibir a los pequeños llevar juguetes al centro. Todas están detalladas en la sección de las expectativas del personal docente, en el capítulo IV–.

Ahora bien, que el personal docente crea que la enseñanza y aprendizaje de los pequeños se verá mejorada cuando las familias del centro cumplan con sus demandas, corrobora que desconocen los beneficios de la participación tan difundida por varios investigadores como que la participación parental en la primera infancia tiene un gran impacto sobre la actitud de los niños, la asistencia y el rendimiento académico en los siguientes niveles educativos; es decir a largo plazo (Crosby, Rasinski, Padak & Yildirim, 2015; DeLoatche, Bradley-Klug, Ogg, Kromrey & Sundman-Wheat, 2015; Ghirotto & Mazzoni, 2013; Mukuna & Indoshi, 2012; Rentzou, & Ekine, 2017). Además, “diversas investigaciones han demostrado que un buen rendimiento escolar depende más de la educación temprana que

del nivel socio-económico de los niños” (Blanco et al., 2004, p.17).

En consecuencia, una participación que no involucre a los padres y madres en la construcción del currículum y en las prácticas educativas desde la primera infancia no contribuye al desarrollo integral de los niños y niñas ni a un posible éxito en su carrera académica (Mukuna & Indoshi, 2012).

### **6.2.2. Lo que significa para las madres un niño y una niña.**

Las madres del centro conciben a un niño y a una niña como un ser pequeño. Debido a que unas madres no percibieron diferencias entre un niño y una niña y otras sí lo hicieron, se las ha dividido en dos grupos.

**Grupo 1) Las madres que no perciben diferencias entre un niño y una niña.** El grupo de madres que concibe que un niño y una niña es igual en todos los aspectos está formado por el mismo grupo de madres (26) que concibe que un padre y una madre tiene las mismas responsabilidades parentales hacia sus hijos e hijas; y por 4 madres no primerizas de la comuna, de 31 a 36 años de edad, que han terminado sus estudios de primaria, y que indicaron que sí hay diferencias entre un padre y una madre.

Por tanto, este grupo lo conforman 30 madres del centro. 20 de ellas son de la comuna y 10 mujeres son foráneas. Con relación a su edad, 6 madres tienen de 19 a 24 años, 15 tienen de 25 a 30 años y 9 tienen de 31 a 36 años de edad. Con relación a su experiencia materna, 8 son primerizas y 22 no lo son. Con relación a su nivel educativo, 11 madres han terminado sus estudios de primaria, 17 son bachilleres y 2 son universitarias. Los siguientes cuadros resumen los datos.

**Cuadro 47. Las madres que no perciben diferencias entre un niño y una niña, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 24 años	1	1	2	2
25 años a 30 años	3	3	1	8
31 años a 36 años	1	1	-	7
37 años a 43 años	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 48. Las madres que no perciben diferencias entre un niño y una niña, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	-	-	-
Educación general básica	3	1	-	7
Bachillerato	2	3	3	9
Educación Superior	-	1	-	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres es de la comuna, la mayoría tiene de 25 a 30 años de edad, la mayoría no es madre primeriza y la mayoría de las madres es bachiller.

Este grupo de madres (30) concibió que un niño y una niña es un ser pequeño. Las madres, basadas en su experiencia, en la observación de los demás niños y niñas de la comuna –y posiblemente por el conocimiento de la existencia de igualdad de género–, indicaron no



percibir diferencias entre un niño y una niña. Estas madres señalaron que ambos son seres inquietos, traviosos, tremendos, curiosos, indefensos, vulnerables, malcriados, conscientes de sus actos y mimados.

**Grupo 2) Las madres que perciben diferencias entre un niño y una niña.** El grupo de madres (18) que percibe que un niño y una niña es diferente en su manera de ser y de actuar está compuesto por el grupo de mujeres que señaló que existen diferencias entre las acciones de un padre y una madre.

Las madres de este grupo lo conforman 14 mujeres de la comuna y 4 mujeres foráneas. Con relación a su edad, 7 madres tienen de 19 a 24 años, 3 tienen de 25 a 30 años, 5 tienen de 31 a 36 años y 3 tienen de 37 a 43 años de edad. Con relación a su experiencia materna, 5 madres son primerizas y 13 no lo son. Con relación a su nivel educativo, 2 madres no están escolarizadas, 15 han terminado sus estudios de primaria y 1 es bachiller.

**Cuadro 49. Las madres que perciben diferencias entre un niño y una niña, de acuerdo a si pertenecen o no la comuna, por edades y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Edad de las madres	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
19 años a 23 años	1	-	4	2
25 años a 27 años	-	-	-	3
31 años a 36 años	-	3	-	2
37 años a 43 años	-	-	-	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

**Cuadro 50. Las madres que perciben diferencias entre un niño y una niña, de acuerdo a su nivel educativo, pertenencia o no a la comuna y en función de si tienen experiencia de maternidad previa o no (2014-2015).**

	NO SON DE LA COMUNA		SON DE LA COMUNA	
Nivel educativo	Madres Primerizas	Madres no Primerizas	Madres Primerizas	Madres no Primerizas
No están escolarizadas	-	2	-	-
Educación general básica	1	1	3	10
Bachillerato	-	-	1	-
Educación Superior	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la recogida de datos de las entrevistas.

Como se puede apreciar, la mayoría de las madres es de la comuna, la mayoría tiene de 19 a 24 años de edad, la mayoría no es madre primeriza y la mayoría de las madres ha terminado sus estudios de primaria.

Estas madres (18), al igual que el grupo anterior, concibió que un niño y una niña es un ser pequeño, pero ellas, basadas solo en su experiencia de primera mano, indicaron que sí existe diferencias entre un niño y una niña. Las madres señalaron que un niño es más fuerte, más travieso, más inquieto y más descuidado que una niña. A una niña la percibieron más tranquila, débil, sensible y delicada.

Graciela, una mujer de la comuna de 43 años de edad, madre de una niña de tres años, de un niño de cuatro, de un niño de seis, de una adolescente de quince y de un joven de diecisiete años edad, que terminó sus estudios de primaria y trabaja como auxiliar de limpieza en una fábrica, comentó:

“Hay diferencia entre los niños. Mi niña (de tres años) es más frágil, más sentimental. Por eso, a la mujercita le trato con más delicadeza. Mis varones (de cuatro y de seis años) son más fuertes, cuando se caen al jugar a la pelota es como si no les doliera porque siguen corriendo y corriendo. Una vez, encontramos un pajarito muerto en la puerta de nuestra casa. Los varoncitos solo veían asustados el animalito; en cambio, mi nena se puso triste, como que quería llorar. Igual mis otros hijos son diferentes. El Javier (joven de diecisiete) es inquieto, descuidado, hay que andar atrás

y siempre hay que llamarle la atención. En cambio, mi María es tranquila, obediente, hogareña, delicada y cuidadosa”.

Graciela, basada en la observación de sus cinco hijos, percibe que su pequeña es más frágil y más sentimental que sus hermanos. Tiene la percepción de que sus hijos varones son más fuertes que la pequeña porque al realizar una actividad algo brusca –jugar a la pelota– se caen y parece no dolerles. En cambio, cree que la niña es sentimental porque, como explicaba al ver un pajarito muerto mostró gestos de tristeza. Esta madre asocia a su hijo varón con los términos inquieto y descuidado; y señala que requiere atención de su parte. Mientras que a su hija la asocia con los términos tranquila, obediente, hogareña, delicada y cuidadosa.

La percepción de Graciela, al igual que las demás madres de este grupo, de que un niño y una niña son diferentes, le llevó a creer que el trato hacia un niño y una niña también debe ser diferente –“Por eso, a la mujercita le trato con más delicadeza–; por tanto, como veremos en la siguiente sección, sus percepciones acerca de un niño y una niña influyeron en sus prácticas de crianza.

En cuanto a las necesidades de un niño y de una niña, todas las madres (48) coincidieron en que estos pequeños seres humanos necesitan de un hogar estable, tiempo de calidad por parte de sus padres y madres, cuidados, amor, paciencia, salud, alimento, limpieza, reglas, protección, orientación, jugar y ser comprendidos. Dos madres se expresaron así:

Lourdes, una mujer soltera de otra comuna, de 19 años de edad, madre primeriza de una niña de un año de edad, que dejó sus estudios de bachillerato desde que supo que estaba embarazada y ahora se dedica a la venta de legumbres en la comuna, indicó:

“Todos los niños necesitan un poco de paciencia por parte de sus padres. Mi hija a veces sí me saca de quicio. Yo creo que ninguna madre es perfecta y como dicen, una madre va aprendiendo”.

Como se puede apreciar, Lourdes, basada en su experiencia como madre primeriza, percibe que los pequeños requieren de paciencia. Señala que su niña en ocasiones la hace enfadar; acción que seguramente termina con alguna llamada de atención o disciplina no muy apropiada debido al enfado. Reconoce que no realiza adecuadamente su papel de madre

con su pequeña, pero guarda la esperanza de que al pasar el tiempo ganará experiencia para saber cómo actuar.

De la misma manera, Lidia, una mujer casada de la comuna, de 36 años de edad, madre de un niña de dos años, de un niño de cuatro, de una niña de diez y de un adolescente de catorce años de edad, que terminó sus estudios de primaria y que realiza los quehaceres domésticos en su hogar, indicó:

“A parte de lo material, los niños necesitan amor, salud, comprensión, tiempo, comunicación desde que están en la pancita”.

Lidia, basada en su experiencia como madre de cuatro hijos, percibe que un niño y una niña manifiestan varias necesidades que deben ser suministradas. Señala el aspecto material, pero no le atribuye mucha importancia ya que hace referencia al área emocional y psicológica; es decir, a aspectos relacionales. Ella considera que un niño y una niña necesitan demostraciones de afecto –amor–, ser comprendidos, que se preocupen por mantenerlos saludables, que les brinden tiempo; y señala que la comunicación con ellos debe desarrollarse desde que están en el vientre materno –hablarle al bebé que está en el vientre materno es una práctica que se describe en la siguiente sección–.

A parte de sus percepciones acerca de un niño y una niña y sobre las necesidades que presenta este grupo de individuos, las madres también expusieron sus expectativas acerca de sus propios hijos e hijas. Como se verá a continuación, sus expectativas están ligadas a la educación de sus hijos e hijas.

Las madres indicaron que ya que sus hijos asisten al centro infantil de la comuna, esperan que en el CIBV sus pequeños aprendan valores y conductas como el respeto, a ser amigables, a desenvolverse solos, a hablar, a comer correctamente, a cortar, a pintar, conocer los colores y todo lo necesario para que pasaran al siguiente nivel educativo.

Delia, madre de un niño de tres años, y Blanca, madre de una niña de dos años, manifestaron:

“Yo tengo esperanza de que mi hijo va a ser un buen hombre y con estudios, por eso le mando al CIBV, para que aprenda valores. Yo sé que los valores se aprenden en la

casa, pero en donde estemos hay que practicarlos. Me gustaría que salga con buenos valores del centro, que socialice para ir a la escuelita” Delia.

“Hasta ahorita ha aprendido mucho. Quiero que desde el centro infantil le inculquen buenas cosas, que sea respetuosa con todo el mundo, que se haga una mujer de bien. Espero que salga aprendiendo muchas cosas más hasta que ella pueda irse al inicial 2 y así hasta la universidad” Blanca.

Enviarles al centro infantil de la comuna pretende cumplir sus expectativas sobre el aprendizaje de sus hijos. Las madres perciben al centro infantil como una etapa de aprendizaje previo a la escuela, que les va a facilitar capacidades para desentenderse adecuadamente en la primaria. Las madres indicaron que su mayor anhelo era ver a sus hijos e hijas seguir estudiando hasta donde ellas podían pagar sus estudios, verlos convertidos en personas de bien, felices, realizadas, como todos unos profesionales y con buenos trabajos.

Un amplio sector de madres desea para sus hijos profesiones como doctor e ingeniero porque las consideran útiles y de importancia ante la sociedad. Indicaron la profesión de doctor porque cuida la salud de las personas y la profesión de ingeniero porque consideran que puede dar trabajo a otras personas. Cabe mencionar, que sus percepciones acerca de las profesiones se basaron en la observación de pocos casos en la comuna. Por ejemplo, la profesión de doctor se mencionó porque el Centro de Salud de la comuna cuenta con un médico general, un obstetra y un odontólogo que atienden gratuitamente a los habitantes de la comuna. El odontólogo, Augusto Taipe, oriundo de la comuna que también ejerció de vicepresidente del cabildo, es un hombre admirado y apreciado por los habitantes de la comuna por sus servicios. En el caso de la profesión de ingeniero, un joven de la comuna culminó sus estudios de agronomía y retornó a la comuna con nuevos conocimientos. Este joven, con espíritu emprendedor, decidió crear mermelada de mandarinas con frutas de su propio huerto, así que contrató a dos jóvenes más como sus ayudantes. En estos casos descritos se basaron las madres del centro para señalar las profesiones que esperaban que sus hijos tengan en un futuro.

Carmen, madre de una niña de dos años y Laura, madre de un niño de tres años, indicaron:

“Como padres esperamos que ellos nos superen a nosotros. Que ella tenga un nivel superior de estudios como una ingeniería, que sea más que nosotros y pueda dar trabajo a otros.” Carmen.

“Me gustaría que mi hijo sea doctor, pero las ideas de él desde ya tiene otra cosa. Él me dice que quiere ser policía. Bueno, yo me siento orgullosa de lo que él quiera ser y le voy a apoyar, pero yo de corazón quisiera que sea doctor porque a veces hay mucha gente enferma y que no tiene dinero.” Laura.

Las expectativas de las madres no solo revelan sus deseos de ver a sus hijos como unos profesionales sino sus metas de socialización –orientadas al marco de interdependencia, sección 1.2.2., p.27– ya que esperan que sus hijos e hijas estén al servicio de su comunidad.

Resumiendo, las madres conciben a un niño y a una niña como un ser pequeño. 30 madres perciben que no hay ninguna diferencia entre un niño y una niña; por tanto, señalan que ambos son seres inquietos, traviesos, tremendos, curiosos, indefensos, vulnerables, malcriados, conscientes de sus actos y mimados. En cambio, 18 madres indican percibir diferencias entre un niño y una niña. A un niño le atribuyen adjetivos como fuerte, travieso, inquieto y descuidado; mientras que a una niña le confieren adjetivos como tranquila, débil, sensible y delicada. Con relación a las necesidades de un niño y de una niña percibidas por las madres, todas coinciden en que ambos necesitan de un hogar estable, tiempo de calidad por parte de sus padres y madres, cuidados, amor, paciencia, salud, alimento, limpieza, reglas, protección, orientación, jugar y ser comprendidos. Por último, las madres exponen sus expectativas acerca de sus propios hijos, las cuales están ligadas a la educación de sus pequeños. La mayoría de las madres espera que sus hijos e hijas culminen los estudios, y si es posible lleguen a ser doctores o ingenieros.

La concepción que se tiene de un niño y de una niña así como las expectativas acerca de ellos se relacionan con las acciones que se realizan hacia, con o por ellos. Ahora bien, cabe recordar que existen factores que obstaculizan las acciones que se deben o se quieren realizar por los niños. Partiendo de aquí, y al conocer con más profundidad a las familias del centro que el personal docente, puedo señalar que las madres sí estuvieron dispuestas a participar en el centro de la manera que el personal docente concibe la participación parental –asistencia a espacios de participación y cumplimiento de demandas del centro–. No obstante, factores como el tiempo, trabajo, factor económico, enfermedad, timidez y/o

que las reuniones coincidan con las reuniones de sus otros hijos, no permitieron a la mayoría de las madres participar de la manera que el centro esperaba.

Al revisar con detenimiento el discurso de las madres sobre las necesidades que ellas perciben en un niño y una niña, me percaté que en ese discurso ninguna madre hace alusión a aspectos que los niños y niñas podrían necesitar en el centro; hecho que no significa que las madres no tengan interés en los asuntos del centro con relación a sus hijos –ya que en el discurso de las expectativas, las madres comentan que esperan que sus hijos e hijas aprendan cosas que les permitan ingresar al siguiente nivel educativo con la ilusión de que en el futuro lleguen a ser profesionales– sino que las madres desconocen que su aportación, cualquiera que ésta sea, dirigida para sus hijos o para el centro es valiosa. Ya se ha mencionado que el desconocimiento sobre la importancia de la participación parental recae en el personal docente quien debe incorporar a sus conocimientos que el desarrollo integral de los niños y niñas se produce al incluir a toda la comunidad educativa en su formación; acción que implica trabajar colaborativamente y en equipo con las familias realizando actividades que vayan más allá de las demandas del centro.

Si las familias del centro percibieran que su participación, su ayuda, su colaboración –más allá de una participación tradicional–, colabora a un mejor desarrollo a sus hijos e hijas, seguramente las madres habrían incluido la participación parental tanto en su discurso de las acciones que realiza un padre y una madre por sus hijos como en el discurso de las necesidades que deben ser suplidas en un niño y una niña.

### **6.3. La crianza en la comuna: concepciones y algunas prácticas.**

Con el propósito de dar a conocer algunas acciones, actividades y responsabilidades que desarrolla una madre de familia en la comuna, a continuación se narra un día de acompañamiento a la Sra. Marta, madre de familia del centro infantil Muñequitos de Maíz.

Marta es oriunda de la comuna, tiene 36 años y está casada con Carlos de 48 años, quién proviene de otro pueblo. Carlos llegó a la comuna en busca de trabajo y al conocer a Marta decidió quedarse. Hoy, la pareja tiene seis hijos: Enrique (un año), Javier (dos), Marisol (seis), Jorge (diez), Tania (once) y Rocío (dieciséis). Tanto Marta como Carlos solo

terminaron la primaria en sus respectivas comunas. Desde que decidieron vivir juntos, Marta se dedica a los quehaceres domésticos en su casa, mientras que Carlos, a la venta de alimentos y bebidas en un pequeño local que alquila en el centro de la comuna.

Marta inicia el día muy temprano. Se levanta alrededor de las 05:45 am para preparar el desayuno de todos los integrantes de su familia. Esta es una rutina que la realiza de lunes a viernes, desde hace varios años. En ocasiones, la única persona que la ayuda en esta labor es Rocío, su hija mayor (quien estudia el bachillerato por las tardes). La ayuda de Rocío es esencial cuando Enrique, el integrante más pequeño del hogar, llora desconsoladamente; pues roba la atención de su madre y no le permite preparar el desayuno para su padre y hermanos.

La casa en la que vive la familia de Marta es una construcción precaria de ladrillo y bloque, de una sola planta de 50 m<sup>2</sup>. En un pequeño cuarto interno resalta una estufa vieja donde todas las mañanas Marta coloca dos ollas con agua. Mientras se calienta el agua para el café y los huevos, corta la barra de pan y el queso en trozos iguales y los coloca en la pequeña mesa de plástico blanco que tiene en la mitad de la cocina. En tanto el agua se calienta, Marta se dirige a despertar a sus hijos, quienes yacen en una litera de madera que un vecino les regaló. Primero empieza con Javier, el más dormilón de la familia, y termina con su esposo Carlos, a quién también le cuesta levantarse.

Cuando el agua hierve en las ollas, Marta coloca ocho huevos en una olla para cocinarlos. El agua de la otra olla la reparte en seis tazas y deja un poco para el café de Rocío quien lo tomará más tarde, cuando se levante. Enrique, el bebé, es el único que tiene permiso para seguir recostado. Al observar que aún no se han despabilado todos los que deben salir a la escuela, Marta se dirige rápidamente a sus camas para sacudirlos. Entre gritos, pide ayuda a Carlos para que levante al más perezoso de todos: Javier.

Son casi las 06:00 de la mañana. Marta logró ponerlos en pie. Aunque con gestos somnolientos, Javier, Marisol, Jorge y Tania ya están desayunando. Una vez que se han alimentado, todos se dirigen al patio exterior de la casa, sujetando una taza de agua en una mano y un cepillo con crema dental en la otra. Como no cuentan con alcantarillado, el aseo bucal, así como el lavado de ropa, lo hacen al aire libre, en el patio de la casa. El único sanitario que poseen, y que está a unos metros de la vivienda, funciona a través de un pozo séptico. Todos se apuran en cepillar sus dientes, mientras Marta lava las tazas, ollas y cucharas. Después de la limpieza dental, todos vuelven a ingresar a la casa para quitarse las pijamas y ponerse el uniforme escolar.



El primero en salir del domicilio es Carlos. Cerca de las 06:30 se monta en su bicicleta y se dirige a su trabajo en el centro de la comuna. Marta continúa batallando con sus pequeños, ahora para vestirlos adecuadamente con el uniforme de la escuela. A esta misma hora, el bebé ya está despierto, así que Marta se aproxima a Enrique y le da de lactar; simultáneamente ayuda a Javier (de dos años) a ponerse ropa limpia. Una vez que ha logrado vestir a Enrique y Javier, piensa que están listos para llevarlos al Centro Infantil del Buen Vivir (CIBV). Afortunadamente, Marisol, Jorge y Tania no necesitan mucha ayuda de su madre. Ellos son más autónomos al momento de vestirse. Antes de salir de casa, Marta carga a Enrique en su espalda atándolo con una sábana. Alrededor de las 07:15, Marta sale de su casa en compañía de los pequeños. Ante la ausencia de transporte público, deben viajar a pie. El primer destino, por orden de proximidad, será la escuela de la comuna, luego el centro infantil. (En varias ocasiones, durante el tramo de camino hacia la escuela, solía unirme a ella para acompañarla y luego ir juntas al centro infantil).

Al llegar a la puerta principal de la escuela, aproximadamente a las 07:30, Marta se despide de Marisol, Jorge y Tania con un beso en la frente. Después, se dirige con Enrique y Javier al centro infantil. Generalmente, solían llegar al CIBV entre las 07:50 a 08:00. Una vez allí, Marta solo se preocupa por Enrique ya que Javier corre hacia los juegos del centro. “¡Mami te quiero, ya nos vemos!”, le dice. Marta asiente con su cabeza, lo ve de lejos y se retira. Ahora se dirige hacia la educadora de Enrique, la saluda y le entrega con mucha seguridad su pequeño bebé. Una vez que Enrique y Javier están con sus educadoras, Marta sale satisfecha del centro infantil (08:05) hacia su casa. Recorrido que nuevamente lo hace caminando

Al llegar a su casa, cerca de las 08:50, Marta entra a la cocina y toma varios granos de maíz seco para alimentar a sus cinco gallinas que revolotean en su patio. Una vez que las ha saciado, es el turno de alimentar a sus tres cerdos que se encuentran en la esquina del mismo patio, en un corral improvisado que Carlos construyó con tablas viejas. Por último, da de comer a sus tres perros que ejercen de guardianes de su propiedad. Cuando concluye la alimentación de todos sus animales, se dirige a una de las esquinas de su patio con la ropa sucia de toda la familia. Allí se encuentra una piedra de grandes dimensiones que sirve como lavadero, donde enjabona y friega la ropa. Esta es una actividad que en promedio le toma unas dos horas de trabajo. Mientras Marta enjuaga la ropa, Rocío, la hija mayor, suele realizar las tareas escolares. Cuando la adolescente termina temprano sus ocupaciones, ayuda a su madre en el lavado de ropa o en la preparación del almuerzo; ella prefiere pelar papas o hacer el arroz.

Cuando son cerca de las 11:45, Marta se dispone a preparar la comida para tenerla lista antes de las 13:00, ya que Rocío debe alimentarse para ir a sus clases. Además, Marisol, Jorge y Tania retornan a la casa entre las 12:50 a 13:00 y su esposo, a las 13:30; todos cansados y muy hambrientos. Enrique y Javier siguen en el centro infantil porque los servicios de atención y cuidado que brinda el CIBV están disponibles hasta las 16:30. Una vez que Marisol, Jorge y Tania han llegado a casa, su madre les pide encarecidamente se quiten el uniforme, se vistan otra muda y se acerquen a la mesa para comer.

Mientras Marta sirve los alimentos en la cocina, Carlos llega de su trabajo y se traslada directamente a la mesa, dispuesto a comer. Las conversaciones que sostiene la familia, durante el tiempo del almuerzo, se centran en el día de la escuela de los pequeños y en el trabajo de Carlos. Cuando terminan de alimentarse, Marta recoge los platos, vasos y cucharas, y los coloca en el sumidero de la cocina para lavarlos. Mientras la madre de familia lava, Carlos está sentado en un sillón marrón viejo de la sala viendo algún programa de televisión. En cambio, Marisol, Jorge y Tania están en el patio de la casa jugando con sus perros o trepando los dos árboles pequeños, dispuestos en la entrada de su casa. Una vez que Marta concluye la limpieza de la cocina, vuelve al patio para alimentar a sus animales y para continuar lavando la ropa de la familia que no terminó en la mañana. Empero, cuando logra lavar toda la ropa en la mañana, entonces se dedica a barrer y trapear su cocina.

Como a las 15:00 o 15:15, Marta pide a Marisol, Jorge y Tania que entren a la casa a realizar las tareas de la escuela. Ellos, sin mucho ánimo, obedecen sin decir palabra. Pasan directo a su habitación, donde hay una mesa rectangular de madera, no muy alta, que funciona como escritorio para toda la familia. Cuando los pequeños hacen sus tareas, es el tiempo para que Marta se siente junto a Carlos y mire televisión.

Son casi las 15:45. Marta sale de su casa rumbo al centro infantil para retirar a Enrique y a Javier. En cambio, Carlos sale a su trabajo a las 16:00. Cuando Marta llega al CIBV, se dirige primero a ver a Enrique, lo toma en sus brazos y le da un gran beso en la frente. Después, al igual que en la mañana, lo carga en su espalda atándolo con una sábana. Mientras lo hace, le pregunta a la educadora cómo le fue con Enrique, a lo que ella responde casi siempre: “Es un niño tranquilo, no me da problemas”. Una vez que Enrique está bien sujeto a su espalda, Marta agradece, se despide de la educadora y se dirige a la clase de Javier. El infante, al verla venir, salta de emoción y le enfatiza su deseo de regresar a casa con sus hermanos. Marta saluda a la educadora con un “buenas tardes” y le pregunta por el comportamiento de Javier. La educadora solo le da buenas noticias: “es un niño muy

obediente y no ha dado problemas”. Con una sonrisa en el rostro, Marta toma la mano de Javier, se despide de la educadora y regresan a su casa.

La madre y los dos pequeños suelen llegar a casa cerca de las 17:15. Una vez que ingresan a su morada, Javier corre a la habitación de sus hermanos para saludarlos, en tanto que Marta pide ayuda a Tania para recoger a Enrique. Enseguida, la cansada mamá hace una pausa y se incrusta en el sillón marrón de la sala. Pero, una vez que ha recobrado sus fuerzas, se dispone a cargar nuevamente a su bebé (A veces pasa que, si Tania termina sus tareas escolares, puede cuidar de su hermanito). Marta vuelve a prestar su espalda a Enrique y simultáneamente prepara café con pan para todos. Cuando el alimento está listo, todos se acercan a la mesa y comen; mientras Marta disfruta su café, también da de lactar a Enrique. Una vez saciados, la abnegada madre lava las tazas y las cucharas; y vuelve a salir al patio para alimentar a sus animales por última vez. Una vez que vuelve a entrar a la casa, revisa los cuadernos de sus hijos para certificar el cumplimiento de tareas escolares. Marta, al percibir que en muchas ocasiones no comprende las tareas de sus hijos, pero quiere enseñarles a ser responsables con sus obligaciones de estudiantes, inventó una estrategia, que hasta hoy le funciona a la perfección, para detectar si sus hijos han hecho o no las tareas. Ella abre un cuaderno y en tono muy seguro dice: “Esta tarea está incompleta, aquí falta algo. Mañana le voy a preguntar a tu profesor”. A lo que los pequeños responden: “No, mira bien, hice todo lo que me pide el profe” o “es que no entiendo cómo era de hacer” o “Ya voy a terminar, ¿ya?”.

Después de cerciorarse que sus pequeños han terminado las tareas, les permite salir al patio a jugar mientras calienta la cena que suele ser la misma comida que sobró del almuerzo. A las 19:00, Rocío llega a su casa y va directo a coger a Enrique para ayudarlo a su madre. Ella también lo carga en su espalda para tener las manos libres y ayudar en casa. A las 20:00, todos se acercan otra vez a la mesa para cenar. Al terminar, Marta pide que todos laven sus dientes y se pongan la pijama; a quien siempre ayuda es a Javier, quien muestra mucha dificultad para vestirse solo. Aproximadamente a las 20:30 llega Carlos y toma a Enrique en sus brazos. Así, Marta y Rocío tienen posibilidad de prepararle su cena. A las 20:50, Marisol, Jorge y Tania se acercan a sus padres para despedirse, pues saben que ya es hora de dormir. Sus padres les dan un gran beso en la frente y un abrazo. Javier aún no conoce bien el horario de dormir así que su hermana mayor Rocío es quién lo lleva de la mano a su cama. Mientras Carlos cena, Rocío tiene a Enrique en sus brazos y Marta lava todos los platos, vasos, cucharas y ollas que se utilizaron para preparar la cena. Cerca de las 21:00, Enrique

no resiste al sueño y duerme en los brazos de Rocío, así que su hermana lo ubica en la pequeña cuna que está junto a la cama de sus padres.

Mientras todos los pequeños de la casa duermen, Carlos se sienta una vez más en su sillón marrón de la sala para ver televisión. Ese instante, Marta y Rocío barren y trapean el piso de la cocina. Cuando han limpiado todo, Rocío se despide de sus padres con un beso en la mejilla y se retira a su habitación para dormir. En cambio, Marta se pone a secar las ollas, platos, vasos, cucharas y ponerlas en su lugar para volverlas a utilizar al día siguiente. Los quehaceres domésticos de Marta terminan como a las 22:00, y ya que está cansada, se despide de su esposo, dándole un apretón en su hombro y un beso en la mejilla. Después, se dirige a su cama en busca de descanso, para al día siguiente repetir su rutina.

El día cotidiano de Marta revela el día de cualquier otra mujer de la comuna que se dedica a los quehaceres domésticos en su hogar.

### **6.3.1. Percepciones de las madres sobre la crianza.**

A lo largo de la recogida de datos, han sido identificados varios agentes de crianza. Ya que los niños y niñas pasan una buena parte de su tiempo en el centro infantil, de 07:00 a 16:30, el personal docente se convirtió en uno de los agentes de crianza para los pequeños ya que les instruían en todo cuanto conocían. En los hogares donde el padre y la madre trabajan, las agentes de crianza son las abuelas, hermanas mayores o tías de los pequeños. En cambio, en los hogares donde las madres ejercen de amas de casa, ellas se consideran a sí mismas como las primeras responsables de la crianza de sus hijos e hijas.

Independientemente a si las madres ejercieron el papel de agentes de crianza o no, las madres entrevistadas (48) conciben la crianza como una responsabilidad que encierra acciones de enseñanza, guía y disciplina para con sus hijos e hijas con el objetivo de convertirlos en “personas de bien” para el futuro. Cabe señalar que la acción de enseñar se relaciona siempre con valores morales y actividades; la guía con consejos; y la disciplina con métodos que le permitan al niño y a la niña aprender a obedecer y no volver a repetir algo.

Como se apreció en el primer apartado de este capítulo –sección 6.1.2–, 26 madres indicaron que las acciones que realiza –o debería realizar– un padre y una madre hacia sus

hijos e hijas son iguales (Cuadros 40 y 41); por tanto, este grupo de madres concibió que la crianza también es una acción que debe ser desarrollada por los dos. Cabe recordar que, en algunos casos, algunas concepciones de igualdad entre un padre y una madre se originaron y eran promovidas desde sus propios hogares por medio de sus hijos adolescentes que reclamaban igualdad en sus hogares; en otros casos porque han sido instruidas en el tema y en otros porque en sus hogares se ejercía la igualdad de responsabilidades.

Mientras que 26 madres indicaron que la crianza de los hijos e hijas es un deber de un padre y de una madre por igual, 22 madres no lo hicieron. Estas 22 madres conforman el grupo de madres que aseguró, basadas en sus propias experiencias, que las acciones eran diferentes para un padre y una madre (Cuadros 42 y 43). Al considerar que los padres solo proveían lo material para sus hogares, ellas dijeron ser las responsables de la crianza de sus hijos e hijas; visión de una madre que la comparten muchas comunidades indígenas y campesinas de América Latina (Blanco et al., 2004).

De la misma manera, independientemente a si las madres concibieron que la crianza es una acción solo de la madre o del padre y de la madre, las 30 madres que no vieron diferencias entre un niño y una niña –sección 6.2.2., Cuadros 46 y 47– mencionaron una crianza igualitaria para ellos en sus hogares, con las mismas reglas para un niño y una niña, con los mismos deberes y derechos. Recordemos que las madres que indicaron que un niño y una niña son iguales basaron sus percepciones en su experiencia de primera mano y en la observación de los demás niños y niñas de la comuna –y posiblemente por el conocimiento de la existencia de igualdad de género–.

Cristina, madre de una niña de dos años y de un niño de tres años, comentó:

“A mi hijo ya le enseñé a coger la escoba. Le digo que tiene que aprender a limpiar el cuarto, recoger su ropa, pelar las papas con cuchillo, al igual que a mi hija. Todos tienen que aprender igual porque todos somos iguales y todos tenemos las mismas necesidades”.

En cambio, las 18 madres, basadas en experiencias en el hogar de sus padres y en su propio hogar, que indicaron que hay diferencias entre un niño y una niña (Cuadros 48 y 49), mencionaron una manera diferente de educar, orientar, y tratar a sus hijos e hijas. Dos de ellas dijeron:

“Hay que criarles de diferente manera. Por ejemplo, el color de ropa para una niña y un niño son diferentes. El varón tiene que jugar con algunas cosas que las niñas no pueden, para los niños los carros y para las niñas las muñecas” Liliana, foránea, madre de un niño de tres años, de una joven de quince años, y de dos jóvenes de diecisiete y de dieciocho años de edad.

“Yo creo que un niño varón no puede jugar con una muñeca, pero sí con una pelota, un carrito, otros juguetes. En cambio la niña puede jugar con su muñequita. Pero si sería bueno que los dos aprendan respeto, pero en cambio la niña tiene que aprender a cocinar y barrer, el niño no hace falta” Olga, oriunda de la comuna, madre de una niña de dos años, de una niña de nueve años, de una adolescente de trece años, de una joven de dieciséis años y de un joven de dieciocho años.

Según Augusto Taipe, el vicepresidente del cabildo, en la comuna, el sexo de un niño y una niña es identificado desde el nacimiento por sus órganos masculino y femenino, y lo único que en el tiempo de sus abuelos lo diferenció a él de sus hermanas, era que él llevaba pantalones y sus hermanas unas faldas. Taipe recuerda que aproximadamente en los años 75 se introdujo el pantalón para las mujeres, pero no a su hogar porque sus padres jamás lo vieron con buenos ojos. Taipe señala que no es una costumbre de la comuna vestir a un niño de un color y a una niña de otro color; son solo modas, dice, que vienen trayendo las nuevas personas que se van incorporando a la comuna. Lo que sí es cierto, asegura, es que aún persiste la creencia de que ciertas acciones y/o actividades son solo para los hombres y otras solo para las mujeres como cocinar, lavar, coser, cuidar a los niños. Aunque algunas de esas acciones y/o actividades ya van cambiando porque hay jóvenes varones que están estudiando para ser chefs; y aunque la cocina es para las mujeres, en cambio el fútbol<sup>56</sup> es una actividad para todos en la comuna. Por último, señala que la comuna va progresando poco a poco y transformándose.

Resumiendo, todas las madres del centro conciben la crianza como una responsabilidad que encierra acciones de enseñanza, guía y disciplina para con sus hijos e hijas con el objetivo de convertirlos en “personas de bien” para el futuro. 26 madres consideran que la crianza es un deber del padre y de la madre, mientras que 22 madres consideran que es su responsabilidad. Independientemente, al agente de crianza, 31 madres abogan por una

---

<sup>56</sup> Debido a que el deporte favorito entre los habitantes de la comuna es el fútbol y que la mayoría de habitantes –tanto varones como mujeres– pertenece a un equipo de fútbol; el empadronamiento se lleva a cabo gracias a que La Liga Deportiva de la comuna exige como requisito la papeleta de votación barrial para participar en los campeonatos barriales, de lo contrario los habitantes no se empadronarían. A través del empadronamiento se tiene idea de cuántos habitantes existen en la comuna, aunque el empadronamiento no incluye a niños y no todos los adultos mayores se empadronan.

crianza igualitaria para con sus hijos e hijas, mientras que 17 madres no lo hacen porque al percibir diferencias entre un niño y una niña, consideran que la crianza también debe ser diferente. En consecuencia, las acciones o prácticas de crianza realizadas por las madres varían de agente a agente.

Ya que las madres concibieron que la crianza es una responsabilidad que conlleva acciones de enseñanza de valores morales y actividades, orientación y disciplina para con sus hijos e hijas con el objetivo de convertirlos en “personas de bien” para el futuro, algunas de sus prácticas de crianza fueron desarrolladas en los espacios de participación en el centro como el dar órdenes a los pequeños para que dejen o hagan alguna acción o actividad mientras se desarrollaban las reuniones y las fiestas; y sobre todo la disciplina. A continuación se describen algunas prácticas de crianza observadas.

### **6.3.2. Algunas prácticas de crianza observadas en la comuna.**

Las prácticas de crianza son concebidas como “los comportamientos específicos de los padres para guiar a los niños hacia el logro de metas de socialización [e.g., ofrecer halagos al niño para que aprenda nuevas tareas]” (Solís & Díaz, 2007, p.177).

En el centro infantil, no fue fácil observar las prácticas de crianza de las madres. No obstante, cuando las madres me invitaron a sus casas sí las pude observar con detenimiento. A continuación se describen las prácticas de crianza que fueron más asequibles de observar.

1) Aprendizaje prenatal y lactancia. Con relación al aprendizaje prenatal, no hay investigaciones que corroboren qué tipo de aprendizaje tiene el feto; no obstante se cree que proveer al feto un ambiente rico en estímulos basados en sonidos ayudará a potenciar sus capacidades. La práctica de hablarle al bebé que está en el vientre materno, es una práctica realizada por la mayoría de las madres de la comuna que lo aprendieron de sus madres. No obstante, cabe mencionar que la mayoría de las abuelas no saben de dónde vino esa práctica ni cómo se introdujo ya que hace más de unos 35 años atrás no se le hablaba al bebé en el vientre.

Con relación a la leche materna, la leche de la madre es considerada el principal alimento para el bebé por sus nutrientes y porque crea un vínculo madre-bebé que repercute en la inteligencia y el estado de seguridad de los niños y niñas (Blanco et al., 2004). En la comuna, las madres proveen su leche a sus hijos hasta que haya un motivo importante para suspenderles el alimento.

La mayoría de las madres que trabajan proveen la leche materna a sus hijos e hijas hasta el año y las madres que no trabajan lo hacen hasta más allá de los dos años del niño o niña. La técnica más usada por las madres para retirar el seno a sus hijos e hijas es poner sustancias picantes como el extracto de ají o ajo en sus pezones o contarles historias para que ellos dejen de desear la leche materna. Sandy, madre de una niña de un año, de cuatro, de ocho y de un niño de trece años de edad, comentó:

“Tengo 4 hijos. Mi primer hijo dejó de lactar a los tres años y medio, el otro a los dos años, el otro al año y la que tiene un año sigue lactando. [...] Yo intenté todo con mi primer hijo, incluso me puse ají, que llega a dolerle a una más que a ellos. Finalmente usé la sicología con él. Nos fuimos de paseo donde mi abuelita. Nos fuimos al río y ahí había una fundita. Le dije que ahí se iba el seno, le seguimos y le seguimos hasta que nos cansamos, y nos sentamos, él lloró y lloró y se creyó que ahí se fue el seno”

2) Cargar a los pequeños en la espalda y el llanto. En la comuna observé que las madres o las hermanas mayores suelen llevar atadas a sus espaldas con una sábana a los niños o niñas menores de un año y medio. Esta es una costumbre muy habitual entre las mujeres de la comuna mientras cocinan, lavan la ropa o limpian la casa porque no pueden realizar los quehaceres domésticos y cuidarlos a la vez.

En cuanto al llanto, las madres cargan a los pequeños en sus brazos para que dejen de llorar y si no logran tranquilizarlos, utilizan otras técnicas para calmarlos como cantarles, poner música, abrazarlos, arrullarlos o darles el seno.

Carmen, madre de un bebé de cinco meses, de una niña de dos años, y de dos niños de seis años y de ocho años de edad, comentó:

“Hay varios métodos para que los guaguas dejen de llorar. A ver, cuando son bebés, los abrazo, los arrullo y les doy el seno. Cuando es por el pañal, toca cambiarles y



cuando es por enfermedad, toca mimarles. Ya de más grandes, les pongo una crema, les canto una canción y les digo que ya pronto les va a pasar el dolor, que duerman para que les pase”

3) Demostración de afecto y pautas de comportamiento social. Un grupo de madres (30) a menudo abraza, besa y carga a sus hijos e hijas en sus brazos, prácticas que se considera fomentan el apego –marco de interdependencia, sección 1.2.2., p.27–. Las madres, a parte de ser cariñosas con sus hijos, a menudo dan pautas de comportamiento social a sus pequeños como “estate quieto que los adultos quieren hablar”, “no grites tan fuerte que estamos hablando”, “haz silencio que los adultos están hablando”, “no hagas bulla que no escucho lo que me dicen” con el fin de que se comportaran adecuadamente. Adecuadamente se relacionó con que los pequeños no corrieran dentro de la casa, que no gritaran dentro de la casa y que obedecieran la petición de las madres a la primera vez que ellas se lo decían –esto también sucedió en el centro–. Las madres que mostraron estas acciones (30 de 48) son las que indicaron que participan en el centro por amor a sus hijos –sección 5.3.4.–.

En cambio, otro grupo de madres (18) es más distante con sus hijos. Las madres se muestran poco cariñosas. No cargan a menudo a sus pequeños en sus brazos y pocas veces besan o abrazan a sus hijos. Estas madres tienen el deseo de ver a sus hijos e hijas desenvolverse por sí mismos sin la ayuda de ellas. Estas madres promueven la autonomía en sus hijos e hijas con la esperanza de que se defiendan solos y no dependan de ellas para tomar decisiones. Diana, madre de tres niños, uno de dos años, uno de cinco años y uno de ocho, comentó:

“Yo quiero que mi hijo vaya evolucionando más y más, que siga haciéndose más independiente, sobre todo para cuando vaya a la escuela.”

La autonomía que las madres del centro fomentan no tiene que ver con la autonomía que en países como Estados Unidos o el Norte de Europa desarrollan, ya que la cultura ecuatoriana se orienta hacia una interdependencia entre las madres y sus hijos e hijas. Por tanto, se puede asociar la autonomía con el desarrollo de sus destrezas. Estas madres son las que indicaron que participan en el centro por intereses personales y/o por el bienestar de todos en general –sección 5.3.4.–.

4) La comunicación verbal padres-hijos. Tanto en el primer grupo de madres como en el segundo, anteriormente descritos, no existió una sola manera de comunicarse verbalmente de acuerdo a los marcos de referencia culturales que se exponen en el marco teórico – 5.3.4.– En ocasiones, algunas madres que muestran acciones que le pertenecen al marco de interdependencia, conversan mucho con sus pequeños y les hacen muchas preguntas tipo test sobre cómo les fue en el día con las educadoras y con sus amigos. Algunas negocian con sus hijos para que dejen de realizar alguna acción o actividad que ellas quieren que dejen de hacer; acción que se asocia al marco de independencia.

De la misma manera, algunas madres que muestran acciones que le pertenecen al marco de independencia, en ocasiones dan órdenes a sus pequeños donde claramente esperan la obediencia de sus hijos a la primera llamada por parte de ellos, en ocasiones su comunicación es menos verbal.

5) Disciplina. Los métodos de disciplina no fueron muy variados. A menudo, las madres que se inclinan al marco de interdependencia (30) usan miradas fijas o frases como “ya sabes lo que te espera en la casa” para controlar las acciones de sus pequeños. Cuando no obtienen la obediencia de sus hijos, recurren al castigo físico. Generalmente, utilizan un cinturón o sus manos para golpear las nalgas de los pequeños. Cabe mencionar que los castigos físicos tienen como meta la obediencia y respeto de los pequeños hacia los adultos, no llegan a ser mal tratos.

En cambio, las madres que se inclinan al marco de independencia (18) suelen negociar con sus hijos para lograr su obediencia. Sus técnicas de disciplina más recurrentes son técnicas de inducción basadas en la explicación de las posibles consecuencias de una mala conducta y la privación de algún objeto querido por el pequeño. La privación de los objetos por lo general no da los resultados esperados a los padres y madres. Esta es la experiencia de Ana, una madre de un niño de tres años.

“Dicen que ahora se ha hecho popo en el pantalón y contesta feo a la profesora. Le he dicho a mi hijo de mil maneras que no debe contestar feo a la profesora y le castigamos con que no puede ver videos, que no puede jugar con el celular<sup>57</sup>, pero no obedece. Él grita cuando no le dejamos hacer lo que él quiere”.

---

<sup>57</sup> En Ecuador se usa la palabra celular para referirse al aparato telefónico portátil. En España se usa la palabra móvil.

Estas fueron las prácticas de crianza más asequibles de ser observadas, que como se puede apreciar, en la mayoría de los casos tienen una inclinación al marco de interdependencia mencionado por Greenfield y Suzuki (1998).

Si unimos los discursos de las madres acerca de lo que conciben sobre padre, madre, niño, niña, crianza e incluso sus motivaciones a la hora de participar, se aprecia que las madres conciben a un pequeño como alguien que necesita ser socializado, realizan varias prácticas que fomentan el apego, dan órdenes con el fin de iniciar la obediencia y respeto, y anhelan que sus hijos estén al servicio de su comunidad.

#### **6.4. Resumen.**

En este capítulo se han presentado algunos términos que han permitido ampliar y complementar la comprensión sobre las concepciones de participación parental manejadas por el personal docente y las madres del centro infantil. El capítulo ha sido dividido en tres apartados.

En el primer apartado, se han presentado las percepciones del personal docente y de las madres acerca de lo que significa ser un padre y una madre así como la percepción que tienen de sus propias madres. Además, se ha analizado la autopercepción que manejan las madres sobre sí mismas.

1) Las percepciones que tiene el personal docente acerca de un padre y una madre. La mayoría del personal docente entrevistado concibe que tanto un padre como una madre son personas adultas que tienen los mismos deberes hacia sus hijos e hijas por igual. Conciben que tanto un padre como una madre son aquellos que enseñan valores, velan por el desarrollo educativo, social y emocional, dan tiempo de calidad, no sobreprotegen, apoyan, cuidan y aman a sus hijos e hijas, pero sobre todo enfatizan *estar pendientes* de sus hijos e hijas en las escuelas. No obstante sus discursos solo refuerzan su deseo de ver cumplidas sus demandas por parte de las familias y revelan que al no ver cumplidas sus demandas consideran que las madres no ejercen bien el rol de madres. A lo largo del estudio se ha mencionado que no existió una buena comunicación en la comunidad educativa; por tanto, el personal docente no conoce en profundidad a las familias del centro y viceversa. Al

desconocer las razones del por qué algunas madres sí cumplieron con sus demandas y otras no, la mayoría de sus comentarios son subjetivos. Por último, la mayoría del personal docente elogia a sus madres, les atribuyen adjetivos positivos y comentan algunas acciones que sus madres realizaron por ellas en sus escuelas; así que ponen a sus madres como ejemplo de lo que una madre debe hacer en un centro educativo. Que el personal docente mencione adjetivos positivos solo a sus madres cuando sí existieron madres del centro que cumplieron sus demandas, solo corrobora que existieron resentimientos en el personal docente y que junto con otros acontecimientos generaron un mal clima escolar.

2) El concepto que las madres manejan sobre lo que significa ser padre y madre. Todas las madres del centro conciben a un padre y a una madre como los seres responsables del hogar y de los hijos e hijas. 22 madres –basadas en sus propias experiencias y en experiencias de sus familiares y vecinas de la comuna– aseguran que las acciones que un padre y una madre realiza hacia sus hijos son diferentes. Mientras que 26 madres, pese a que perciben las diferencias, señalan que un padre y una madre debe realizar las mismas acciones por igual hacia los hijos e hijas. Las concepciones de las 26 madres, en algunos casos, se deben a que son promovidas por sus propios hijos que reclaman igualdad, en otros casos porque han sido instruidas en el tema y en otros porque en sus hogares se ejercía la igualdad de responsabilidades; datos que revelan que la mentalidad de varios de los habitantes de la comuna está en proceso de transformación y es provechoso para toda la comunidad educativa –para la participación parental– con el fin de que no solo madres intervengan en los asuntos de sus hijos en el centro. Mientras tanto, hay que reconocer que la participación para las madres no es un tema importante ya que solo 13 mencionan en sus discursos que *estar pendiente* en el centro infantil también es una acción que debe realizar un padre y/o una madre. Cabe recordar que informar sobre la importancia de la participación parental y sus beneficios recae en el personal docente; ahora bien el personal docente también lo desconoce; de ahí que maneja una participación básica.

Al igual que el personal docente, 19 madres manifiestan admiración y respecto hacia sus madres al punto de querer imitarlas; en cambio, 29 señalan no tener como referente de madre a sus madres debido a malas experiencias con ellas. Por último, todas las madres mencionan aspectos o acciones que consideran que les hacen falta para considerarse “buenas” o “mejores” madres con sus hijos e hijas, pero ya que la participación en el

centro no cuenta entre sus acciones, no es mencionada. Por tanto, la participación parental también depende de sus percepciones acerca de las acciones que un padre y una madre realiza hacia sus hijos o hijas; así que, dependiendo de su concepción, ésta se convierte en un factor que obstaculiza o un factor que facilita su participación.

En el segundo apartado se exponen las concepciones que tiene el personal docente y las madres acerca de un niño y una niña. Se presentan las necesidades que perciben en un niño y una niña, y que consideran deben ser suministradas por los padres y las madres. También se presentan las expectativas de las madres sobre sus propios hijos.

1) La concepción que maneja el personal docente sobre los pequeños. La mayoría del personal docente concibe a un niño y a una niña como un ser pequeño. No percibe que una niña y un niño sea, actúe o se relacione de diferente manera. Todas indican, basadas sobre todo en su experiencia en el centro infantil, que los niños y las niñas presentan las mismas necesidades propias de su edad como cariño, atención, cuidados, protección, alimentación, aseo personal, etc. Al comentar sobre las necesidades de los niños, enfatizan que no son suministradas por las madres del centro, pero sus comentarios una vez más son subjetivos ya que no conocen a profundidad a las familias del centro; por tanto, desconocen lo que sucede en los hogares de los pequeños. Además, desconocen a ciencia cierta los factores que no les permiten a algunas madres cumplir sus demandas. Por último, señalan que un niño y una niña, al ser igual, debe ser tratado, educado, orientado, alimentado y cuidado de la misma manera; es decir, abogan por una crianza igualitaria.

2) Lo que significa para las madres un niño y una niña. Las madres conciben a un niño y a una niña como un ser pequeño. 30 madres perciben que no hay ninguna diferencia entre un niño y una niña; por tanto, señalan que ambos son seres inquietos, traviesos, tremendos, curiosos, indefensos, vulnerables, malcriados, conscientes de sus actos y mimados. Las madres basan sus percepciones en su experiencia, en la observación de otros niños y niñas y posiblemente también sea por el conocimiento de la existencia de igualdad de género. Las otras madres (18), basadas solo en su experiencia de madres, indican percibir diferencias entre un niño y una niña. A un niño le atribuyen adjetivos como fuerte, travieso, inquieto y descuidado; mientras que a una niña le confieren adjetivos como tranquila, débil, sensible y delicada.

Con relación a las necesidades de un niño y de una niña, todas coinciden en que ambos necesitan de un hogar estable, tiempo de calidad por parte de sus padres y madres, cuidados, amor, paciencia, salud, alimento, limpieza, reglas, protección, orientación, jugar y ser comprendidos. Ninguna madre menciona aspectos que un niño y una niña necesitan en el centro infantil, aspecto que solo revela que las madres desconocen que su aportación, cualquiera que ésta sea, dirigida para sus hijos en el centro es valiosa. Así que una vez más se señala que la falta de conocimiento de las familias sobre la participación parental es responsabilidad del personal docente quien debe incorporar a sus conocimientos que el desarrollo integral de los niños y niñas se produce al incluir a toda la comunidad educativa en su formación.

Por último, las madres exponen sus expectativas acerca de sus propios hijos, las cuales están ligadas a la educación de sus pequeños. La mayoría de las madres espera que sus hijos e hijas culminen los estudios, y si es posible lleguen a ser doctores para que cuiden la salud de los demás o ingenieros para que generen trabajo en la comuna; aspecto que revela las metas de socialización de algunas madres: estar al servicio de su comunidad.

En el tercer apartado se presentan las concepciones manejadas por las madres del centro sobre el tema de la crianza y se presentan algunas prácticas de crianza observadas en la comuna.

1) Percepciones de las madres sobre la crianza. Todas las madres del centro conciben la crianza como una responsabilidad que encierra acciones de enseñanza, guía y disciplina para con sus hijos e hijas con el objetivo de convertirlos en “personas de bien” para el futuro. La acción de enseñar está relacionada con valores morales y actividades; la guía con consejos; y la disciplina con métodos que le permitan al niño y a la niña aprender a obedecer y no volver a repetir algo. 26 madres consideran que la crianza es un deber del padre y de la madre, mientras que 22 madres, basadas en su experiencia, consideran que la crianza de sus hijos e hijas es su responsabilidad porque aseguran que la única responsabilidad de los padres es generar dinero para comprar ropa para la familia, arreglar los desperfectos de la casa y pagar las cuotas de agua y luz. Independientemente, al agente de crianza, 31 madres abogan por una crianza igualitaria para con sus hijos e hijas, mientras que 17 madres no lo hacen porque al percibir diferencias entre un niño y una niña,

consideran que la crianza también debe ser diferente. En consecuencia, las acciones o prácticas de crianza realizadas por las madres varían de agente a agente.

2) Algunas prácticas de crianza observadas en la comuna. Las prácticas observadas fueron: *El aprendizaje prenatal y lactancia*. Las madres de la comuna hablan con el bebé que se encuentra en su vientre porque lo aprendieron de su madre, aunque desconocen si es una práctica de sus tatarabuelas o es introducida por las madres foráneas que se han integrado a la comuna. Con relación a la lactancia, la mayoría de las madres que trabajan proveen la leche materna a sus hijos e hijas hasta el año y las madres que no trabajan lo hacen hasta más allá de los dos años del niño o niña.

*Cargar a los pequeños en la espalda y el llanto*. Una acción habitual que realizan varias madres de la comuna cuando tienen niños pequeños en casa es cargarlos en sus espaldas, atándolos con una sábana, porque no pueden hacer sus quehaceres domésticos y cuidarlos a la vez. Cargarlos en la espalda permite a las madres no estar pendientes de ellos –como cuando juegan o corren– y tener las manos libres para cocinar, lavar la ropa, o limpiar la casa.

*Demostración de afecto y pautas de comportamiento social*. 30 madres a menudo abrazan, besan y cargan a sus hijos e hijas en sus brazos. Las madres, a parte de ser cariñosas con sus hijos, a menudo dan pautas de comportamiento social a sus pequeños como “estate quieto que los adultos quieren hablar”, “no grites tan fuerte que estamos hablando”, “has silencio que los adultos están hablando”, “no hagas bulla que no escucho lo que me dicen” con el fin de que se comportaran adecuadamente. Este grupo de madres es asociado al marco de interdependencia comentado por Greenfield y Suzuki (1998).

En cambio, 18 madres son más distantes con sus hijos. Las madres se muestran poco cariñosas. No cargan a menudo a sus pequeños en sus brazos y pocas veces besan o abrazan a sus hijos. Estas madres tienen el deseo de ver a sus hijos e hijas desenvolverse por sí mismos sin la ayuda de ellas; por tanto, promueven la autonomía en sus hijos e hijas con la esperanza de que se defiendan solos y no dependan de ellas para tomar decisiones. Este grupo de madres es asociado con el de independencia comentado por Greenfield y Suzuki (1998).

*La comunicación verbal padres-hijos.* Las madres no tienen una sola manera de comunicarse con sus hijos. En ocasiones, algunas madres conversan mucho con sus pequeños y les hacen muchas preguntas tipo test sobre cómo les fue en el día con las educadoras y con sus amigos. En ocasiones la comunicación es menos verbal. A veces, las madres negocian con sus hijos para que dejen de realizar alguna acción o actividad que ellas quieren que dejen de hacer; y en otras ocasiones, ya no hay negociaciones sino dan órdenes a sus pequeños donde claramente esperan la obediencia de sus hijos a la primera llamada por parte de ellos,

*Disciplina.* Los métodos de disciplina no fueron muy variados. Algunas madres usan miradas fijas o frases como “ya sabes lo que te espera en la casa” para controlar las acciones de sus pequeños. Cuando no obtienen la obediencia de sus hijos, utilizan un cinturón o sus manos para golpear las nalgas de los pequeños. Cabe mencionar que los castigos físicos tienen como meta la obediencia y respeto de los pequeños hacia los adultos, no son mal tratos.

Otras madres suelen negociar con sus hijos para lograr su obediencia. Las técnicas de disciplina más recurrentes son técnicas de inducción basadas en la explicación de las posibles consecuencias de una mala conducta y la privación de algún objeto querido por el pequeño; que por lo general no ofrecen los resultados esperados.



## Conclusiones.

La relación familia-escuela es un tema que cada vez más obtiene mayor atención tanto por parte de los políticos que diseñan las directrices educativas, como por parte de los profesionales que deben aplicarlas. En el ámbito de América Latina, múltiples informes internacionales establecen que debería prestarse mayor atención a estos procesos y las consecuencias que generan. Las investigaciones internacionales revelan que la participación parental comporta beneficios –a corto y largo plazo– en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los pequeños (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004; DeLoatche, 2012; Deslandes, 2004; Durand, 2011; Epstein, 1995, 2001, 2004; Garreta, 2015; Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007; Hooper, 2014; Tapia, 2003).

La literatura sobre este tema tiene un doble sesgo geográfico y de edad. Por un lado, es un tema de gran interés profesional y de investigación en el contexto norteamericano y europeo, pero sin embargo está poco desarrollado en el contexto latinoamericano. Por otro lado, los estudios se han centrado en las etapas de educación primaria y secundaria y desde la perspectiva de los educadores (Campos, 2008 y Downer et al., 2008). En la etapa de la primera infancia, la producción científica es pobre (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Cardona, 2008; Downer, Campos, McWayne & Gartner, 2008; Hung, Li, & Rao, 2012; Yang, 2006).

Por consiguiente, esta investigación focaliza el interés en un tema que ha sido escasamente tratado en América Latina y menos en Ecuador. El hecho de que casi no exista información fruto de las investigaciones supone que no se ha podido contar con un estado de la cuestión local, por lo que una de las prioridades de la investigación ha sido generar datos en profundidad sobre los procesos de participación parental en un centro educativo de primera infancia. Se ha optado por un enfoque etnográfico, que ha incorporado observación participante durante diferentes periodos, complementado con entrevistas al personal docente y madres. La unidad de observación es una comuna rural ecuatoriana; la unidad de análisis es un centro educativo de primera infancia y su comunidad educativa. La investigación aporta datos sobre la participación parental no solo desde la perspectiva de las educadoras sino de sus protagonistas, las madres.

La pregunta que ha guiado la investigación ha sido “¿Cuáles son las continuidades y

discontinuidades en la concepción de participación parental que manejan las madres y educadoras de un centro de educación temprana en una comuna rural ecuatoriana?”. Los resultados han puesto de manifiesto que tanto las madres como el personal docente del centro infantil *Muñequitos de maíz* manejan el mismo concepto acerca de la participación parental. Ambos grupos de participantes asocian la participación de las familias en el centro infantil con la asistencia a las reuniones, las fiestas, las mingas –y los talleres que se abrieron en la tercera estancia de investigación–. Además, todas las participantes relacionan la participación con la ayuda y colaboración en los espacios de participación y con el cumplimiento de las demandas por parte del centro –directora y/o personal docente–. Sin embargo, los datos de esta investigación permiten comprender cuáles son los mecanismos a través de los cuales se llega a esta misma comprensión, y qué diversidades de expectativas se esconden bajo esta concepción compartida.

Según algunos investigadores, que en la educación infantil la comunidad educativa conciba la participación como la asistencia a los espacios de participación y que la asocien con la colaboración, obedeciendo demandas del centro es muy frecuente porque es una concepción tradicionalmente asumida por todos (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Garreta, 2015; Martiniello, 1999; Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009). Además, ese tipo de participación “tradicional” es la que menos conflictos crea a la hora de relacionarse entre todos porque las autoridades –directores y personal docente– deciden y las familias solo obedecen. Por consiguiente, que las madres del centro infantil de la comuna conciban la participación parental solo como asistencia a los espacios de participación y obediencia a las demandas del centro es comprensible porque desde el mismo centro se promueve la participación “tradicional”. Participación que algunos investigadores consideran que no debería ser reconocida como tal puesto que no es una práctica que aporte beneficios al desarrollo integral y enriquecimiento de las capacidades de los niños y niñas (Blanco et al., 2004; Campos, 2008).

Ahora bien, las concepciones de participación parental, promovidas por varios investigadores, que señalan que los padres y madres deben conocer e intervenir en los objetivos, métodos y contenidos del currículum (Mukuna & Indoshi, 2012; Oliva y Palacios (1998) en Valdés et al., 2009), tomar parte en las decisiones operativas o de ejecución de los objetivos y la labor docente (Tapia García, 2003; Toainga, 2007) y tomar

parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social (Gallardo y Calisto, 2004 en Navarro et al., 2006) parecen no tener cabida en el CIBV de la comuna. De hecho, el personal docente de nuestro estudio demostró no tener conocimiento sobre la importancia y beneficios de la participación parental, ni tampoco conoce otras maneras de participación. Por tanto, como se ha mencionado en los resultados, mientras no se conciba y/o acepte que la participación de las familias en el centro educativo de primera infancia es un componente complementario en el desarrollo integral de los pequeños, en primer lugar, de las personas que guían, planifican y desarrollan las actividades del centro, será difícil que las familias dejen de participar de una manera tradicional.

Algunos investigadores señalan que, cuando las familias tienen una presencia en el centro que extralimita la simple asistencia a los eventos formulados por la dirección del centro o las maestras, es común observar que algunos educadores creen que las familias intervienen más allá de lo debido, invalidando así su labor docente (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Toainga, 2007). Este posicionamiento ya se puso sobre aviso en un reporte del Banco Mundial en el cambio de milenio:

“Los padres sienten que la escuela exige más apoyo de los padres en forma de contribuciones pero no está interesada en conocer sus opiniones. Por su parte los maestros quieren mayor participación de los padres como apoyo y contribución sin que interfieran con los asuntos internos de la escuela” (Martiniello, 1999, p.20).

La segunda frase sigue siendo totalmente vigente para el personal docente de nuestra investigación puesto que ni siquiera estuvieron de acuerdo con la idea de que algunas madres las ayudaran en su labor educativa en el centro.

Así que el cambio de mentalidad y la apertura a nuevas ideas o actividades de participación en el centro deberían originarse primero en las autoridades del centro –directora y personal docente–; acción que requerirá de esfuerzo y tiempo.

Para que las familias intervengan de una manera más profunda y significativa en el centro, es imprescindible que estas adquieran cierto nivel de conocimiento en aspectos curriculares y de prácticas educativas con el fin de que el aporte sea realmente relevante. No obstante, que las familias no tengan conocimiento de ello no quiere decir que no posean otros

conocimientos para aportar al centro, como sus conocimientos ancestrales u otros conocimientos empíricos que pueden permitir construir un currículum más pertinente para los niños y niñas del centro infantil. Y si el personal docente no se convence de que las familias intervengan de esa manera, existen otras prácticas que pueden añadir a la participación parental en el CIBV, como que las familias intervengan directamente en la labor docente en el centro; acción avalada por algunos investigadores (Blanco et al., 2004). Intervenir directamente en la labor docente en el centro puede aportar a las familias, sobre todo a las madres, ciertas prácticas educativas que les pueden ayudar a reforzar y mejorar la educación de sus hijos e hijas en casa. Además, el contacto con el personal docente de manera más profunda puede permitir que el centro educativo tome en cuenta el contexto familiar de los pequeños para que el centro enriquezca el currículum con la cultura familiar y local (Blanco et al., 2004; Campos, 2008). Otra manera de participación también es la libre expresión de ideas, comentarios y sugerencias por parte de las familias, que sean valoradas y tomadas en cuenta por las autoridades del centro, en un contexto de orden, cordialidad y respeto. Este tipo de participación permitiría que la comunidad educativa conociera sus debilidades y fortalezas para continuar en el camino del cambio y progreso por el bien de los niños y niñas.

En consecuencia, las propuestas de los investigadores no son imposibles de realizar en el centro infantil de la comuna, pero requieren de cambios profundos, sobre todo, del personal docente.

Los objetivos que han guiado este estudio de investigación son los que han permitido contestar la pregunta de investigación; por tanto, a continuación, revelo los hallazgos obtenidos en cada objetivo.

El primer objetivo de investigación es “*Determinar los espacios de participación parental en un centro de educación inicial 1 de una comuna rural en Ecuador*”. Se ha identificado los espacios de participación que el centro determina para que las familias intervengan en ellos. En estas reuniones se eligió los miembros del comité de padres de familia, se trataron temas internos como las necesidades del centro y proyectos de mejora para el centro, y también se aprovechó el espacio para dar directrices acerca de las fiestas y las mingas. Las fiestas se celebraron con el fin de agasajar a los pequeños. Las mingas tuvieron como fin la mejora física y del espacio del centro infantil. En las mingas, las familias ayudaron a pintar

paredes, barrer pisos, lavar juguetes, cortar el césped, entre otras actividades. En el período escolar 2015-2016, el único espacio de participación añadido fue el taller que tuvo como objetivo enseñar y guiar a las familias en temas de salud y buena alimentación.

Todos los espacios de participación fueron planificados y organizados por Tatiana –la directora encargada en el período escolar 2014-2015– y por Beatriz –la directora del centro en el período escolar 2015-2016–. Que la planificación y organización sean determinados por las directoras corrobora lo que algunos investigadores señalan acerca del control que se quiere tener desde los centros escolares ya que son ellas las que proponen y esperan que las familias acaten (Blanco et al., 2004; García-Bacete, 2003; Garreta, 2015; Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009). Las fechas y horarios de los espacios de participación fueron convocados por el personal docente por medio de notas en los cuadernos de los pequeños, una pequeña pizarra que solían colocar afuera del comedor para que las familias la vieran y leyeran al llegar al centro por las mañanas, y también se comunicó verbalmente a las familias en la hora de entrada y salida de los pequeños del centro.

Con relación al segundo objetivo *“Conocer el concepto de participación parental manejadas por las educadoras y otros términos que permitan profundizar sus concepciones de participación en un centro de educación inicial 1 de una comuna rural en Ecuador”*, se descubrió que el personal docente asocia la participación parental con la asistencia a los espacios de participación que fueron las reuniones, mingas y fiestas, con la colaboración en el desarrollo de las actividades en cada espacio de participación, y con el cumplimiento a las demandas del centro, especialmente a las suyas; concepción rechazada por varios investigadores como Blanco, Umayahara y Reveco (2004) que promueven que las familias intervengan tomando decisiones así como opinando y dando sugerencias a los centros educativos.

Como se ha presentado en el marco teórico, la participación de las familias en los centros educativos de primera infancia también debe incluir el involucramiento de los padres y de las madres en la construcción de un currículum apropiado y enriquecido con su cultura para el desarrollo integral de los pequeños, debe abarcar aspectos curriculares y de práctica educativa (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004; Campos, 2008; Mukuna & Indoshi, 2012); aspectos difíciles de realizar y que como hemos dicho, se requiere de una

comprensión profunda –en primer lugar, de las personas que desarrollan las actividades en el centro– sobre la participación de las familias como componente complementario en el desarrollo integral de los pequeños. Se necesita cambiar de mentalidad y abrirse a nuevas ideas. Se requiere que la directora y el personal docente estén dispuestos a que las familias intervengan más allá de la participación tradicional. No obstante, los datos revelan que el personal docente no vio la importancia de la vinculación de las familias con el centro –de ahí su actitud reacia a la idea de que las madres las ayuden en su labor en el centro– ni estuvo preparado para realizar otro tipo de participación con las familias del centro.

La postura reacia del personal docente de los dos períodos escolares a la idea de que las madres las ayuden en su labor en el centro dejó mucho que desear ya que se esperó que el personal docente, al contar con más conocimiento que las familias, impulse nuevas ideas de participación y no que limiten la participación a la asistencia a los espacios de participación y al cumplimiento de demandas. Su actitud reacia reveló la mala relación interpersonal que hubo entre algunos miembros de la comunidad educativa. Por tanto, si bien es cierto que no es fácil construir buenas relaciones interpersonales con todos los miembros de una comunidad educativa porque no todos somos compatibles, también es cierto que manejar y resolver un conflicto es responsabilidad del personal docente más que de las familias porque se supone que entre sus habilidades están la “capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, orientación al logro, creatividad y resolución de conflictos” (MIES 2014).

En consecuencia, los datos sobre las acciones del personal docente y de su concepción acerca de la participación parental conducen a la pregunta ¿se toma en serio el perfil profesional de una educadora a la hora de contratar el personal docente para los centros infantiles?

Considero que el personal docente sí debe contar con las habilidades que establece el MIES; por tanto, es un reto y un deber que las instituciones educativas que forman al nuevo y futuro profesorado de Ecuador, a aparte de la teoría, incluyan prácticas que ayuden a crear habilidades, competencias, que permitan desarrollar un buen clima escolar y promuevan una participación parental que conlleve beneficios para toda la comunidad educativa.

Otros aspectos que el tercer objetivo permitió descubrir fueron los factores que facilitaron y obstaculizaron la participación parental, según el personal docente. El personal docente percibió que los hijos e hijas fueron el único factor que motivó a las madres a participar en el centro; mientras que mencionaron el poco tiempo libre, el trabajo, la falta de interés por la educación de los hijos, la poca disposición para ayudar en las mingas, las pocas ganas de asistir a las reuniones, la vergüenza a actuar en público y el difícil acceso al centro en transporte público como factores que obstaculizaron la participación parental; por consiguiente el personal docente percibió que las madres no se involucraron lo suficiente en el centro. No obstante, como se ha mencionado en los resultados, el personal docente basó sus percepciones en el incumplimiento a sus demandas, así que sus concepciones no estuvieron basadas en un conocimiento profundo de las familias del centro debido a la poca comunicación entre toda la comunidad educativa.

Conocer sus concepciones acerca de los términos “padre, madre, niño y niña” ampliaron y complementaron sus concepciones de participación en el centro infantil. Los discursos del personal docente revelaron que no tuvieron una buena percepción del rol de las madres del centro ya que indicaron que las madres no ejercían bien su papel al *no estar pendientes de sus hijos e hijas en el centro*; acción que no fue cierta ya que generalizaron sus comentarios. Los comentarios del personal docente estuvieron basados en el incumplimiento a sus demandas y en el poco conocimiento de los verdaderos motivos que no permitieron a las madres participar como el personal docente quería. Por consiguiente, sus discursos sobre los términos “padre, madre, niño y niña” corroboraron el tipo de participación parental que el personal docente concibió, el cual fue básico y limitado; una participación tradicional.

El tercer objetivo es “*Conocer la concepción que manejan las madres sobre la participación parental de un centro de educación inicial 1 de una comuna rural ecuatoriana*”. Podemos decir que las madres asocian la participación parental con la asistencia a reuniones, mingas y fiestas. Al ser específicas sobre su propia participación en el centro infantil, utilizaron los términos colaborar o ayudar en el centro con relación a las demandas realizadas por el centro, especialmente con las demandas del personal docente; pocas madres agregaron otros términos como opinar, estar pendiente y actuar en el centro como parte de su participación. A parte, pocas madres dieron nuevas ideas y/o actividades

de participación que no se realizaron en el centro como formar parte en la elección del personal docente y ayudar al personal docente en su labor educativo en el CIBV.

La idea de que las madres puedan ser parte en la elección del personal docente es una acción poco probable puesto que hasta el momento es responsabilidad de las autoridades – MIES y/o directoras–, y a veces intervienen otras entidades e intereses. En cambio, la idea de que las madres ayuden al personal docente en su labor educativa es viable; es una propuesta apoyada por algunos investigadores. Blanco, Umayahara y Reveco (2004) comentan que una corriente que emergió de las modalidades alternativas de la Educación Infantil en América Latina defiende la participación de las madres en la labor educativa del personal docente con el fin de que el contacto con las especialistas provea herramientas a las madres de cómo educar mejor a sus pequeños en el hogar. Por tanto, basada en esta concepción, puedo señalar lo siguiente. Las familias del CIBV de la comuna al no tener conocimientos sobre aspectos curriculares y de prácticas educativas no pueden aportar al personal docente en esas áreas, pero pueden aportar otros conocimientos, conocimientos empíricos, fruto de sus experiencias (Blanco et al., 2004) que podrían enriquecer el currículum. En cambio, el personal docente al tener conocimiento sobre prácticas educativas puede aportar a las madres conocimientos y herramientas para reforzar mejor en sus casas lo que los niños aprenden en el centro infantil. Además, este tipo de participación permitiría que la comunidad educativa se relacione un poco más, lo que daría como resultado que las familias conocieran de primera mano los objetivos del centro y la labor educativa del personal docente; acciones que seguramente ayudarían a que las familias valorizaran mejor el trabajo del personal docente y así las expectativas de algunas maestras de sentirse valorizadas se harían realidad –aspectos percibidos y mencionados por el personal docente–.

Solamente dos factores facilitaron la participación de las madres en el centro. Estos fueron su propia motivación –amor a sus hijos– e intereses personales –gustos y/o necesidades–. En cambio, varios factores obstaculizaron su participación. Ellas indicaron que su participación en el centro estaba limitada por cuestiones de trabajo, el factor económico, la enfermedad y/o que, a veces, las reuniones de sus otros hijos coincidían con las reuniones del centro. No obstante, aunque no fueron mencionados, la timidez también fue un factor que obstaculizó la participación de algunas madres, así como el mal clima escolar que no



permitió que la comunidad educativa se acerque y profundice su relación para conocerse mejor mutuamente. Ya que en el centro infantil no se desarrollaron relaciones cordiales entre la comunidad educativa que les permitan trabajar de manera colaborativa y en equipo; no se desarrolló una comunicación clara, honesta y positiva que fomente una buena relación de trabajo (Valverde, 2009); no existió un clima escolar abierto que promueva valores democráticos, de eficiencia y participación; no hubo una cultura escolar que invite a las familias a participar y auto-atribuirse responsabilidades en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, que comparta los valores del hogar; y no existió una directora-líder de tipo participativo (Navarro et al., 2006), la participación parental se desarrolló en un ambiente poco apropiado. Por tanto, concuerdo con los investigadores que abogan por una buena atmósfera social que haga sentir a las familias bienvenidos, respetados, valorados, escuchados y necesitados en la escuela (Hooper, 2013).

Que las madres no hayan mencionado que un buen ambiente escolar también ayuda a que las familias participen con entusiasmo y que es beneficioso para todos, reveló que hay cierta aceptación o costumbre a los malos entendidos, malas interpretaciones y enfrentamientos entre la comunidad educativa.

Por último, con relación al cuarto objetivo “*Conocer las pautas parentales de crianza de las madres que se relacionen y/o permitan profundizar su participación en un centro infantil de una comuna rural ecuatoriana*”, permitió conocer otras concepciones –ya que se investigó las ideas de las madres acerca de prácticas relacionadas con la crianza– que permitieron comprender mejor su participación en el centro.

Al igual que en el caso del personal docente, los discursos de las madres acerca de lo que significa ser “padre, madre, niño y niña” también ampliaron y complementaron sus concepciones de participación parental. Pocas madres mencionaron *estar pendientes en el centro infantil* como parte de las acciones que un padre y/o una madre realiza por sus hijos; aspecto que reveló que para la mayoría de las madres, la participación parental no es construido como un tema importante. No obstante, es comprensible que la mayoría de las madres no hayan mencionado en sus discursos acciones a realizar en el centro por sus pequeños ya que el mismo personal docente –quién se supone guía a la comunidad educativa y es responsable de informar a las familias el por qué y para qué se participa en

el centro— tampoco concibe la participación de las familias en el centro como una acción esencial.

Así que las madres desconocen que su aportación, cualquiera que ésta sea, dirigida para sus hijos o para el centro, realmente es valiosa. El desconocimiento de las madres sobre la importancia de la participación parental y sus beneficios recae en el personal docente que debe incorporar a sus conocimientos que el desarrollo integral de los niños y niñas se produce al incluir a toda la comunidad educativa en su formación. Por lo tanto, este es un reto que debería ser abordado.

El método etnográfico, me ha permitido construir relaciones interpersonales más profundas con los miembros de la comunidad educativa que fueron más allá de un apretón de manos y un “buenos días” o un “hasta mañana”. El tránsito por el espacio educativo, pero también por otros espacios públicos comunes compartidos me permitieron recolectar información sobre otras prácticas cotidianas a través de la observación participante.

Ya que a partir del 2006, el gobierno ecuatoriano se ha esforzado por atender a la primera infancia por medio de la legislación e implementación de una política de educación que señala la *Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años de edad*, se han producido mejoras tales como el incremento en la matrícula, mejoramiento del talento humano; se han reformado, creado, impulsado y oficializado programas educativos para el nivel preescolar. En consecuencia, considero que impulsar investigaciones relacionadas con la primera infancia en los centros educativos ecuatorianos contribuiría a detectar de primera mano qué falta por cambiar, mantener o erradicar para una mejora en el proceso de aprendizaje y enseñanza de nuestros pequeños. La revisión bibliográfica realizada permite alertar acerca de la necesidad de tener un conocimiento exhaustivo de las necesidades locales, así como de las características contextuales de estos espacios de aprendizaje, y ser cautos a importar modelos de otros áreas geográficas, puesto que basarse en programas educativos extranjeros que muchas veces son exitosos no garantizan que lo sean en nuestro contexto pluricultural y multiétnico, sobre todo en nuestros contextos rurales y campesinos.

Con relación a la *participación parental*, se requiere realizar estudios desde la perspectiva de los padres y madres en centros educativos de primera infancia porque es en esta etapa

escolar que ellos empiezan el trayecto de acompañamiento a sus hijos e hijas a los centros educativos, y será muy útil conocer qué consideran que deben o no hacer en las escuelas. Sus opiniones acerca de la participación parental pueden aportar ideas para cambiar, mantener o erradicar una forma de participación “tradicional”.

En el caso concreto de la comuna, se ha identificado una participación basada en la asistencia y obediencia de demandas del centro; participación que según varios investigadores no aporta beneficios a largo plazo (Blanco, et al. 2004; Campos, 2008) y por ende tampoco aporta beneficios al Estado Ecuatoriano ya que una participación “tradicional” no tiene impacto sobre la actitud de los niños, la asistencia de los pequeños a clases y el rendimiento académico en los siguientes niveles académicos, según algunos investigadores (Crosby, Rasinski, Padak & Yildirim, 2015; DeLoatche, Bradley-Klug, Ogg, Kromrey & Sundman-Wheat, 2015; Ghirotto & Mazzoni, 2013; Mukuna & Indoshi, 2012; Rentzou, & Ekine, 2017).

Señalo que no aporta beneficios al Estado Ecuatoriano porque si la participación de las familias en los centros educativos no aporta en la educación de los niños y niñas, los gastos en la Educación Ecuatoriana serán mayores para contrarrestar las desigualdades, debilitar la repitencia, debilitar la deserción escolar, incrementar el rendimiento académico, disminuir la probabilidad del uso de drogas en un futuro, manifestar mayor responsabilidad social, alcanzar un mejor estatus económico, beneficiar a las familias, etc., (Blanco et al., 2004; Palacios & Castañeda, 2009; UNESCO, 2000).

Por consiguiente, es necesario que la *participación parental* en centros educativos para la primera infancia sea tomada en cuenta en las futuras investigaciones para así conocer si la participación de las familias de este estudio es un caso concreto o se repite en los demás centros educativos pre-escolares ecuatorianos. Aunque me atrevo a señalar que la participación parental observada en el centro infantil de la comuna no es un caso único. Así que ante los cambios que experimenta el país, estudios referentes a la participación, sobre todo de los primeros responsables de la educación de los niños y niñas –desde *su perspectiva*– será útil para complementar, cambiar o encontrar acuerdos viables para una adecuada participación en los centros infantiles que beneficie a los pequeños.

Por último, considero que las instituciones universitarias que capacitan el nuevo y futuro personal docente deben incluir en sus mallas curriculares el conocimiento sobre la importancia y beneficios que aporta la participación parental, así como generar competencias en el alumnado que les facilite construir relaciones interpersonales adecuadas con las familias, para que cuando los alumnos ejerzan sus profesiones en los centros educativos promuevan una participación parental que aporte a toda la comunidad educativa bajo un buen clima escolar.

## Referencias Bibliográficas.

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva:¿ Hacia dónde vamos ahora. *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Álvarez, Carmen. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 267-279.
- Álvarez, Jair., Pemberty, Alejandra., Blandón, Alba., & Grajales, Diana. (2012). Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: un diálogo intercultural. *El Ágora USB*, 12(1), 89-102
- Anderson, B. E. (2003). Child Care and its Impact on Children 0-2 Years of Age. Commenting: Belsky, Howes, and Owen. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-4.
- Ariés, Philippe. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Arrabal, A. A., & Lázaro, L. M. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina. *Educacion XXI*, 16, 105–121. doi:10.5944/educXX1.16.1.719
- Atiencia, L. A. (2016). *Mujeres, trabajo y porvenir. Una mirada a las prácticas de maternidad y organización social del cuidado. Estudio de caso comunidad el Porvenir, provincia de Esmeraldas, Ecuador*. (Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Ecuador).
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Baquedano, P., Alexander, R., & Hernández, S. (2013). Equity Issues in parental and community involvement in schools: what teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, Vol.37, 149-182. doi:10.3102/0091732X12459718.
- Barnett, W. S. (2004). Child Care and its Impact on Children 2-5 Years of Age. Commenting: McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb. Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 1-5.
- Bartolomé, Bernabé. (2010). La crianza y educación de los expósitos en España entre la Ilustración y el Romanticismo (1790-1835). *Historia de la Educación*, 10.
- Bautista, M., & Maestre, R. (2008). Significado de crianza, pautas y prácticas: un estudio de cinco familias en el área rural. *Infancias Imágenes*, 7(1).

- Bertran, Marta. (2008). *De les expectatives a les relacions: infants, maternitat i atenció a la infància en una Barcelona diversa*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
- Bertran, Marta. (2014). Pequeña infancia y participación en la investigación: cuestiones éticas. En Carmen Osuna y Patricia Mata-Benito (Eds.), *Gestión de acceso al campo y devolución de los resultados* (pp. 37-43).
- Blanco, R., Umayahara, M., & Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago, Chile: Unesco.
- Blige, Darlene. (2013). *An examination of parental perceptions regarding involvement with their child's school and learning*. (Doctoral Dissertation, Walden University). Available at <http://gradworks.umi.com/35/93/3593025.html>
- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Buestan, J., & Mendieta, T. (2012). *Prácticas de crianza y su influencia en el desarrollo integral del niño de 0 a 5 años*. (Bachelor's Thesis, Universidad de Cuenca-Ecuador).
- Cabrera Montúfar, X., Carrión, D., & Zanafria, J. (2012). El proceso de rururbanización del Distrito Metropolitano de Quito y su incidencia en la comuna indígena San José de Cocotog (Estudios sobre el Distrito Metropolitano de Quito).
- Campos, R. (2008). Considerations for Studying Father Involvement in Early Childhood Among Latino Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30(2), 133-160. doi:10.1177/0739986308316658
- Cardona, Vilma. (2008). *Families' Perceptions and Practices of Parent Involvement in Early Childhood and Education Programs*. University of Wyoming.
- Casares, Nora. (2005). *Parent Involvement in pre-school settings including: child care, pre-kindergarten, and head start programs*. (Master Thesis, Texas A&M University-Kingsville).
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Castillo Matamoros, Sara. (2009). *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. (Tesis Doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE).
- Caycho, T., Castilla, H., Urrutia, C., Valdivia, A., & Shimabukuro, M. (2013). Análisis psicométrico preliminar de la escala de timidez revisada de check y buss en adolescentes y jóvenes peruanos. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 7(2), 13-24.
- Chang, M., Park, B., Singh, K., & Sung, Y. (2009). Parental Involvement, Parenting Behaviors and Children's Cognitive. *Journal of Research in Childhood Education*. Spring. Vol 23.3: 309.

- COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa). (2003). La Investigación educativa en México. Usos y Coordinación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(8)sep-dic:847-898.
- Consejo Escolar del Estado (CCE). (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Crawford, Elizabeth Outlaw. (2007). *The Virginia Preschool Initiative: Parent's perceptions of parental involvement*. (Doctoral Dissertation, College William and Mary). Available at: <http://sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/space/4347185>
- Crosby, S., Rasinski, T., Padak, N., & Yildirim, K. (2015). A 3-year study of school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 165-172.
- Del Popolo, Fabiana. (2012). El derecho al bienestar para la infancia indígena: situación y avances en América Latina. *Desafíos*.
- DeLoatche, K.J. (2012). *Increasing Parental Involvement in Early Childhood Education*. (Master Thesis, University of South Florida). Available at: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4340/>
- DeLoatche, K.J., Bradley-Klug, K., Ogg, J., Kromrey, J., & Sundman-Wheat, A. (2015). Increasing parent involvement among head start families: a randomized contro group study. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 271-279.
- Downer, J., Campos, R., McWayne, C., & Gartner, T. (2008). Father involvement and children's early learning: A critical review of published empirical work from the past 15 years. *Marriage & Family Review*, 43(1-2),67-108.
- Duarte, J., Zapata, L., & Rentería, R. (2010). Familia y primera infancia: un estado del arte. 1994-2005. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 107-116.
- Durand, T. M. (2011). Latino Parenal Involvement in Kindergarten: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33(4), 469-489. doi:10.1177/0739986311423077
- Ecuador. MIES. (2014). *Libro Políticas Públicas de Desarrollo Infantil Integral*. Quito. <http://www.inclusion.gob.ec>
- Ecuador. MIES. (2014). *Servicios y programas. Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral Modalidad CIBV*. Quito. <http://186.46.86.238/formacioncontinuada/index.php/ct-menu-item-15?id=17>
- Ecuador. Ministerio de Educación. (2012). *Rendición de Cuentas 2012*. Quito.

- Ecuador. Ministerio de Educación. (2013). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito. <http://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>
- Eder, D. & Corsaro, W. (1999). Ethnographic studies of children and youth: Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28(5), 520-531.
- Ettxebarria, I., Apodaca, P., Fuentes, M., López, F., & Ortiz, M. (2009). La crianza y la educación de los hijos en la sociedad actual: ¿lo que estamos haciendo bien? *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 24:1, 81-96, doi:10.1174/021347409786922952.
- Epstein, Joyce. 2010. "School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 92(3): 81-96.  
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, Joyce. 2001. *"School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools."* Westview Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *The structure of the european education systems 2016/17: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Evans, J., & Myers, R. (1996). Prácticas de crianza: creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran. *Tomado de Coordinator's Notebook Childrearing*, (15), 1-15.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., McWayne, C., Davis, G., & Childs, S. (2003). Peer-Reviewed Papers: Parent Involvement in Early Childhood Education and Children's Peer-Play Competencies: An Examination of Multivariate Relationships. *NHSA Dialog: A Research to Practice Journal for the Early Intervention Field*, 6(1), 3-21.
- Ferrer Ribot, M., & Riera Jaume, M. A. (2014). Observación y evaluación de los profesionales en los programas de apoyo a la parentalidad en la primera infancia: proceso de elaboración de un instrumento. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2):405-415
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership* (8), 50-54.
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). Los centros de padres y apoderados: nuevos actores en el control de la gestión escolar. *Cuadernos de Educación*, 4, 1-37.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia: Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.



- García Bacete, Francisco. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 26:4, 425-437, doi: 10.1174/021037003322553824.
- García, Fernando. (2009, Febrero). El trabajo infantil indígena: algunas reflexiones. *Programa de Políticas Públicas y Gestión*. (4) 8-12. Ecuador: FLACSO.
- Garreta Bochaca, Jordi. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 8 (1), 3.
- Gento, Samuel. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- Georgiou, S. N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*. doi:10.1007/s11218-007-9029-8
- Ghirotto, L., & Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308.
- Goetz, J. P., & Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J.B., & Urbina, F.M. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(1).
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge.
- González, José. (1996). La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas. *Teoría de la educación*. (8), 151-173.
- Grace, R., Bowes, J., & Elcombe, E. (2014). Child participation and family engagement with early childhood education and care services in disadvantaged Australian Communities. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/s13158-014-0112-y
- Grau Vidal, R., García-Raga, L., & López-Martín, R. (2016) Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2º ciclo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 173-196.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Greenfield, P., & Suzuki, L. (1998). Cultura y Desarrollo Humano: Implicaciones Parentales Educativas, Pediátricas y de Salud Mental. *Irving E. Siegel, K. Ann Renninger, Handbook of Child Psychology*, New York, Wiley, 1059-1082.

- Gutiérrez J., & Delgado, J. M. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Hooper, Sally. (2014). *Small space for meaningful participation in democratic life? A community's perspectives or their involvement in an early childhood education and care program*. (Doctoral Dissertation, University of Toronto). Available at: [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/43594/1/Hooper\\_Sally\\_A\\_201311\\_PhD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/43594/1/Hooper_Sally_A_201311_PhD_thesis.pdf)
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hung, E., Li, H., & Rao, N. (2012). Exploring parental involvement in early years education in China: development and validation of the Chinese Early Parental Involvement Scale (CEPIS). *International Journal of Early Years Education*. 20(4), 405-421.
- Hymes, Dell. (1982). ¿Qué es la Etnografía? En *Lecturas de antropología para educadores*, ed Velasco, Honorio, Javier García, and Ángel Díaz., 175-194. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Isch López, Edgar. (2011). *Las actuales propuestas y desafíos en Educación: El caso ecuatoriano*. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 373-391. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/873/87319092008.pdf>
- Izci, Burcu. (2013) *An exploratory study of Turkish fathers' involvement in the lives of their preschool aged children*. (Master Thesis, The Florida State University). Available at: <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/8572/>
- Izzedin, R., & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*, 15(2), 109-115.
- Jácome Calvache, Víctor Julio (2011). *Economía Política e Identidades en las comunas periurbanas de Quito*. (Tesis de Maestría, FLACSO Ecuador). Recuperada de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5449#.WCBzCXdDmRs>
- Jaramillo, Leonor. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Zona próxima*, (11), 86-101.
- Korfmacher, J., Green, B., Staerckel, F., Peterson, C., Cook, G., Roggman, L., & Schiffman, R., (2008). Parent involvement in early childhood home visiting. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 37, No 4, pp. 171-196). Springer US
- Lang, S., Schoppe, S., & Jeon L. (2017). Examining a Self-Report Measure of Parent-Teacher Cocaring Relationships and Associations With Parental Involvement. *Early education and Development*, 28(1), 96-114.

- Machaca, B. (2007). *La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB*. PROEIB-Andes.
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3(2), 105-116.
- Marco Legal Educativo. (2012). *Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General*. Quito.
- Martiniello, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía para América Latina*. Harvard Institute for International Development, Harvard University.
- Melgar, P. (2015). Grupos interactivos en educación infantil: primer paso para el éxito educativo. *Intangible Capital*, 11(3), 316-332.
- Mukuna, T. E., & Indoshi, F. C. (2012). Parental Involvement and Perceptions of their role in Early Childhood Development Education Pedagogy in Kenya. *International Journal of Current Research*, 4(2), 265-274.
- Navarro Saldaña, G., Pérez Villalobos, C., González Cid, A., Mora Mardones, O., & Jiménez Espinoza, J. (2006). Características de los profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(2), 202-212.
- Newman, B. M., & Newman, P. R. (1983). *Desarrollo del niño*. México: Limusa.
- Núñez-Patiño, Kathia., Molinari-Medina, Claudia., & Alba-Villalobos, Cecilia. (2016). Infancias indígenas: Los centros de atención a la niñez en Chiapas y el reto de la educación intercultural frente a la diversidad. *LiminaR*, 14(1), 106-120.
- ODM-Ecuador. (2009). *III Informe Nacional de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Alianzas para el Desarrollo*. Quito.
- OEI. (2008). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid.
- OEI. (2009). *Sistema de información sobre primera infancia en Iberoamérica*. Madrid.
- Ogletree, Katherine. (2010). *The perspectives of teachers and parents regarding parent involvement in an elementary school*. (Doctoral Dissertation, Capella University). Available at: <http://eric.ed.gov/?id=ED521725>
- Özlen Demircan & Feyza Tantekin. (2014) Parental involvement and developmentally appropriate practices: a comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185(2), 209-225.
- Palacios, J., & Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*.

Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Pavez Soto, Iskra. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, (27), 81-102.

Paz-Albo, J. (2018). Enhancing the quality of early childhood education and care: ECEC tutors' perspectives of family engagement in Spain. *Early Child Development and Care* 188(5), 613-623.

Peñañiel, E. (2014). *Creencias, actitudes y prácticas de las madres múltiples frente al cuidado del recién nacido en el Barrio de Atucucho, agosto-diciembre 2013* (Bachelor's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).

Peralta, M.V., & Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago, Chile: OEA. [http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion\\_primera\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/atencion_primera_infancia.pdf)

Pérez Calvo, R. M. (2001). *La Participación y la implicación de las familias en el proceso educativo escolar: un análisis psicosocial de las relaciones entre familias y escuelas* (Tesis Doctoral, Universidad de Lleida). Recuperada de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8310>

Pichardo Martínez, M., Justicia, F., & Fernández Cabezas, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 6, N° 13:37-48. Granada.

Posada-Díaz, Á., Gómez-Ramírez, J. F., & Ramírez-Gómez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta pediátrica de México*, 29(5).

PREAL, F. E., & Grupo, F. A. R. O. (2010). *Informe de Progreso Educativo, Ecuador, 2010*. Quito.

Raikes, H. H., Summers, J. A., & Roggman, L. A. (2005). Father involvement in Early Head Start programs. *Fathering*, 3(1), 29-58.

Ramírez, María. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: practicas de crianza. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 167-177. doi:10.4067/S0718-07052005000200011

Rentzou, K., & Ekine, A. (2017). Parental engagement strategies in Greek and Nigerian preschool settings: cross-country comparison. *International Journal of Early Years Education*, 25(1),30-50.

Rodríguez, Ma. del Carmen. (2009). Nuevos cambios familiares: la participación parental en el cuidado infantil. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*. 30:3, 331-343. doi: 10.1174/021093909789618468

- Rodríguez, M., Peña, J., & Torío, S. (2009). La experiencia de la paternidad y la maternidad: análisis del discurso de las creencias sobre la crianza y el cuidado infantil. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the study of education and development*, 32:1, 81-95.
- Rolla, A., & Rivadeneira, M. (2006). ¿Por qué es importante y cómo es una educación preescolar de calidad? Santiago: *En Foco*, (76.)
- Rosabal-Coto, M. (2012). Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense. *Revista Costarricense de Psicología*, 31(1-2), 65-100.
- Ruiz, M. G., & Cevallos, P. (2010). *La crianza y los aprendizajes iniciales del niño de cero a cinco años en la comunidad de Gualapuro Otavalo-Ecuador, según la sabiduría ancestral latinoamericana* (Bachelor's thesis, Quito: Universidad de las Américas).
- Rutanen, N., De Souza Amorim, K., Colus, K., & Piattoeva, N. (2013). What is best for the child? Early childhood education and care for children under 3 years of age in Brazil and in Finland. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/s13158-013-0095-0
- Sadeh, A., Tikotzky, L., & Scher, A. (2010). Parenting and infant sleep. *Sleep medicine reviews*, 14(2), 89-96.
- Salazar, María. (1996). El trabajo infantil en América Latina. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- Senplades. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.
- Serra, Carles. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Sierra, A., & Pérez, M. (2014) El papel de los esquemas cognitivos y estilos de parentales en la relación entre prácticas de crianza y problemas de comportamiento infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 389-402. doi:dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.04
- Simbaña, Mirian Gissela. (2013). *Análisis de la política educativa latinoamericana y ecuatoriana: La educación inicial*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona).
- Solís-Cámara Reséndiz, P., & Díaz Moreno, M. (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Anales de Psicología*, 23, 177-184.
- Spindler, G.D. (1993). La transmisión cultural. VELASCO, H.; GARCÍA, F.; & DÍAZ DE RADA, A. *Lecturas*.

- Tapia García, G. (2003). Para promover la participación de los padres de familia en la educación: de la colaboración a la asociación. *Escuelas de Calidad. Version Preliminar*, 1–151.
- Taylor-Allan, Helen. (2005). *Experience in early childhood education programs and later school adjustment: the role of parent involvement*. (Master Thesis, The University of Toronto).
- Toainga, R. (2007). *Participación de padres indígenas migrantes en una escuela hispana urbana*. Universidad Mayor de San Simón. La Paz: Plural, PROEIB Andes.
- Torres-Velázquez, L. E., Garrido-Garduño, A., Reyes-Luna, A. G., & Ortega-Silva, P. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos Responsibilities in children rising. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 13, 77–89.
- Triana, B., & Rodrigo, M. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 157-171.
- Tucker, N. (1982). *¿Que es un niño?* (Vol. 2). Madrid: Morata.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia.
- UNESCO. (2001). Regional Office for Education in Latin America. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago.
- UNESCO. (2009). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. *Primera Infancia en América Latina: La Situación Actual y las Respuestas desde el Estado*. Buenos Aires.
- UNESCO. (2014). *Educación. Atención y Educación a la Primera Infancia*. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/>
- UNICEF. (2007). *La infancia y los Objetivos del Milenio*. Nueva York.
- Urías, M., & Valdés, A. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 99–114.
- Valdés, Á., Martín, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1–17.
- Valverde Forttes, Paz. (2009). *La relación con la familia desde el nivel preescolar: una variable de calidad*. (Tesis Doctoral, Université de Montréal). Recuperada de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6326>.

- Vásquez Huamán, Enrique. (2009). *Niñez indígena y educación intercultural bilingüe en el Perú: estadísticas recientes, preguntas (i) resueltas y tareas pendientes*. Care Perú, Save Children, Tarea, UNICEF.
- Velasco, H. M., García, F. J., & Díaz De Rada, A. (2003). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H. M., & Díaz De Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Villaseñor, Karla. (2012). *Un buen inicio: indicadores de buenas prácticas de AEPI en Puebla, México*. (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperada de <http://www.tdx.cat/handle/10803/117480>
- Williams-Jones, Iadrana. (2012). *Parental perceptions of the role of center-based cultural sensitivity on parent involvement among African American and Hispanic parents of early childhood education centers in a large urban school district*. (Doctoral Dissertation, California Lutheran University). Available at: <http://gradworks.umi.com/34/99/3499107.html>
- Wilcox, Kathleen. (1982). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En *Lecturas de antropología para educadores*, ed Velasco, Honorio, Javier García, and Ángel Díaz., 95-126. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Wolcott, Harry F. (1985). Sobre la intención etnográfica. En *Lecturas de antropología para educadores*, ed Velasco, Honorio, Javier García, and Ángel Díaz., 127-144. Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Yáñez del Pozo, José (2003). Cocotog del pueblo de los kitus. En, *Runa Yachai: La socialización infantil y la lógica de la subsistencia entre los pueblos indígenas del Ecuador*. (pp. 68-98). Quito: Abya-Yala.
- Yang, Shu-Lien. (2006). *Parents and teachers perceptions of roles, effectiveness, and barriers of parent involvement in early childhood education in Taipei of Taiwan (China)*. (Doctoral Dissertation, Spalding University). Available at: <http://search.proquest.com/docview/304918340/>





## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### Marco Legal Educativo: CAPÍTULO QUINTO.

**Art. 12.-Derechos.-** Las madres, los padres de y/o los representantes legales de las y los estudiantes tienen derecho a que se les garantice a éstos, el pleno goce y ejercicio de sus derechos constitucionales en materia educativa; y, tienen derecho además a:

- a) Escoger el tipo de institución educativa acorde a sus creencias, principios y realidad cultural y lingüística.
- b) Recibir informes periódicos sobre el progreso educativo así como de todas las situaciones que se presenten en la institución educativa y que requieran de su conocimiento.
- c) Participar en la evaluación de las y los docentes y de la gestión de las autoridades educativas.
- d) Elegir y ser elegidos como parte de los comités de padres y madres de familia.
- e) Participar en el gobierno escolar al que pertenecen.
- f) Ser escuchados sobre la gestión y procesos educativos y que su opinión sea analizada por las autoridades obteniendo una respuesta oportuna.
- g) Participar de los procesos de rendición de cuentas sobre la gestión y procesos educativos.
- h) Participar en los órganos correspondientes de planificación, construcción y vigilancia del cumplimiento de la política educativa a nivel local, regional y nacional.
- i) Vigilar el respeto a los derechos de sus hijas e hijos en las entidades educativas y denunciar la violación de aquellos ante las autoridades competentes.
- j) Recibir un trato respetuoso, libre de violencia y discriminación, de toda la comunidad educativa.
- k) Solicitar y acceder a la información que consideren pertinentes y que este en posesión de la entidad educativa.

**Art. 13.- Obligaciones.-** Las madres, los padres de y/o representantes de las y los estudiantes tienen las siguientes obligaciones:

- a) Cumplir la Constitución de la República, la Ley y la reglamentación en materia educativa.
- b) Garantizar que sus representados asistan regularmente a los centros educativos durante el periodo de educación obligatoria.
- c) Apoyar y hacer seguimiento al aprendizaje de sus representados y atender los llamados y requerimientos de las y los profesores y autoridades educativas.
- d) Participar en la evaluación de las y los docentes y de la gestión de las instituciones educativas.
- e) Respetar leyes, reglamentos y normas de convivencia de la entidad educativa.
- f) Propiciar un ambiente de aprendizaje adecuado en su hogar, organizando espacios dedicados a las obligaciones escolares y a la recreación y esparcimiento, en el marco del uso adecuado del tiempo.
- g) Participar en las actividades extracurriculares que complementen el desarrollo emocional, físico y psico-social de sus representados y representadas.
- h) Reconocer el mérito y la excelencia académica de las y los profesores y de sus representados, representadas, sin que ello implique erogación económica.
- i) Apoyar y motivar de manera constructiva a sus representados, representadas, especialmente cuando existan dificultades en el proceso de aprendizaje.
- j) Participar con el cuidado, mantenimiento y mejoramiento de las instalaciones físicas de los establecimientos educativos, sin que ello implique erogación económica.
- k) Contribuir y participar activamente en la aplicación permanente de los derechos y garantías constitucionales (Marco Legal Educativo, 2012:41).

## ANEXO 2

### ESQUEMA DE OBSERVACIÓN

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS INSTRUMENTOS	DE QUIÉN SE OBTIENE LA INFORMACIÓN
1. Determinar los espacios de participación parental en el centro infantil	1. Conocer qué actividades se desarrollan en cada espacio de participación	Espacios de participación parental	✓ ¿Cuáles son las actividades que los progenitores realizan en el centro infantil? ¿En qué espacios y en qué tiempos escolares se ve a los progenitores participar? Cuándo? Con qué finalidad? ¿Cuántos progenitores están presentes? ¿Quiénes tienen más presencia y quiénes menos según su edad, sexo, nivel social, nivel educativo?	- Progenitores - Educadoras - Observación Participante
	2. Conocer quién delimita los espacios de participación.	Liderazgo en la participación parental	✓ ¿Quién dirige las actividades con y para los progenitores en el centro infantil? ¿Quién convoca a la asistencia en las diferentes actividades del centro infantil? ¿Bajo decisión de quién y en qué participan los progenitores? ¿Quién decide la participación de los progenitores en el centro?	
	3. Analizar el tipo de participación parental que promueve el centro infantil	Opiniones sobre la participación en el centro	✓ ¿Es opcional o no la participación? ¿por qué? ¿qué o quién les motiva a participar en la escuela, por qué, cómo? ¿Existen restricciones en la participación? Si existen restricciones, ¿cuáles son? Cuáles son las consecuencias de participar o no participar en el centro?	
2. Conocer la concepción que manejan las madres sobre la participación en el centro infantil	2.1 Conocer el concepto de participación parental de las madres	Definición de participación	✓ ¿Qué significa para los progenitores participar en el centro infantil? ¿Qué diferencias y similitudes existen en las definiciones de participación según su edad, nivel educativo?	- Progenitores - Entrevista - Observación Participante
	2.2 Prácticas que las madres asocian con su concepción de participación parental.	Presencia de los padres y madres en la escuela  Tipo de presencia	✓ ¿Qué acciones incluyen participar en el concepto que manejas los progenitores acerca de la participación en el centro infantil? Si es presencia física, ¿en qué espacios del centro, cuándo? Si es ayudar a los centros, ¿en qué, cómo, cuándo? ¿La presencia se debe a la demanda de las educadoras del centro, del comité de padres, o es por decisión propia? ¿A qué demanda hay más respuesta? ¿Quiénes responden más, a qué demanda, y quiénes menos según el sexo, edad, nivel social, nivel económico? ¿Qué o quién motiva la presencia de los padres? ¿Consideran los padres que su	

		<p>Ayuda a los centros</p> <p>Tipo de ayuda</p> <p>Comité de padres</p> <p>Tipo de participación en el comité de padres</p>	<p>presencia en los centros es útil? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿En qué espacios? ¿Conocen los progenitores las necesidades del centro infantil? ¿Cómo reaccionan frente a esas necesidades? ¿Por qué? ¿Qué creen que pueden aportar y cómo lo hacen? ¿Qué les motiva a hacerlo o no hacerlo? ¿En qué espacios y/o en qué necesidades del centro ayudan los padres? ¿Cómo lo hacen? ¿Cuándo? ¿Cuántos padres ayudan? ¿Quiénes ayudan más y quiénes menos según su edad, sexo, nivel social, nivel educativo? ¿La ayuda a los centros es una obligación o es voluntaria? ¿Quién (o quiénes) comunica a los padres las necesidades de los centros? ¿Cómo lo hace? ¿Cuándo lo hace? ¿Quiénes responden más al comunicado y quiénes menos según su sexo, edad, nivel social, nivel económico? ¿Qué o quién motiva el tipo de ayuda de los padres a los centros? ¿Consideran los progenitores que su ayuda es útil en el centro infantil? ¿Los progenitores participan en el comité de padres de familia? ¿Consideran los progenitores que formar parte o asistir a las reuniones del comité de padres es participar? ¿Están todos los padres invitados a las reuniones del comité? ¿Es opcional u obligatoria la asistencia a las reuniones? ¿Existe algún beneficio para los padres que asisten? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Los padres aportan ideas, sugerencias, expresan quejas o solo escuchan en las reuniones? ¿Qué padres van a las reuniones y quiénes no según su sexo, edad, nivel social, nivel económico? ¿Por qué? ¿Consideran los padres que el comité de padres hace un buen trabajo? En beneficio de qué, de quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Cuáles son los objetivos del comité de padres? ¿Cuál es su función? ¿Cómo son elegidos los miembros principales del comité? ¿Qué requisitos necesita? ¿Quiénes o quién dirige el comité? ¿Cómo lo dirige? ¿Cómo convoca las reuniones? ¿Cuándo se reúnen? ¿En dónde? ¿Qué temas se tratan en las reuniones?</p>	- Entrevista a los progenitores
	2.3 Conocer los factores que limitan la participación parental en el centro infantil	Facilitadores y obstaculizadores de la participación parental	<p>✓ ¿Cuáles son los factores que limitan o facilitan la participación parental en el centro infantil? ¿Qué actividades o personas son consideradas obstáculos por los progenitores? ¿Qué actividades o personas son consideradas facilitadores por los progenitores?</p>	- Entrevista - Observación Participante
3. Conocer las pautas parentales de crianza de las madres	3.1 Conocer el concepto y rol de padre y madre por las madres	Definición de padre y madre	<p>✓ Qué es para los padres ser una buena madre y un buen padre? ¿Cómo actúa, qué le motiva a actuar? ¿Qué le provee? ¿Cómo se comunica? ¿Cómo crea vínculos con su hijo y de qué tipo (dependiente, autónomo)? ¿Existen otros agentes para ayudar a cuidar a los niños? ¿Quiénes son y qué,</p>	- Progenitores - Entrevista - Observación Participante

	3.2 Conocer el concepto de niño y niña que manejan las madres	Definición de niño y niña	<p>cómo lo hacen? ¿Qué diferencias y similitudes existen en las definiciones de un buen padre y una buena madre según el sexo, edad, nivel social, nivel educativo de los padres?</p> <p>✓ ¿Qué es un niño para un padre y una madre? ¿Qué es una niña para un padre y una madre? ¿Qué esperan que sus hijos sean en el futuro? ¿Existen diferencias para los padres entre niños y niñas? ¿Cómo debería ser tratado un niño según los padres? ¿Cómo debería ser tratada una niña según los padres? ¿Cuáles son las necesidades según los padres de un niño y una niña? ¿Qué creen los padres que los niños necesitan de ellos? ¿Existen costumbres, rituales (bautismos, símbolos) especiales para los menores de tres años que marquen su inicio y cambios de edad, género? ¿Qué diferencias y similitudes existen en las definiciones de niño y niña según el sexo, edad, nivel social, nivel educativo de los padres?</p>	
	3.3 Conocer las prácticas de crianza de las madres	<p>Afecto</p> <p>Comunicación</p> <p>Dormir</p> <p>Alimentación</p> <p>Llanto</p> <p>Autonomía</p>	<p>✓ ¿Cómo demuestran su afecto al niño? ¿Toman los padres al niño en brazos, sonríen, lo acarician? ¿Cuán a menudo lo hacen? ¿Lo hace más la madre o el padre? ¿Hay alguna diferencia o similitud según el sexo, edad, nivel social, nivel educativo?</p> <p>¿Cómo se comunican los padres con el niño? ¿Usan palabras, frases, gestos, miradas? ¿Qué tipo de palabras usan cuando interactúan con el niño? ¿Modulan la voz? ¿Quién se comunica más, el padre o la madre?</p> <p>¿En dónde duerme el niño? ¿Con quién duerme? ¿Qué hacen los padres mientras hacen dormir al niño, cantar, hablar, mirarlo? ¿Quién hace dormir al niño, el padre o la madre?</p> <p>¿Cómo es el momento de la lactancia? ¿Dónde lo hace la madre? ¿Cada qué tiempo lo hace? ¿Cuándo se acaba la lactancia? ¿Cómo es el destete?</p> <p>¿Cómo reaccionan los padres frente al llanto? ¿Qué hacen? ¿Cuánto tiempo dedican a esta actividad?</p> <p>¿Qué tipo de vínculos crean (dependencia o autonomía) con el niño? ¿Cómo crean esos vínculos? ¿Qué permiten los padres que el niño haga solo? ¿Qué esperan que haga solo, acompañado? ¿Son conscientes del tipo de vínculo que crean con el niño?</p>	

	3.4 Conocer las expectativas que tienen las madres acerca del centro infantil sobre la crianza	Expectativas	<p>✓ ¿Por qué llevan los padres a los niños a los centros? ¿Qué esperan del centro con relación a sus hijos? Es bueno? ¿Por qué? ¿Qué creen los padres que los centros aportan a sus niños? Creen que son buenos los centros? ¿Preferirían que estuvieran en centros privados? Por qué?</p> <p>¿Les gusta a los padres cómo son cuidados sus hijos en los centros? ¿Qué les gusta, qué les disgusta? ¿Cambiarían algo del centro? ¿El centro ha aportado algo con relación a sus cuidan a sus hijos?</p> <p>¿Existen talleres para padres en los centros? Si existen talleres, ¿estos son claros y sencillos? ¿Quién los imparte? ¿Dónde? ¿Qué temas se tratan? ¿Cuánto tiempo duran? ¿Cada cuánto tiempo se imparten? ¿Cuántos padres asisten a los talleres? ¿Van más los padres o madres? ¿Por qué? ¿Qué esperan los padres de los talleres? ¿Esperaban los padres aprender a cuidar a su hijos como lo hacen las educadoras o no? ¿Por qué?</p> <p>¿Los padres que comparten la manera de las educadoras de cuidar a los niños, piden consejos a las educadoras? ¿Por qué?</p>	
4. Conocer la concepción sobre participación parental que manejan las educadoras	4.1 Concepto de participación parental por las educadoras	Definición de participación	<p>✓ ¿Qué es para la educadoras la participación parental?</p> <p>¿Qué acciones incluye participar? Si es presencia física, en qué espacios del centro, cuándo, por qué? Si es ayudar a los centros, en qué, cómo, cuándo? ¿Qué otro tipo de acciones incluye?</p> <p>¿La participación es voluntaria? Si o no? Por qué?</p> <p>¿Qué motivos deberían mover a los padres a participar?</p> <p>¿Existen restricciones en la participación? Si existen restricciones, cuáles son? ¿Quién decide? Por qué?</p> <p>¿Cuáles son las consecuencias de participar o no participar?</p> <p>¿Existen diferencias y/o similitudes en las definiciones de participación según el sexo, edad, nivel social, nivel educativo de las educadoras?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educadoras</li> <li>- Entrevistas</li> <li>- Observación Participante</li> </ul>
	4.2 Conocer el concepto de padre-madre que manejan las educadoras y las expectativas que tienen del rol parental.	Definición de padre y madre	<p>✓ ¿Qué es para las educadoras ser una buena madre y un buen padre? ¿Qué hace un buen padre y una buena madre?</p> <p>¿Cuál es el discurso de las educadoras sobre el ejercicio parental de padres y madres?</p> <p>¿Qué motivaciones tienen los padres para actuar de una u otra manera? ¿Qué le proveen al niño? ¿Cómo se comunican? ¿Cómo crean vínculos con el niño y de qué tipo (dependiente, autónomo)? ¿Qué responsabilidades tienen los padres para con el niño, para con el centro infantil?</p> <p>¿Existen diferencias y/o similitudes en las definiciones de un buen padre y una buena madre según el sexo, edad, nivel social, nivel educativo de las educadoras?</p>	

	4.3 Conocer el concepto de niño y niña que manejan las educadoras.	Definición de niño y niña	✓ ¿Qué es un niño y una niña para una educadora? ¿Existen diferencias entre los niños y las niñas según las educadoras? ¿Cómo debería ser tratado un niño y cómo una niña según las educadoras? ¿Cuáles son las necesidades de un niño y una niña según las educadoras? ¿Qué creen las educadoras que los niños necesitan de ellas? ¿Qué diferencias y/o similitudes existen en las definiciones de niño y niña según el sexo, edad, nivel social, nivel educativo de las educadoras?	
--	--	---------------------------	--	--

CONTEXTO GENERAL COMUNA		CONTEXTO ESPECÍFICO CENTRO INFANTIL/FAMILIAS	
✓ Lenguaje / Patrones y estilos de comunicación / Símbolos  ✓ Estructura Social / Interacciones sociales / Reglas y normas sociales / Vida cotidiana – sitios donde se congregan los miembros de la comunidad.  ✓ Estructura Política / Centros de poder y distribución del poder  ✓ Estructura Económica / Procesos productivos  ✓ Estructura Educativa  ✓ Estructura Religiosa / Valores y creencias / Ritos y mitos		✓ Objetivos del centro  ✓ Funciones, responsabilidades de la directora y las educadoras.  ✓ Clima organizacional del centro infantil.  ✓ Clima Escolar	✓ Estructura familiar  - Nivel socio-económico de los hogares.  - Nivel educativo de los padres  - Quehacer de los padres  - Comunicación entre los progenitores



### ANEXO 3 GUÍA DE OBSERVACIÓN

DIMENSIONES	VARIABLES	INDICADORES	PREGUNTAS INSTRUMENTOS
1. Determinar los espacios de participación parental en el centro infantil	1. Conocer qué actividades se desarrollan en cada espacio de participación	Espacios de participación parental	✓ ¿Qué proyectos y programas de participación se han realizado en los centros anteriormente y cuáles son los actuales? ¿En qué espacios y en qué tiempos escolares se ve a los progenitores participar? ¿Cuándo? ¿Con qué finalidad?
	2. Conocer quién delimita los espacios de participación.	Liderazgo en la participación parental	✓ ¿Quién o quiénes planifican las actividades del centro? ¿Los padres están involucrados en la planificación? ¿Por qué? ¿Qué toman en cuenta para organizar las actividades? ¿Dónde se realizan? ¿Qué demandan los proyectos y programas a los progenitores?
	3. Analizar el tipo de participación parental que promueve el centro infantil	Opiniones sobre la participación en el centro	✓ ¿Todos los progenitores están invitados a participar en los proyectos y programas? ¿Cómo son invitados? ¿Quién los invita? ¿Cuántos progenitores participan según su sexo, edad, nivel social, nivel educativo? ¿Qué les motiva a participar? ¿Qué les impide participar? ¿Existen restricciones en la participación? Si existen restricciones, ¿cuáles son? Cuáles son las consecuencias de participar o no participar en el centro?
2. Conocer la concepción que manejan las madres sobre la participación en el centro infantil	2.1 Conocer el concepto de participación parental de las madres	Definición de participación en el centro infantil	✓ ¿Qué significa para los progenitores participar en el centro infantil? ¿Qué acciones consideran los progenitores que es participar? ¿Qué diferencias y similitudes existen en las definiciones de participación según su edad, nivel educativo?
	2.2 Prácticas que las madres asocian con su concepción de participación parental.	Presencia de los padres y madres en la escuela  Tipo de presencia	✓ ¿En cuáles espacios y en qué tiempos escolares se ve a los progenitores? ¿Qué días? ¿Con qué finalidad? ¿Cuánto tiempo se quedan en los centros? ¿Cuántos padres están presentes? ¿Quiénes (padres o madres) tienen más presencia y quiénes menos? ¿Existe otra persona que va en lugar de los padres? ¿Por qué?  ¿Quién o qué motiva la presencia de los

		<p>Ayuda a los centros</p> <p>Tipo de ayuda</p> <p>Comité de padres</p> <p>Tipo de participación en el comité de padres</p>	<p>padres en los centros?</p> <p>✓ ¿Cómo se enteran los progenitores sobre las necesidades del centro? ¿Quién les comunica sobre las necesidades? ¿Cómo lo comunican? ¿Cuándo lo comunica? ¿En qué espacios y/o en qué necesidades del centro ayudan los padres? ¿Qué días? ¿Cómo ayudan? Cuántos padres ayudan? ¿Quiénes (padres o madres) ayudan más y quiénes menos? ¿Quién o qué motiva a los progenitores ayudar en el centro?</p> <p>✓ ¿Existe comité de padres? ¿Cuáles son los objetivos? ¿Qué función cumple? ¿Quién o quiénes dirigen el comité? ¿Cómo lo dirigen? ¿Cómo convocan a las reuniones? ¿Qué día se reúnen? ¿Cada cuánto tiempo se reúnen? ¿En dónde? ¿Asisten todos los padres a las reuniones del comité, si, no por qué? ¿Qué sucede con los padres que no asisten a las reuniones? ¿Hay algún beneficio para los padres que asisten? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Qué les es permitido hacer a los padres en las reuniones del comité? ¿Pueden aportar ideas, sugerencias, expresar quejas o solo escuchan en las reuniones? ¿Quiénes (padres o madres) van más a las reuniones y quiénes menos? ¿Por qué? ¿Qué derechos y obligaciones tienen los padres para con los centros? Quién o quiénes redactaron las obligaciones de los progenitores hacia el centro? Existió algún consenso entre el centro y los padres? Si no hubo, por qué? Los requisitos son claros? Son viables? Por qué? Quién o quiénes velan por su cumplimiento? Hay alguna sanción cuando no se cumple? De qué tipo? Cuáles son las consecuencias de no cumplirlas?</p>
2.3 Conocer los factores que limitan la participación parental en el	Facilitadores y obstaculizadores de la participación parental		<p>✓ ¿Cuáles son los factores que limitan o facilitan la participación parental en el centro infantil? ¿Qué actividades o personas son consideradas obstáculos por los</p>

	centro infantil		progenitores? ¿Qué actividades o personas son consideradas facilitadores por los progenitores?
3. Conocer las pautas parentales de crianza de las madres	3.1 Conocer el concepto y rol de padre y madre por las madres	Definición de padre y madre	✓ ¿Qué es para los progenitores ser una buena madre y un buen padre? ¿Qué diferencias y similitudes existen en las definiciones de un buen padre y una buena madre según el sexo, edad, nivel social, nivel educativo de los padres?
	3.2 Conocer el concepto de niño y niña que manejan las madres	Definición de niño y niña	✓ ¿Qué es un niño/a para un padre y para una madre? ¿Qué es una niña para un padre y una madre? ¿Se observan diferencias en la manera de tratar a niños y niñas por parte de los padres y madres? Si las hay, ¿cuáles son? ¿Cuáles son las necesidades según los progenitores de un niño y una niña? ¿Existen costumbres, rituales (bautismos, símbolos) especiales para los menores de tres años que marquen su inicio y cambios de edad, género?
	3.3 Conocer las prácticas de crianza de las madres	Afecto	✓ ¿Cómo demuestran los progenitores su afecto al niño? ¿Toman los padres al niño en brazos, sonríen, lo acarician? ¿Cuán a menudo lo hacen? ¿Lo hace más la madre o el padre? ¿Hay alguna diferencia o similitud entre el padre y la madre acerca de la demostración de afecto?
		Comunicación	✓ Cómo se comunican los padres con el niño/a? ¿Usan palabras, frases, gestos, miradas? ¿Qué tipo de palabras, frases, gestos usan los padres cuando interactúan con el niño? Modulan la voz? ¿Quién se comunica más con el niño, el padre o la madre?
		Dormir	✓ ¿Quién hace dormir al niño, el padre o la madre? En dónde duerme el niño? Con quién duerme? Qué hacen los padres mientras hacen dormir al niño, cantar, hablar, mirarlo?
		Alimentación	✓ ¿Cómo es el momento de la lactancia? ¿Dónde lo hace la madre? ¿Cada qué tiempo lo hace? ¿Cuándo se acaba la lactancia? ¿Cómo es el destete?
		Llanto	✓ ¿Cómo reaccionan los padres frente al

	3.4 Conocer las expectativas que tienen las madres acerca del centro infantil sobre la crianza	Autonomía	<p>llanto? ¿Qué hacen, lo hacen callar o dejan que el niño llore? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuánto tiempo dedican a esta actividad?</p> <p>¿Qué significa para los padres que el niño llore?</p> <p>✓ ¿Qué tipo de vínculos crean (dependencia o autonomía) con el niño/a? ¿Son conscientes del tipo de vínculo que crean con el niño?</p> <p>¿Cómo crean esos vínculos? ¿Qué permiten los padres que el niño haga solo? ¿Qué esperan los padres que el niño haga solo o acompañado?</p>
		Expectativas	<p>✓ ¿Por qué los progenitores llevan a sus hijos al centro infantil? ¿Qué esperan del centro con relación a sus hijos? ¿Qué creen los padres que los centros aportan a sus niños? ¿Les gusta a los padres cómo son cuidados sus hijos en los centros? ¿Qué les gusta, qué les disgusta? ¿Cambiarían algo del centro? ¿Comparten las madres la manera de las educadoras de cuidar a sus niños/a?</p>
4. Conocer la concepción sobre participación parental que manejan las educadoras	4.1 Concepto de participación parental por las educadoras	Definición de participación	<p>✓ ¿Qué significa para las educadoras participación parental? ¿Qué acciones consideran educadoras que es participar? ¿Qué diferencias y similitudes existen en las definiciones de participación según su edad, nivel educativo? ¿Qué motivos deberían mover a los padres a participar según las educadoras? ¿Consideran las educadoras que deberían existir restricciones en la participación? ¿Existen diferencias y/o similitudes en las definiciones de participación según el sexo, edad, nivel social, nivel educativo de las educadoras?</p>
	4.2 Conocer el concepto de padre-madre que manejan las educadoras y las expectativas que tienen del rol parental.	Definición de padre y madre	<p>✓ Discurso de las educadoras sobre el ejercicio parental de padres y madres. ¿Existen diferencias y/o similitudes en las definiciones de las educadoras sobre su concepción acerca de un buen padre y una buena madre según el sexo, edad, nivel educativo de las educadoras?</p>
	4.3 Conocer el concepto de niño y niña que	Definición de niño y niña	<p>✓ ¿Qué es un niño y una niña para una educadora? ¿Cómo debería ser tratado un niño y cómo una niña</p>

	manejan las educadoras.		<p>según las educadoras?</p> <p>¿Cuáles son las necesidades de un niño y una niña según las educadoras?</p> <p>¿Qué creen las educadoras que los niños necesitan de ellas? ¿Se observan diferencias en la manera de tratar de las educadoras a niños y niñas? ¿Qué diferencias y/o similitudes existen en las definiciones de niño y niña según el sexo, edad, nivel educativo de las educadoras?</p>
--	-------------------------	--	---

## ANEXO 4

### ENTREVISTA DIRIGIDA A LAS MADRES

**Nombre:**

**Edad:**

**Nivel Educativo:**

**Ocupación:**

**Madre del niño/a:**

**Edad en que tuvo al niño:**

**Nº de hijos, orden y sexo:**

**Estado civil:**

-¿Puede explicarme por qué lleva sus hijos a la escuela? ¿Qué espera en general de la escuela? ¿Por qué a esta escuela?

-¿Puede explicarme qué tipo de relación tiene usted con el CIBV Nuevo Amanecer?

#### **PARTICIPACIÓN PARENTAL**

- ¿Puede explicarme cómo participa usted en el centro infantil? ¿Le gustaría que fuera diferente? ¿Qué podría hacer para mejorar su participación?

- ¿Qué le motiva a participar en el centro infantil?

- ¿Visita usted el centro cuando ni la educadora ni la coordinadora la han llamado? ¿Podría contarme situaciones que le han motivado ir al centro?

- ¿Qué temas ha tratado la educadora con usted cuando ella la ha llamado al centro?

- ¿Cree que las familias deben tener mayor presencia en la escuela? ¿Por qué?

- ¿Cómo cree usted que debería ser la relación entre la escuela y las familias? ¿Qué pueden hacer las maestras para que sea así? ¿Qué pueden hacer las familias para que sea así?

- ¿Desde qué etapa de vida de un niño o niña cree usted que los padres deberían empezar a participar en los centros educativos y por qué?

#### **PRÁCTICAS DE CRIANZA**

- ¿Puede explicarme qué es ser una buena madre y un buen padre?

- ¿Existe alguien que sea un modelo de madre para usted? ¿Quién y por qué?

- ¿Qué cualidades de las explicadas cumple usted? ¿Cuáles cree que debe mejorar?

- ¿Qué cree que necesita usted para ser una madre ideal?

- ¿Qué necesita un bebé? ¿Necesita lo mismo un bebé niño que una bebé niña? ¿Qué cree que su niño/a necesita de usted?

- ¿Cómo cree usted que debe ser educado/criado un niño y una niña?

- ¿Qué sabe sobre lo que hace su hijo/a en la escuela?

- ¿Qué sabe sobre el cuidado, trato que la educadora del centro le da a su niño/a?

- ¿Qué diferencias y/o similitudes de cuidados existen entre la educadora y usted? ¿Cree que deben ser iguales, por qué?

- ¿Está contenta/o su hija/o en la escuela? ¿Cómo lo sabe?

- ¿Qué es lo que más le gusta del centro infantil?

- ¿Qué le gustaría que mejore en el centro infantil?

- ¿Qué espera que su niño/a aprenda en el centro infantil?

- ¿Qué le gustaría que su hijo/a sea en el futuro?

## ANEXO 5

### ENTREVISTA DIRIGIDA A LAS EDUCADORAS

**Nombre:**

**Edad:**

**Lugar de nacimiento ciudad región:**

**Nivel Educativo:**

**cargo en la escuela**

**Años de ejercicio en esta escuela**

**Años de ejercicio en educación:**

- ¿Puede explicarme qué tipo de relación tiene usted con el CIBV Nuevo Amanecer?

#### **PARTICIPACIÓN PARENTAL**

- ¿Puede explicarme cómo participan las madres y los padres en el centro infantil?
- ¿Cuáles son sus expectativas en cuanto a la participación de los progenitores en el centro infantil?
- ¿Qué podrían hacer los padres y las madres para participar de otra manera en el centro?
- ¿Qué motivos cree que mueven a los padres a participar en el centro?
- ¿Qué factores cree que limita a los progenitores a participar en el centro?
- ¿Alguna vez ha llamado a un padre/madre al centro? Para qué, por qué? Cómo responden las familias?
- ¿Cree que las familias deben tener mayor presencia en la escuela? ¿Por qué?
- ¿Cómo cree usted que debería ser la relación entre la escuela y las familias? ¿Qué pueden hacer las maestras para que sea así? ¿Qué pueden hacer las familias para que sea así? Porqué debería ser así? ¿Quiénes se beneficiarían de ello? ¿Por qué?
- ¿Desde qué etapa de vida de un niño o niña cree usted que los padres deberían empezar a participar en los centros educativos? ¿Por qué?

#### **PRÁCTICAS DE CRIANZA**

- ¿Puede explicarme qué es para usted ser una buena madre y un buen padre?
- ¿Existe alguien que sea un modelo de madre o padre para usted? ¿Quién y por qué?
- ¿Considera que los padres del centro infantil son buenos padres? ¿Por qué?
- ¿Qué necesita un bebé? ¿Necesita lo mismo un bebé niño que una bebé niña?
- ¿Cuáles cree que son las necesidades de los niños y niñas que usted cuida en el centro?
- ¿Cómo cree usted que debe ser educado/criado un niño y una niña?
- ¿Qué diferencias y/o similitudes de cuidados existen entre usted y las madres del centro? ¿Cree que deben ser iguales, por qué?
- ¿Qué espera que los niños y niñas aprendan de usted en el centro infantil?
- ¿Están contentos/as los niños y niñas que usted cuida en el centro? ¿Cómo lo sabe?
- ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo en el centro infantil?
- ¿Qué le gustaría que mejore en el centro infantil?

## ANEXO 6

### CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS

#### Informe ATLAS.ti

##### Tesis1

##### Códigos agrupado por grupos de códigos

Informe creado por Gisse Simbaña on 23 ene 2018

---

#### ④ 1.1 CONCEPTO PARTICIPACIÓN Y NO PARTICIPACIÓN PADRES

##### 6 Códigos:

- 1.1.1 Participación Parental
- 1.1.2 Disponibilidad a Part de forma diferente
- 1.1.3 Limitaciones Part
- 1.1.4 Mejorar Participación
- 1.1.5 Motivación/Razones Part
- 1.1.6 Opinión NPart

---

#### ④ 1.2 PRÁCTICAS ASOCIADAS A LA PARTICIPACIÓN

##### 7 Códigos:

- 1.2.1 Presencia Padres
- 1.2.2 Tipo Presencia
- 1.2.3 Razones Presencia/Ayuda
- 1.2.4 Limitaciones Presencia
- 1.2.5 Expectativas Presencia/Ayuda
- 1.2.6 Opinión PPresencia
- 1.2.7 Opinión NPresencia

---

#### ④ 1.3 CONCEPTO PARTICIPACIÓN Y NO PARTICIPACIÓN



## EDUCADORAS

7 Códigos:

- 1.3.1Concepto SiPart
- 1.3.2Concepto NoPart
- 1.3.3Motivación
- 1.3.4Limitaciones
- 1.3.5Expectativas de Part
- 1.3.6Opini3n Posit Presencia
- 1.3.7Opini3n Negati Presencia

## Ⓢ 2.1PRÁCTICAS DE CRIANZA

6 Códigos:

- 2.1.1Definición de Padres
- 2.1.2Cuidados
- 2.1.3Disciplina
- 2.1.4Llanto
- 2.1.5Lactancia
- 2.1.5RITUALES

## Ⓢ 2.2CONCEPTO DE NIÑO/A POR PADRES

6 Códigos:

- 2.2.1Definición de Niños
- 2.2.2Expect sobre Niños
- 2.2.3Experiencia P con Centro
- 2.2.4Experiencia N con Centro
- 2.2.5Experiencia P con Educ

- 2.2.6Experiencia N con Educ

---

### Ⓢ 2.3EXPECTATIVAS SOBRE EL CENTRO

7 Códigos:

- 2.3.1Razones Enviar al Centro
  - 2.3.2Imagen PCentro
  - 2.3.3Imagen NCentro
  - 2.3.4Expect sobre Cent
  - 2.4.1Imagen PEduc
  - 2.4.2Imagen NEduc
  - 2.4.3Expect sobre Educ
- 

### Ⓢ 3.1DERECHOS Y OBLIGACIONES CON EL CENTRO

7 Códigos:

- 3.1.1Responsa Padres con Cent
  - 3.1.2Responsa Padres con Educ
  - 3.1.3Responsa Educ con Niños
  - 3.1.4Responsa Educ con Padres
  - 3.1.5RESPONSABILIDADES CENT
  - 3.1.6REEMPLAZO EDUC
  - 3.1.7MALTRATO
- 

### Ⓢ 4.2CONCEPTO DE MADRE/PADRE-ROL POR LAS EDUCADORAS

1 Códigos:

- 4.2.1Definición Padres por Educ
- 

### Ⓢ 4.3CONCEPTO DE NIÑO/NIÑA POR EDUCADORAS

1 Códigos:

- 4.3.1 Definición Niños por Educ

---

#### ④ 4.4 ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

19 Códigos:

- 4.4.1 FUNCIÓN-COORDINADORA
  - 4.4.2B OPINIÓN COORDINADORA
  - 4.4.3M OPINIÓN COORDINADORA
  - 4.4.4 FUNCIÓN EDUCADORA
  - 4.4.5B Comuni Educ con Padres
  - 4.4.5B Comuni Padres con Educ
  - 4.4.5B Relac Educ con Padres
  - 4.4.5B Relac Padres con Educ
  - 4.4.5BUEN CLIMA LABORAL
  - 4.4.6M Comuni Educ con Padres
  - 4.4.6M Comuni Padres con Educ
  - 4.4.6M Relac Educ con Padres
  - 4.4.6M Relac Padres con Educ
  - 4.4.6MAL CLIMA LABORAL
  - 4.4.7 OBJETIVOS CENTRO
  - 4.4.8 COMITE CENTRAL
  - 4.4.9 Expect de trabajo Educ
  - 4.4.9NOSatisfacción con el trabajo Educ
  - 4.4.9Satisfacción con el trabajo Educ
-

#### ④ 4.5COMITE DE PADRES

9 Códigos:

- 4.5.1Objetivos Comite Padres
  - 4.5.2Periodicidad Reuniones Padres
  - 4.5.3Temas que se tratan en el Comité
  - 4.5.4Reunión Voluntaria
  - 4.5.5Reunión Obligatoria
  - 4.5.6Multas
  - 4.5.7Opinión NComité
  - 4.5.8Opinión PComité
  - 4.5.9COMITE PADRES
-

## ANEXO 7

### ACTA DE COMPROMISO DE LAS FAMILIAS CENTRO INFANTIL DEL BUEN VIVIR “*MUÑEQUITOS DE MAÍZ*”

Sres.

CIBV “*MUÑEQUITOS DE MAÍZ*”

Presente

De mi consideración:

Yo ..... representante del niño/a ..... me comprometo a cumplir con las reglas establecidas por el Centro Infantil que son:

1. Entregar a la directora del centro infantil los documentos e información requerida.
2. Registrar en el centro infantil las personas responsables de llevar y retirar a mi hija/o del centro infantil en los horarios establecidos (entrada 07:30 a 08:00 y salida 15:30 a 16:00).
3. Apoyar en el cuidado y atención de mi hija/o, en traerlo limpio, cortado las uñas, ropa suficiente y bien peinado.
4. No hacer faltar a mi hija/o, solo en el caso de enfermedad y presentar el certificado médico.
5. Tratar con respeto y amabilidad a todo el personal que trabaja en el CIBV y viceversa.
6. Participar activamente en las diferentes actividades como talleres, reuniones, mingas, eventos, etc.
7. Conformar el comité de padres y madres de familia en la unidad de atención
8. Cumplir con el aporte económico mensual de los 10 dólares, los cinco primeros días de cada mes.
9. Llevar al centro infantil los materiales necesarios como: pañales, ropa suficiente, etc.
10. Tratar a mi hija/o con amor, respeto, buen trato y practicar hábitos de higiene.
11. Cumplir con las visitas al médico para su oportuno control y atención.
12. Cumplir con todo lo acordado en las reuniones de padres de familia; las mismas que serán en beneficio y adelanto del mismo.

**Nota:** el centro infantil no se responsabiliza de ningún accidente ocasionado fuera del horario de atención del CIBV.

Atentamente,

FIRMA DE RESPONSABILIDAD

C.I. ....

## ANEXO 8

## DOCUMENTO DONDE SE REGISTRAN LOS DATOS DE LAS FAMILIAS

Ministerio de Inclusión Económica y Social		REGISTRO DE PERSONA ATENDIDA EN LA UNIDAD DE ATENCIÓN		Código:	N/A
VICEMINISTERIO DE INCLUSIÓN SOCIAL, CICLO DE VIDA Y FAMILIA		Versión:	1.0		
		Fecha:	2014-09-22		
		Página:	N/A		
Para la ejecución de la ficha, se llenará la información con LETRA MAYÚSCULA IMPRENTA Y SIN TILDES.					
<b>SECCIÓN 1.- TIPO DE ADMINISTRACIÓN</b>					
Convenio de Cooperación		1			
Administración Directa	2	Públicos sin fondos MIES	3	Privados	4
→ Pasar a sección 3					
<b>SECCIÓN 2.- DATOS DE LA ENTIDAD COOPERANTE</b>					
2.1. Número de convenio de cooperación suscrito entre la Entidad Cooperante y el MIES					
2.2. Ruc Entidad Cooperante					
2.3. Nombre de la Entidad Cooperante					
2.4. Tipo de Entidad Cooperante					
1		GAD Provincial	2	GAD Municipal	3
		GAD Parroquial	4	OSC	5
Organización Religiosa					
2.5. Dirección de la Entidad Cooperante (Calle primaria / Nº / Calle secundaria / Sector)					
2.6. Referencia de ubicación					
2.7. Provincia	2.8. Cantón	2.9. Parroquia	Telfs:	2.10. Fijo	2.11. Celular
2.12. Correo Electrónico					
2.13. Nombre del representante legal					
Apellidos			Nombres		
<b>SECCIÓN 3.- DATOS DE LA UNIDAD DE ATENCIÓN</b>					
3.1. Código de la unidad de atención					
3.2. Ruc de la unidad de atención					
3.3. Nombre de la unidad de atención					
3.4. Dirección de la unidad de atención (Calle primaria / Nº / Calle secundaria / Sector)					
3.5. Referencia de ubicación					
3.6. Provincia	3.7. Cantón	3.8. Parroquia	Telfs:	3.9. Fijo	3.10. Celular
3.11. Correo Electrónico					
3.12. Tipo de Servicio					
3.13. Modalidad					
Desarrollo Infantil Integral		1			
		2			
		3			
Atención Integral a Personas Adultas Mayores		1			
		2			
		3			
		4			
Atención Integral a Personas Con Discapacidad		1			
		2			
		3			
Juventud y Adolescencia		1			
		2			
Protección Especial		1			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6			
		7			
		8			
<b>SECCIÓN 4.- DATOS GENERALES E IDENTIFICACIÓN DE LA PERSONA USUARIA EN LA UNIDAD DE ATENCIÓN</b>					
4.1. Apellidos		Nombres		4.2. Fecha de Nacimiento	
4.3. Nacionalidad:		si es nacionalidad Ecuatoriana pasar a		→ pasar 4.5	
4.4. N° de documento identificación para personas extranjeras		4.5. ¿Documento de identificación?		4.6. N° Cédula de ciudadanía	
Cédula de ciudadanía		1		4.7. Fecha de ingreso a la unidad de atención	
Partida de nacimiento		2		4.8. Dirección domiciliar (Calle primaria / Nº / Calle secundaria / Sector)	
Sin identificación		3		4.9. Referencia de ubicación	
4.8. Dirección domiciliar (Calle primaria / Nº / Calle secundaria / Sector)		4.10. Provincia		4.11. Cantón	
		4.12. Parroquia			
4.13. Aporte o es afiliado a:		IESS		ISFFA	
4.14. Recibe pensión:		SI		NO	
4.15. Actualmente es usuario (a) de:		Bono de Desarrollo Humano		1	
Pensiones para personas con discapacidad		3		Bono de discapacidad Joaquín Gallegos Lara	
4.16. Sexo:		4.18. ¿Tiene Discapacidad?		4.23. Nivel de Instrucción: (Para personas de 5 años y más)	
Hombre		1		4.21. ¿Asiste a establecimiento de educación	

Mujer <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> → pasar 4.20	especial para personas con discapacidad? Si <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	<small><sup>1</sup> Personas de 15 años y más</small> <small><sup>2</sup> Institutos superiores, técnicos o pedagógicos que no están relacionados con universidades, y otorgan títulos intermedios</small>
<b>4.17. Autoidentificación Étnica:</b> Indígena <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Afroecuatoriano <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Mulato <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Montubio <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Mestizo <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Blanco <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/>	<b>4.16. ¿Tiene carnet del CONADIS/MSP?</b> Si <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <b>4.19. ¿Qué Porcentaje?</b> <input type="text"/> % <b>4.20. Tipo de Discapacidad:</b> Física <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Mental <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Intelectual <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	<b>4.22. Condiciones de salud con diagnóstico</b> Enfermedades catastróficas, raras o huérfanas <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Enfermedades crónicas <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	Ninguno <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Centro de Alfabetización <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Preescolar <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Educación General Básica <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Bachillerato General Unificado <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Superior no Universitario <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Superior Universitario <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> Postgrado <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/>
<b>4.24. Estado civil:</b> solo 12 años y más Soltero <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Unión de Hecho <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>			
<b>SECCIÓN 5.- PARA SERVICIOS CON MODALIDAD DE ACOGIMIENTO (No aplica para los Servicios de Desarrollo Infantil y Juventud)</b>			
<b>5.1. Acogimiento Institucional</b> <input type="checkbox"/>		<b>5.2. Acogimiento Familiar</b> <input type="checkbox"/>	
El usuario/o esté en proceso de: 5.1. ¿Esclarecimiento de la situación legal? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/>			
5.2. Reinserción familiar <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>		5.3. Autonomía <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>	
		5.4. Adopción <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> <small>(No aplica para Adulto Mayor)</small>	
<b>SECCIÓN 6.- PARA EL SERVICIO DE PROTECCIÓN ESPECIAL - MODALIDAD ERRADICACIÓN TRABAJO INFANTIL (ETI/UEI)</b>			
<b>6.1. ¿En qué actividad de trabajo infantil fue identificado el niño, niña o adolescente?</b> Trabajo en calle <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Doméstico <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Pesca <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Bananeras <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> Agrícola <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Ladrilleras/Bloqueras <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Mineras <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> ¿Cuál? <input type="text"/>			
<b>SECCIÓN 7.- PARA LOS SERVICIOS DE PROTECCIÓN ESPECIAL (MODALIDAD ERRADICACIÓN DE LA MENDICIDAD)</b>			
<b>7.1. ¿El usuario cuenta con un lugar para vivir?</b> Si <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>			
<b>SECCIÓN 8.- DATOS DEL O LA REPRESENTANTE / REFERENTE O CUIDADOR(A)</b>			
<b>8.1. ¿Tiene representante/referente o cuidador?</b> Si <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> → Pasar a sección 9		<b>8.2. Sexo</b> H <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/>	
<b>8.3. ¿Parentesco con la persona atendida?</b> Conyuge <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Hermano/a <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Suegro/a <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> Otros no Parientes <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> Padre/Madre <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Abuelo/a <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Yerno/nuera <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> Empleada/o doméstica <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> Hijo/a <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Nieto/a <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Otros Parientes <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/>			
<b>8.4. Nombres y Apellidos</b> <input type="text"/>		<b>8.5. Cédula de ciudadanía</b> <input type="text"/>	
<b>8.6. Dirección domiciliaria (Calle primaria / N° / Calle secundaria / Sector)</b> <input type="text"/>		<b>8.7. Referencia de ubicación</b> <input type="text"/>	
<b>8.8. Provincia</b>	<b>8.9. Cantón</b>	<b>8.10. Parroquia</b>	<b>8.11. Nacionalidad</b>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<b>8.12. Fijo</b>	<b>8.13. Celular</b>	<b>8.14. Correo Electrónico</b>	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
<b>8.15. Autoidentificación:</b> Indígena <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Afroecuatoriano <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Negro <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Mulato <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Montubio <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Mestizo <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Blanco <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/>		<b>8.16. ¿Tiene Discapacidad?</b> Si <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> → pasar 8.20 <b>8.17. ¿Tiene carnet del CONADIS/MSP?</b> Si <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> <b>8.18. ¿Qué Porcentaje?</b> <input type="text"/> %	
		<b>8.19. Tipo de Discapacidad:</b> Física <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Mental <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Intelectual <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Auditiva <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/>	
		<small><sup>1</sup> Personas de 15 años y más.</small> <small><sup>2</sup> Institutos superiores, técnicos o pedagógicos que no están relacionados con universidades, y otorgan títulos intermedios y técnicos.</small> <b>8.20. Nivel de Instrucción:</b> Ninguno <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Centro de Alfabetización <sup>1</sup> <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Preescolar <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Educación General Básica <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> Bachillerato General Unificado <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> Superior no Universitario <sup>2</sup> <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> Superior Universitario <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> Postgrado <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/>	
<b>8.21. Aporta o es afiliado a:</b> IESS <input type="checkbox"/> ISFFA <input type="checkbox"/> ISPOL <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/>		<b>8.22. Recibe pensión:</b> Si <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
<b>8.23. Actualmente es usuario (a) de:</b> Bono de Desarrollo Humano <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> Pensiones para adultos mayores <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> Pensiones para personas con discapacidad <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> Bono de discapacidad Joaquín Gallegos Lara <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>			
<b>SECCIÓN 9.- RESPONSABLE DEL LEVANTAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (DATOS DEL DIRECTOR Y O DEL RESPONSABLE DE LA UNIDAD DE ATENCIÓN)</b>			
<b>9.1. Apellidos</b> <input type="text"/>		<b>9.2. Cédula de ciudadanía o Pasaporte</b> <input type="text"/>	
<b>9.3. Cargo</b> <input type="text"/>		dd mm aaaa <b>9.4. FECHA:</b> <input type="text"/> 2 <input type="text"/> 0 <input type="text"/> 1 <input type="text"/> 4	
Firma <input type="text"/>			
<b>SECCIÓN 10.- TÉCNICO DE SEGUIMIENTO EN EL DISTRITO (MIES)</b>			
<b>10.1. Apellidos</b> <input type="text"/>		<b>10.2. Cédula de ciudadanía o Pasaporte</b> <input type="text"/>	
<b>10.3. Cargo</b> <input type="text"/>		dd mm aaaa <b>10.4. FECHA:</b> <input type="text"/> 2 <input type="text"/> 0 <input type="text"/> 1 <input type="text"/> 4	
Firma <input type="text"/>			

## ANEXO 9

### REGLAMENTO INTERNO DEL CIBV

#### DERECHOS Y DEBERES DEL PERSONAL QUE TRABAJA EN EL CENTRO

##### DERECHOS:

- Desempeñar libremente su función, de acuerdo con el puesto que desempeña.
- Utilizar los medios materiales, instrumentales institucionales del centro para los fines educativos y los acuerdos con las normas establecidas en el centro para su uso.
- Ejercer libremente su acción evaluadora, de acuerdo con los criterios programados.
- Recibir un trato digno y respetuoso por parte de las autoridades y compañeros del centro.
- Contar con la asesoría y capacitación necesaria.

##### DEBERES:

- Colaborar en la elaboración, aplicación de la planificación.
- Cooperar en el cumplimiento de los objetivos del centro.
- Orientar a sus niños y niñas en su trabajo, con amor y buen trato.
- Participar en las reuniones y colaborar.
- Colaborar en la consecución de un clima de orden y disciplina entre los alumnos y alumnas.
- Concurrir puntualmente en el horario restablecido por el centro, caso contrario será multado.
- Asistir a todas las reuniones convocadas por la dirección del centro, con carácter obligatorio.
- Realizar su trabajo en las mejores condiciones.
- Respetar a las demás personas de cualquier índoles sin importar raza o condición social.
- Informar cuando no pueda asistir al centro con 24 horas de anticipación y con justificación respectiva, tendrá que pagar un reemplazo.
- No se podrá reemplazar entre compañeras, tendrá que asistir un reemplazo de una persona ajena al centro.
- Cuando cometan faltas al tercer memorándum, será comunicado al MIES.
- Tendrán que mantener su área de trabajo limpia.
- Tienen que cuidar el material.
- Deben entregar a los niños y niñas limpios y sanos.

#### DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

##### DERECHOS:

- Conocer todos los ambientes y condiciones generales del centro infantil.
- Recibir información y constatar sobre la preparación académica del personal.
- Recibir periódicamente información sobre el proceso de desarrollo de su hijo o hija.
- Recibir trato digno, respetuoso y ser apoyado en el mejor conocimiento de sus roles de familia.
- Todo padre y madre de familia tiene derecho a un trato igual, adecuado, respetuoso por parte de todos los niños y niñas, y el personal del centro infantil.
- A recibir ayuda en caso de que lo necesite, ya sea en el aspecto personal y privado de la familia, siempre y cuando este dentro de la posibilidad del centro.
- Periódicamente serán informados sobre el proceso de enseñanza y progresos de sus hijos e hijas.
- Dar opiniones y sugerencias sobre todo referente a la educación y cuidado de sus hijos e hijas.
- Recibir charlas y asesoramiento médico, pedagógico, nutricional, etc. con respecto a sus hijos.
- Tienen total libertad para expresar y consultar sus inquietudes a la promotora, coordinadora, etc. por organización del centro, para eso debe solicitar cita previa.
- A participar en actividades extracurriculares.
- A asistir a los programas especiales a realizarse en el centro.

##### DEBERES:

- Los padres de familia de los niños y niñas deben respetar a todo el personal del centro infantil.



- Respetar a todos los niños y niñas del centro.
- Asistir puntualmente a las reuniones convocadas por el centro.
- Asistir en forma obligatoria a mingas y actividades del centro.
- Deberán pagar la multa \$10 por no asistir a las reuniones o mingas y talleres.
- El padre de familia que llegue tarde a recibir a su niño o niña tendrá que traer material didáctico o de aseo.
- Tendrán que pagar una multa de \$5 por no retirar al niño o niña por 15 minutos de atraso horas.
- Deberán ser puntuales en las mensualidades de \$10 de cada mes, en caso de no ser cancelado la colaboración mensual por 2 dos meses se cobrará una multa el material didáctico o de aseo, de acuerdo a las necesidades del CIBV.
- Vigilar y controlar los deberes de los niños y niñas en la casa.
- En el área de bebés, deberán traer lo necesario para su aseo personal.
- Firmar el registro de asistencia, en tres firmas faltantes se cobrará una multa en material de aseo.

#### SALUD E HIGIENE

- Es deber que todos los padres avisar los cambios que se pueden presentar en el estado de ánimo de los niños y niñas (por muerte de un ser querido, separación, etc.).
- Si el niño o niña sufre alguna enfermedad contagiosa, los padres deberán notificar inmediatamente al centro infantil para tomar las debidas precauciones.
- Los padres de familia no deberán traer a sus hijos al centro si presentan alguna enfermedad hasta que esté completamente restablecido.
- Los padres familia deberán firmar una autorización de atención médica emergente.
- Los padres deberán enviar debidamente aseados a los niños o niñas al centro, en caso de no ser así, el representante tendrá que realizar alguna actividad de aseo en el centro.
- Los padres de familia deberán enviar por escrito estrictamente especificado las cantidades, los horarios y tiempo, cada vez que el niño o niña tome algún medicamento o vitamina.
- Dar la información básica que el centro infantil amerita.
- Registrar quién o quiénes pueden retirar al niño o niña del centro infantil, y si hubiera algún impedimento siempre que sea una persona adulta.
- Mantener informado al centro infantil sobre formas de ubicar a los padres en caso de alguna emergencia, teléfonos alternativos o de algún familiar.

#### MATERIALES Y CUIDADO DEL CENTRO

- Los padres no deben permitir que los niños y niñas lleven juguetes o cualquier tipo de objeto al centro para evitar daños o pérdida de los mismos.
- Deberán devolver cualquier tipo de material del centro que el niño o niña haya llevado a su casa por error.
- Deberán cooperar con el cuidado y respetar las normas de limpieza del centro infantil.

#### PEDAGÓGICO/HORARIO

- Los padres deberán cumplir con el horario establecido por el centro infantil para el ingreso y salida de los niños y niñas; 07:30 entrada y 16:00 salida del centro.
- Los padres respetarán el horario de las educadoras y trabajadoras del centro respetando el horario establecido para su atención, dudas e inquietudes.
- Los padres deberán colaborar en los programas y charlas que se realicen en el centro.
- Deberán respetar el proceso evolutivo del aprendizaje de sus hijos o hijas.

#### ECONÓMICO

- A partir de la inscripción del bebé, niño o niña en el centro, el padre de familia se compromete a cancelar responsablemente el aporte mensual ya estimado por los padres de familia. Dicho aporte

será cancelado hasta el 10 de cada mes, al asistir permanentemente al centro y no haya sido retirado formalmente del mismo.

- Debe ser de conocimiento de los padres que al permanecer en el centro un año, los valores relacionados con el aporte son revisados respectivamente para un incremento anual.

## DERECHOS Y DEBERES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

### DERECHOS:

- Todos los niños y niñas tienen derecho a ser cuidados por el personal del centro para evitar cualquier accidente o problema.
- El centro infantil está adecuado de tal manera que brinda a los niños y niñas la seguridad en las áreas respectivas de acuerdo a sus edades para desplazarse.
- Ser atendidos en caso de emergencia.
- Recibir control médico, psicológico y nutricional.
- Recibir diariamente alimentación adecuada (desayunos, almuerzos y refrigerio de la media tarde).
- Tiene derecho a una educación integral.
- Recibir afecto, comprensión, amor, ser atendidos para satisfacer sus necesidades vitales por todo el personal del centro.
- A ser evaluados constantemente.
- A un trato igualitario, sin discriminación por género, raza, etc.
- Expresar sus sentimientos, emociones e intereses.
- Ocupar todas las instalaciones del centro infantil, dentro de los parámetros de seguridad.
- Utilizar todo el material correspondiente a sus edades.
- Tener material adecuado, estimulante, interesante, agradable y seguro para su aprendizaje.

### DEBERES:

- Respetar a sus compañeros y al personal.
- Obedecer a las personas adultas.
- Los niños y niñas no pueden salir del centro infantil con otra persona sin la previa autorización de sus padres.
- Todos los niños y niñas deben cuidar el material del centro.
- Colaborar con el mantenimiento del centro.
- Terminar las actividades y guardar el material en su lugar.
- Ordenar y guardar todo objeto utilizado en el centro.
- Todos los niños y niñas deberán comer todos los alimentos que proporcione el centro.
- Manejar hábitos de higiene y salud dentro y fuera del centro.

## DIRECTIVA DEL CENTRO INFANTIL *MUÑEQUITOS DE MAÍZ*

### REGLAMENTO INTERNO APROBADO