



Conception of mothers and teachers about parental participation in an Ecuadorian rural children's center

Concepciones de madres y educadoras sobre la participación parental en un centro infantil rural ecuatoriano

Mirian Gissela Simbaña,
Marta Bertran Tarrés,
Jordi Pàmies Rovira,

Autonomous University of Barcelona, Spain

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 10 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Date of reception: 10 April 2018

Date of revision: 16 July 2019

Date of acceptance: 23 January 2020

Simbaña, M.G., Bertran, M., y Pàmies, J. (2019). Concepciones de madres y educadoras sobre la participación parental en un centro infantil rural ecuatoriano. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 10(1). 166 – 177.



Conception of mothers and teachers about parental participation in an Ecuadorian rural children´s center

Concepciones de madres y educadoras sobre la participación parental en un centro infantil rural ecuatoriano

Mirian Gissela Simbaña, miriangissela.simbana@e-campus.uab.cat

Marta Bertran Tarrés, marta.bertran@uab.cat

Jordi Pàmies Rovira, jordi.pamies@uab.cat

Autonomous University of Barcelona, Spain

Abstract

In recent years, the Early Childhood Education and Care (ECEC) has increased in rural areas of Ecuador as a result of the new educational policy that seeks to change the relationships between families and schools. The aim of this research is to analyze the conceptions that mothers and teachers have about parental participation in an Ecuadorian rural early childhood center. This is an ethnographic study. The ethnographic study was carried out for 10 months in the children's center, combining participant observation and interviews with different agents. Data on how teachers and mothers have specific and differentiated expectations about participation in a school are presented. The discourse is distorted by the different groups and processes, producing contradictions between the objectives established by law and the educational practices that are developed in the early childhood center

Resumen

En los últimos años, la atención y educación a la primera infancia se ha ido incrementando en las zonas rurales de Ecuador como resultado de las nuevas políticas educativas que buscan cambiar las relaciones entre las familias y las escuelas. El objetivo de esta investigación es analizar las concepciones que tanto madres como educadoras manejan sobre la participación de los progenitores en un centro infantil de educación temprana de una comuna rural en Ecuador. Esta es una investigación etnográfica que se llevó a cabo durante diez meses de estancia, combinando la observación participante y la entrevista a diferentes agentes. Se presentan datos sobre cómo educadoras y madres tienen expectativas específicas y diferentes sobre la participación en la escuela. Se expone información sobre cómo el discurso de la participación en el centro infantil es distorsionado por los diferentes colectivos y procesos, produciéndose contradicciones entre los objetivos y prácticas educativas

Keywords

Participation; Mothers; Early Childhood Education; Rural; Ecuador

Palabras clave

Participación; Madres; Educación Temprana; Rural; Ecuador

1. Introducción

La participación parental ha sido un tema objeto de muchas investigaciones que parecen coincidir en que la intervención de los padres y madres en la escuela tiene consecuencias positivas en la enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004; Durand, 2011; Epstein, 1995, 2001; Hooper, 2014).

La mayoría de las investigaciones acerca de la participación parental se han desarrollado en Norteamérica y en Europa –ver por ejemplo la revisión que realiza Campos (2008) y Downer, Campos, McWayne & Gartner (2008)–. Los estudios han sido analizados desde la perspectiva de los educadores, apenas se conocen las concepciones que manejan los padres y las madres (Blanco et al., 2004; Gómez & Urbina, 2015), sobre todo si nos referimos a la participación de los progenitores en las escuelas rurales.

América Latina cuenta con escasos estudios en profundidad sobre la participación de los padres y madres en la escuela y son casi inexistentes los estudios llevados a cabo en centros educativos de primera infancia (Blanco et al., 2004; Gómez & Urbina, 2015) –Ecuador es un ejemplo de ello–. En consecuencia, se requiere de investigaciones que permitan conocer el alcance real de la participación de los padres y madres en la primera infancia en contextos desfavorecidos donde las prácticas tienen sus propias particularidades. Así que el objetivo de este estudio ha sido profundizar los conceptos sobre participación parental que manejan tanto madres como educadoras de los niños y niñas menores de 36 meses de edad que son atendidos en un centro infantil de una comuna rural ecuatoriana. El método de investigación utilizado ha sido la etnografía.

En este artículo se presenta una parte de los resultados de la investigación, específicamente aquellas concepciones que manejan las madres y las educadoras sobre la participación en el centro infantil rural, se exponen datos sobre cómo el discurso de la participación es distorsionado, produciéndose contradicciones entre los objetivos educativos y las prácticas educativas, pero primero se define el término de estudio –participación parental–, se explica la metodología de investigación, se exponen los resultados y finalmente se presentan las conclusiones de la investigación.

2. Marco teórico

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 y las madres ejecutan o desempeñan afectando la educación formal de sus hijos” (Martiniello, 1999, p. 1); y comporta beneficios para los involucrados; es decir progenitores, alumnos, educadores y centros educativos (Garreta, 2015).

El concepto de participación parental se ha construido desde las expectativas de los centros educativos, educadores e investigadores; poco se sabe sobre el concepto que manejan los padres y las madres (Blanco et al., 2004; Gómez & Urbina, 2015).

Las investigaciones ponen de relieve que en los centros de educación primaria y secundaria, los equipos directivos y los educadores esperan que los padres y las madres asistan y participen en las asociaciones de padres, en actividades extraescolares, en el mejoramiento de los centros, que se comuniquen con los profesores y que ejerzan su rol como educadores en casa (Blanco et al., 2004; Garreta, 2015; Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés, Martín, & Sánchez, 2009). Es decir, se espera que las familias estén dispuestas a realizar una serie de actividades y acciones propuestas desde los centros educativos.

Sin embargo estas 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 progenitores conozcan e intervengan en los objetivos, métodos y contenidos del currículum (Mukuna & Indoshi, 2012; Valdés et al., 2009), que tomen parte en las decisiones

operativas o de ejecución de los objetivos y la labor docente (Tapia, 2003) y que tomen parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo a nivel micro y macro social (Navarro et al., 2006). Como puede apreciarse, aquí se incluyen aspectos curriculares y de práctica educativa, ausentes en la propuesta desde las escuelas.

Ahora bien, cuando nos referimos a la participación parental en la primera infancia, la información es realmente escasa ya que existe poca producción científica al respecto (Cardona, 2008; Lau, Li & Rao, 2012).

Algunos investigadores indican que la participación de los padres y madres en los centros infantiles generalmente se limita a cuidados básicos a los pequeños, voluntariado en los programas de los centros, comunicación con las educadoras para conocer el programa educativo y su involucramiento en su propio hogar (Campos, 2008).

No obstante, investigadores como Mukuna e Indoshi (2012) señalan que los progenitores también deberían ayudar a los educadores en el desarrollo del currículo, un currículo con un enfoque integral que impulse cambios sociales. Que tomen decisiones dentro de la institución, que colaboren en todo tipo de actividades educativas y no educativas, que no solo asistan a eventos especiales y reciban informes de progreso sobre sus hijos e hijas.

Asimismo, Blanco, Umayahara y Reveco (2004), sostienen que la participación de los padres y madres en los centros infantiles debería incluir:

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 [...] Participar significa, por tanto, hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución (p. 26).

Sin embargo, las propuestas de participación parental en la primera infancia no son viables en todos los contextos, sobre todo en contextos desfavorecidos latinoamericanos donde en ocasiones los centros infantiles no cuentan con educadoras profesionales, existen prejuicios hacia los progenitores (Blanco et al., 2004; Campos, 2008; Tapia, 2003) y/o las políticas educativas no se cumplen.

Por ejemplo, en Inglaterra, los padres y las madres intervienen en las cuestiones pedagógicas y organizativas de los centros escolares, mientras que en México –como en gran parte de Latinoamérica– los progenitores no lo hacen ya que:

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 (Valdés et al., 2009, p. 4).

Además, según los investigadores, para que se produzca la participación parental que proponen, se requiere también de factores como un buen clima escolar que promueva la participación de todos, un director-líder de tipo participativo, actividades concretas en las que los progenitores puedan intervenir (Navarro et al., 2006); buenas relaciones interpersonales para trabajar en equipo, de manera colaborativa, así como de una comunicación clara, honesta y positiva (Valverde, 2009).

3. Metodología

Puesto que el objetivo del estudio ha sido conocer la concepción que manejan las madres y las educadoras sobre la participación de los progenitores en un centro infantil rural ecuatoriano, se ha elegido la investigación etnográfica como el diseño de investigación porque permite abordar

el estudio desde una perspectiva holística circunscrita a la descripción e interpretación del comportamiento cultural (Wolcott en Velasco et al., 2003). La etnografía “*aporta valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes*” (Goetz & LeCompte, 1988, p. 41), es flexible, de carácter dialéctico, es decir de “*carácter interactivo-adaptativo, ya que tiene naturaleza de feed-back*” (Velasco et al., 2003, p. 181) y permite el uso de técnicas complementarias de recogida de datos cuando es necesario.

La unidad de observación de este estudio es una comuna rural ubicada en el norte de Pichicha, Ecuador. Cuenta con una extensión de 856 hectáreas, está dividida en 5 barrios. Según el empadronamiento de 2014, se registró a 4968 habitantes mayores de 16 años. La lengua materna y en desuso es el kichwa –las personas mayores lo hablan y entienden– frente al español que es el idioma oficial del Estado. Todos los barrios de la comuna carecen de los servicios básicos como el alcantarillado, agua potable, luz eléctrica, alumbrado público y teléfono.

La unidad de análisis es la comunidad educativa del centro infantil que está bajo la responsabilidad del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). El centro cuenta con una directora y seis educadoras de las cuales tres no son profesionales, pero se encontraban capacitándose para obtener el título. El centro infantil acoge a cincuenta y nueve niños y niñas de 12 a 36 meses de edad. Las madres participantes son cincuenta y cinco.

El trabajo de campo etnográfico (10 meses en total) constó de tres fases. Un primer acercamiento al centro infantil entre octubre de 2013 a enero de 2014 para conocer a las autoridades y educadoras del centro y establecer primeros contactos con las familias. Luego, se obtuvo permiso del MIES para realizar la investigación de octubre de 2014 a marzo de 2015. Finalmente, se realizó una tercera visita al centro infantil entre mayo a junio de 2016 con el fin de observar cambios de mejora, continuidad o discontinuidad con relación al tema de investigación.

Las estrategias utilizadas fueron la observación participante, entrevistas semi estructuradas y documentos del centro. La observación participante se llevó a cabo en el horario lectivo del centro infantil. Las observaciones, reflexiones, comentarios, preguntas que surgieron se registraron en las notas de campo. Se complementó el trabajo con entrevistas semi estructuradas a la dirección del centro, educadoras y madres al final del segundo periodo. Las entrevistas se filmaron, con su consentimiento, para no perder información valiosa. Documentos del centro como el reglamento interno, acta de compromiso, etc., fueron una fuente de datos importantes para el análisis de la cultura del centro infantil.

El proceso de recogida de datos fue de la mano con su análisis. Se combinó un proceso deductivo e inductivo para el análisis de los datos donde todos los nombres fueron anonimizados. Los objetivos constituyeron la guía para agrupar los datos y para el análisis de los mismos. De acuerdo a los objetivos, se buscó la información pertinente, se reflexionó sobre ellos y se analizaron. Por ejemplo para el objetivo 1) *Determinar los espacios de participación parental en un centro de educación infantil de una comuna rural en Ecuador*, fue necesario observar los diferentes espacios del centro infantil para luego identificar en qué espacios sí y en cuáles no se les permitía participar a las madres; se diferenció las actividades que eran concebidas por las madres y educadoras como parte de la participación parental; se investigó quién planificaba, organizaba, impulsaba y llevaba a cabo las actividades de participación para las madres; entre otros aspectos. 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 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 una pequeña parte de la categorización que se realizó en el software Atlas Ti.

Tabla 1.
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.

4. Resultados

4.1. Espacios donde se desarrolla la participación parental en el centro infantil

En el trabajo de campo se observó la presencia de las familias en tres tipos de actividades: reuniones, fiestas y mingas¹, siempre convocadas por la directora y el presidente del comité de padres.

A lo largo de la investigación se realizaron cuatro reuniones que tuvieron como objetivo recordar a los padres y madres sus obligaciones con el centro y comunicar a las familias sus necesidades, programas o proyectos que eran acordados previamente entre la directora y el presidente del comité de padres. Esos acuerdos sujetos a votación siempre confiaron en una respuesta positiva a sus “*propuestas*” –como subir la cuota mensual de \$5 a \$10 por niño–.

En el centro se celebraron dos fiestas, Navidad y Día de los Muertos. Todas las familias asistieron a la primera fiesta, pero en la otra hubo menor asistencia debido a que la convocatoria fue enviada con un solo día de antelación. Las familias se quejaron de que la convocatoria fue enviada con un día de antelación.

Se convocó a tres mingas que consistieron en acciones para mejorar las condiciones de la escuela. Las familias pintaron paredes, cortaron el césped, limpiaron aulas, lavaron sillas y mesas, cambiaron algunos adoquines viejos por nuevos, entre otras actividades.

4.2. Concepciones de las madres sobre la participación en el centro infantil

Todas las madres (55) asociaron la participación parental con la asistencia en los diferentes espacios del centro infantil en las actividades descritas anteriormente. La mayoría de ellas (45) usó los términos “*ayudar*” o “*colaborar*” para referirse a su participación en el centro infantil. Dos madres indicaron:

¹ 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).

“Yo les ayudo en lo que necesitan, tienen que hacer alguna cosa en el centro, alguna reunión, alguna minga, algún programa, yo estoy ahí con la otra madre. Reunimos a los padres más que todo, estamos ahí, les tomamos lista, les decimos lo que tienen que hacer en las mingas” Ana.

“Colaborando con las maestras, lo que ellas me dicen qué hay que hacer, yo estoy dispuesta a colaborar” Pamela.

Ha sido significativo que estas madres, como lo hizo el resto, expusieran claramente que solo seguían indicaciones del centro o de las educadoras, tal como algunas investigaciones lo confirman (Blanco, Umayahara & Reveco, 2004).

Otro grupo de madres (9), usó los términos “cantar” o “actuar” para referirse a su participación. Inés, madre de un niño de 2 años y Lucía, madre de una niña de 3 años, indicaron:

“Yo en lo que sea participo y de lo que sea” Inés.

“Me gustaría hacer otras cosas, pero sí hago, una vez nos presentamos en un programa y tuvimos que cantar ese rato. Siempre salgo en las actividades y ayudo” Lucía.

La actuación de las madres en el centro infantil tuvo sus pros y sus contras. Por una parte, el centro no tuvo que contratar personas para entretener a los asistentes. Por otra, las madres que cantaron o actuaron no quisieron asistir a la siguiente minga argumentando que habían cumplido parte de su responsabilidad con el centro.

Otras dos madres, en cambio, usaron el término “opinar” para referirse a su participación en las reuniones. A parte de estas dos madres, se distinguió a cinco más que solían expresar sus ideas o comentarios, sin embargo, ninguna de ellas lo asoció con la participación parental. La expresión de ideas o comentarios no fue común, por eso en la tercera reunión de familias 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!” Laura.

Ahora bien, detrás del silencio de las madres existieron razones a considerar, como lo comentó 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. Ellos gritan, no resuelven nada”.

Yesenia además indicó que no se atrevía a decir nada malo del centro, especialmente de las educadoras porque “después se portan mal y para evitarme disgustos mejor no les reclamo nada”. Por tanto, en algunos casos, no se opinó por temor a las consecuencias que puede ocasionar el hablar; en otros casos fue por timidez.

Por último, una sola madre usó el término “estar pendiente” para referirse a su participación en el centro infantil. Blanca, madre de una niña de dos años, comentó:

“Vengo a las mingas, a los talleres, a las sesiones, estoy 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. Estamos pendientes”.

La frase “*estar pendiente*” es usada como sinónimo de “*preocupada por, interesada por*”. Aunque sólo Blanca manifestó querer saber cómo está su hija en el centro, se observó que la mitad (27) aprovechó cualquier espacio o momento para preguntar por sus pequeños e informarse del centro. El resto de las madres (28) se conformó con los reportes escritos por las educadoras que eran enviados en las mochilas de sus hijos e hijas.

La importancia y beneficios de la participación parental fue comentada solo por una madre. Sandy, madre de una niña de un año, fue la única que mencionó que la participación en el centro infantil es importante. Ella indicó:

“La participación de los padres siempre es importante, el empujar para que las cosas vayan bien”.

Aunque Sandy desconocía los beneficios de la participación que mencionan los investigadores, ella sostenía que participar ayuda a mejorar el centro, anima a que las educadoras realicen mejor su trabajo y por tanto los pequeños obtienen bienestar; concepción nada alejada de la que promueven los investigadores sobre la participación parental.

En general, la percepción de las madres (30) sobre su participación en el centro infantil fue buena. Ellas argumentaron que participaban para ver felices a sus pequeños e indicaron que deseaban el bienestar de todos.

Sin embargo, el comité de padres de familia sostenía que las madres no cooperaban lo suficiente ya que la asistencia es obligatoria, pero la colaboración o ayuda no lo es. En las entrevistas personales se escucharon comentarios de tipo:

“Los padres no ayudan en las mingas y tampoco van algunas profesoras. Ponen multas y no cobran, disgusta que unos trabajen y otros no y no paguen” Yolanda.

“La coordinadora tiene que obligar a los padres a que vengan porque siempre están las mismas personas. Los padres no colaboran, en una ocasión solo llegaron tres personas. Hay padres nuevos que ni se les ve” Mónica.

El comentario de Yolanda se dio porque fue común observar más mujeres que varones en las mingas y a dos de las seis educadoras. En cambio, Mónica hizo referencia a la poca respuesta que hubo por parte de las familias a involucrarse en la organización o desarrollo de las fiestas.

Ante los comentarios negativos, las madres indicaron que su participación o la de su conyugue era limitada por el tiempo, el trabajo, los pocos recursos económicos y el control de salud de sus hijos e hijas que requieren de cuidados especiales. No obstante, la timidez y la actitud negativa de algunas educadoras frente a la presencia de algunas madres en el centro infantil también fueron factores que limitaron la participación parental.

Por último, otro dato importante es que la mayoría de las madres (35) reconoció sus limitaciones a la hora de participar y manifestaron querer mejorar. Algunas (20) no supieron cómo podrían mejorar su participación. Otras (13) consideraron que deberían dar más apoyo al comité de padres, interesarse y preguntar más por sus hijos, y forjar la unión entre ellas. Solo dos madres indicaron que les gustaría opinar, incentivar y ser parte en la elección de las educadoras del centro.

4.3. Concepciones de las educadoras sobre la participación de las madres

Las educadoras de nuestro estudio concibieron la participación de las madres como el cumplimiento a las solicitudes del centro, del comité de padres y a las suyas. Las demandas del centro tuvieron que ver con actividades de limpieza, construcción de un aula, pintar paredes, cortar césped –actividades que se realizan en las mingas– y asistencia a los eventos especiales. Las demandas del comité de padres se limitaron a la asistencia a las reuniones. En cambio, las demandas de las educadoras estuvieron desvinculadas del currículo; es decir,

demandaban que las familias envíen a los pequeños peinados, con las uñas cortas y con la ropa limpia, que pregunten sobre el progreso de sus pequeños y tomen en cuenta sus recomendaciones. Además, la mitad de las educadoras indicó que deseaba ver en las madres ganas de participar, unión e iniciativa propia para actuar, esto es lo que comentaron:

“Sería bueno que participen con amabilidad, que muestren un poco de afecto por lo que hacen” María.

“...que sean más unidos (para participar), dicen que son unidos, pero no lo son” Margaret.

“Echándonos una mano, ...si saliera la iniciativa de ellos mismos, los otros padres se unirían más y sacaríamos más al centro” Bea.

La percepción de las educadoras frente a la participación de las madres no fue positiva, estuvo cargada de frustración y enfado; esos mismos sentimientos fueron percibidos cuando evaluaron el nivel de participación parental. Dos educadoras indicaron:

“Son pocos los que participan y lo hacen poco, sobre todo los padres 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 diez y son los mismos de siempre que se disfrazan para algún evento o salen a bailar” Margaret.

“No quieren participar, no les gusta, les da vergüenza, recelo, no sé” Ruth.

Como se puede apreciar, existió disgusto ante la poca participación no solo de las madres sino de las familias en general. Las educadoras manifestaron conocer el problema; según ellas, la baja participación de las madres se debía al tiempo, al trabajo, pocas ganas de involucrarse, poco interés por la educación de los pequeños, vergüenza a actuar en público, la religión y el difícil acceso al centro infantil en transporte público.

Aunque las educadoras creían que el bajo nivel de participación se debía sólo a los factores mencionados, el estudio reveló algo más. La mitad de las educadoras no estuvo receptiva a la presencia de las madres en el centro infantil. En consecuencia, su actitud negativa también limitó la participación de algunas madres y no permitió desarrollar nuevas actividades en el centro infantil. Este aspecto negativo se expone a continuación.

4.3.1. Opiniones de las madres sobre su presencia en el centro infantil

Independiente a las limitaciones que las mismas madres vieron en su participación, la mayoría de ellas (35) manifestó que deseaba una mayor implicación en el centro infantil. Ellas consideraron que las familias deben tener mayor presencia en el centro porque es su responsabilidad velar por el bienestar y necesidades de sus hijos, colaborar en la mejora del centro y contribuir al desarrollo de una comunicación fluida y un ambiente familiar con las educadoras. Consideraron también que la participación debería permitirles conocer qué hacen las educadoras y cómo tratan a sus hijos e hijas.

4.3.2. Opiniones de las educadoras sobre la presencia de las familias en el centro infantil

La mitad de las educadoras no estuvo de acuerdo con una mayor presencia de las madres en el centro infantil, argumentaron que se sentían vigiladas, evaluadas, intimidadas y además que las madres interferían en su quehacer educativo. Ellas indicaron:

“No porque no nos dejan trabajar a las maestras porque cuando vienen parece que vienen a espiar. La relación debe ser alejada porque deben dejar a las educadoras hacer su trabajo y no meterse. Si hay mucha confianza abusar” Jessica.

“No, para nada porque la directiva debe cumplir su función y no meterse en asuntos de las educadoras, sugerir sí, pero no más” Nidia.

La otra mitad, señaló que es necesaria la presencia de las familias en el centro infantil pero vincularon la presencia a acciones de observación más no de acción o intervención en su quehacer educativo.

En resumen, todas las educadoras consideraron que las madres aportan positivamente al centro infantil sólo si cumplen y se limitan a realizar las demandas del centro, del comité de padres y por supuesto las suyas, lo contrario lo consideraron una intrusión a su quehacer educativo.

5. Conclusiones

El trabajo de campo realizado sobre la participación de las madres de un centro infantil en una comuna rural ecuatoriana ofrece datos a tomar en cuenta para construir una definición viable en contextos rurales. El estudio revela los espacios donde se desarrolla la participación parental que como pudimos apreciar se limita a la asistencia a reuniones, mingas y fiestas; expone las demandas de parte del centro, comité de padres y educadoras que son consideradas como participación ideal; y presenta las concepciones que manejan tanto madres como educadoras sobre tan importante intervención en la escuela.

Con relación a la definición del término "*participación parental*", al retomar el concepto que expusimos en el marco teórico sobre la definición que ofrece Blanco, Umayahara y Reveco (2004) para la participación parental en la educación infantil nuestras conclusiones son las siguientes:

Opinar. Algunas madres consideran que expresar una opinión puede ocasionarles conflictos, así que prefieren callar y escuchar. Por consiguiente, la libre expresión solo podrá desarrollarse si se dan las condiciones adecuadas como una buena atmosfera social tal como lo demuestran investigaciones que señalan los factores que permiten la participación parental (Navarro et al., 2006; Hooper, 2014).

Tomar ciertas decisiones. Aunque los proyectos o asuntos se deciden por mayoría de votos en las reuniones, las decisiones ya son tomadas con anterioridad por la directora que siempre está segura de una respuesta positiva por parte de las familias. A veces, la directora comparte primero sus ideas al presidente de padres buscando su apoyo explícito. Por tanto, el centro infantil requiere ser dirigido por una directora-líder de tipo participativo (Navarro et al., 2006) que promueva la intervención de la comunidad educativa en los diferentes espacios de los centros educativos de manera transparente.

Proponer. Este término se atribuye solo al quehacer de la directora y pocas ocasiones al presidente de padres. Las ideas de las madres para mejorar la participación parental fueron mencionadas solamente en las entrevistas, jamás fueron pronunciadas en las reuniones. Así que sostenemos que el centro infantil necesita un clima escolar abierto que invite a las familias a expresarse sin miedo (Navarro et al., 2006).

Disentir en los diversos espacios de la institución educativa. No estar de acuerdo con la directora o el presidente de padres sí es una posibilidad, pero como mencionamos anteriormente, el silencio o falta de expresión en las reuniones es por temor a las consecuencias, en otros casos por timidez. Así que, una vez más, se aprecia la necesidad de una atmósfera social y educacional que permita a la comunidad educativa expresar sus diferencias (Hooper, 2014; Navarro et al., 2006).

[...] Hacerse parte de los problemas y desafíos que enfrenta la institución educativa, actuando pro-activamente para su solución. Cuando se presenta una situación problemática que afecta directamente a los pequeños o a la infraestructura del centro, todos los participantes sí buscan la manera de resolverlo. Sin embargo, no presentan la misma entereza cuando se trata de solucionar malos entendidos o malas relaciones interpersonales que desembocan en

una actitud negativa entre las madres y educadoras. En consecuencia, una buena comunicación entre toda la comunidad educativa es importante y necesaria no solo para evitar malos entendidos sino para fomentar una buena relación de trabajo con el fin de solucionar los problemas que se presentan en el centro infantil (Valverde, 2009).

Como se puede apreciar, el concepto de participación parental no es del todo viable en el contexto rural ecuatoriano; por tanto es necesario concretar el rol de las familias en los diferentes espacios educativos, delimitar hasta dónde y cómo deben intervenir y conocer las posibilidades de participación real que se ofrecen en los diferentes contextos culturales para así poder responder a la pregunta ¿es posible cumplir aspectos como involucrarse en la construcción del currículo, tomar parte activa en las decisiones operativas y de ejecución de los objetivos y la labor docente a nivel micro y macro social (Blanco et al., 2004; Mukuna & Indoshi, 2012; Navarro et al., 2006; Tapia, 2003) en un contexto rural? Este estudio revela las dificultades existentes para que la respuesta a esta pregunta sea realista y se tomen medidas pertinentes.

Quizá, la definición es adecuada y realista para contextos urbanos donde se cree que tanto educadores como progenitores tienen claro su quehacer participativo. Pero la realidad es que la definición no es aplicable a nuestro contexto rural donde la mayoría de las madres temen opinar, proponer o disentir ya que están acostumbradas a una única manera de participación y que las educadoras van reforzando día a día –asistir a reuniones, eventos y mingas–; a las familias jamás se les ocurriría proponer algo en cuestiones curriculares.

En el contexto rural ecuatoriano observado, tanto madres como educadoras ignoran que 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, que ayuda a tener buenas actitudes en la escuela, altas aspiraciones y otros comportamientos positivos (Blanco et al., 2004; Durand, 2011; Epstein, 1995, 2001; Hooper, 2014).

Así que se requiere cambios en la manera de concebir la participación parental. Aunque cabe señalar que la Constitución y el Marco Legal Educativo contemplan a las familias como *“protagonistas de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación, gestión y rendición de cuentas en los asuntos inherentes al ámbito educativo, así como sus instancias y establecimientos”* (Marco Legal Educativo, 2012, p. 17).

No obstante, no existe una participación parental como tal así que el cambio debe comenzar por las autoridades del centro infantil. La definición debe ser construida con nuevas bases para lograr los beneficios que ofrece, tener argumentos sólidos y estrategias que comprometan a todos a trabajar en equipo y en la construcción de una nueva manera de participación en el centro infantil.

La participación parental es un tema complejo no solo porque no existe un consenso sobre su definición sino porque pese al conocimiento de sus beneficios aún se ignora el cómo desarrollarla adecuadamente en los diferentes contextos sociales y culturales. Encontrar respuestas a estos problemas no es responsabilidad solo de los investigadores sino también de las educadoras y padres de familia.

Es vital que las maestras, no solo a nivel de educación temprana, hagan una retrospectiva sobre la construcción y bases de sus concepciones porque pueden estar ignorando el verdadero poder de cambio en la educación de calidad que tanto necesita América Latina. Es necesario que las educadoras y educadores salgan de su zona de confort, desarrollen nuevas competencias como trabajo en equipo, liderazgo, autonomía, independencia, empatía, discernimiento y ayuden también a las madres, a los padres y a los alumnos a desarrollarlas.

6. Referencias

- Blanco, R., Umayahara, M., & Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Chile: Unesco.
- Campos, R. (2008). Considerations for Studying Father Involvement in Early Childhood Among Latino Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30(2), 133-160. <http://dx.doi.org/10.1177/0739986308316658>.
- Cardona, V. (2008). *Families' Perceptions and Practices of Parent Involvement in Early Childhood and Education Programs*. (Doctoral Dissertation,). Available at: <http://search.proquest.com/docview/304453288/previewPDF/18E9E0CB4DCD45CEPQ/1?accountid=15292>.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/01494920802010264>.
- Durand, T. M. (2011). Latino Parental Involvement in Kindergarten: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33(4), 469-489. <http://dx.doi.org/10.1177/0739986311423077>.
- Epstein, J. (1995). *School, family and community partnerships: Caring for the children we share*. Pi Delta Kappan, May, 701-712.
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*. 8 (1), 3.
- 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).
- Hooper, S. (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
- Lau, Eva, Li Hui & Rao Nirmala. (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. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2012.743099>.
- 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*. Cambridge, Harvard Institute for International Development.
- 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.
- Tapia, 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.
- 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>.