



Universidad  
Casa Grande



Facultad de  
Ecología Humana,  
Educación y Desarrollo

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE  
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y  
DESARROLLO**

**DEL TERRITORIO A LAS FUNCIONES DE LA  
ESCUELA. CARTOGRAFÍA SOCIOPEDAGÓGICA Y  
NARRATIVAS EN TORNO A UNA ESCUELA  
PARTICULAR GUAYAQUILEÑA.**

Elaborado por:

**VANESSA PAOLA MONTENEGRO GUERRA**

**GRADO**

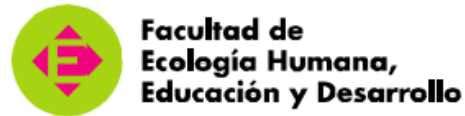
Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciado en Educación Inicial, con mención en Psicopedagogía

Guayaquil – Ecuador

Noviembre 2019





**UNIVERSIDAD CASA GRANDE  
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y  
DESARROLLO**

**DEL TERRITORIO A LAS FUNCIONES DE LA  
ESCUELA. CARTOGRAFÍA SOCIOPEDAGÓGICA Y  
NARRATIVAS EN TORNO A UNA ESCUELA  
PARTICULAR GUAYAQUILEÑA.**

Elaborado por:

**VANESSA PAOLA MONTENEGRO GUERRA**

**GRADO**

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciado en Educación Inicial, con mención en Psicopedagogía

**DOCENTE INVESTIGADOR**

**Mg. Ed. Claudia Patricia Uribe Lotero**

**CO-INVESTIGADOR**

**Mg. Ed. Marcela Fabiola Frugone Jaramillo**

**Guayaquil, Ecuador**

**Noviembre 2019**

## **Resumen**

El presente estudio cualitativo de caso único tiene como objetivo entender las funciones y papeles que le atribuyen los padres de familia a la escuela en la sociedad contemporánea, en una escuela privada de clase media en la zona norte de Guayaquil durante agosto y septiembre de 2019. A través de la cartografía socio-pedagógica, se indagó en las características del territorio socioeducativo, las funciones de la escuela y las relaciones que se establecen entre los agentes escolares desde la perspectiva de los padres de familia. Se concluye que para los padres de familia la escuela tiene la función de protectora de la seguridad de sus hijos, formativa de competencias académicas y socioemocionales, y socializadora ya que vincula a los estudiantes con la sociedad que los rodea.

*Palabras clave:* territorio socioeducativo, escuela contemporánea, cartografía socio-pedagógica, comunidad educativa

## **Abstract**

The following qualitative study with a unique-case analysis seeks to understand the roles and functions of the contemporary school according to parents, at a middle-class private school in the north of Guayaquil from August to September of 2019. Through social pedagogical cartography, it was inquired about the physical characteristics of the territory, the main school functions and the relationships between the scholar community according to parents. In conclusion, for parents, the school has the function of protecting the security of their kids, develop their academic and social skills, and connect the students with their society.

*Key words:* school territory, contemporary school, social pedagogical cartography, school community

## Tabla de Contenido

Nota introductoria	5
Antecedentes	9
Revisión de la Literatura	14
Marco Conceptual	14
Escuela contemporánea	14
Territorio socioeducativo	19
Cartografía socio-pedagógica	21
Estado del Arte	24
Metodología	28
Resultados	38
Discusión de resultados	56
Conclusiones	60
Recomendaciones	64
Referencias bibliográficas	66
Anexos	72

### **Nota Introductoria**

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero El lugar de la escuela: cartografías socio-pedagógicas y narrativas de territorios escolares, propuesto y dirigido por la Docente Investigadora Claudia Patricia Uribe, acompañada de la Co-investigadora Marcela Frugone Jaramillo, docentes de la Universidad Casa Grande.

El objetivo del Proyecto de Investigación Semillero es describir las funciones y papeles que le asignan a la escuela los actores de los territorios en que se ubica y con los que se relaciona la institución en la configuración de los sujetos-estudiantes para la vida social contemporánea. El enfoque del Proyecto es Cualitativo. La investigación se realizó en una escuela privada de la ciudad de Guayaquil. Las técnicas de investigación que usaron para recoger la investigación fueron la cartografía socio-pedagógica y las narrativas.

## Introducción

Las sociedades contemporáneas marcan un cambio en la percepción de los diferentes ámbitos de desarrollo del ser humano, en donde el protagonismo de la razón y la ciencia de la época modernista se transforma para dar mayor importancia a la experiencia y uso de la información de la era contemporánea o postmodernista. La globalización, el fácil acceso a las nuevas tecnologías y la disponibilidad infinita de información, transforman la complejidad social y abren un abanico de posibilidades para el estudio de las nuevas realidades que experimentan los grupos humanos, no sólo en los entornos más públicos de la sociedad como lo son la economía y la política, sino también desde los aspectos más profundos e íntimos del ser humano como la familia y la escuela (García-Lastra, 2013).

En el ámbito educativo, los cimientos tradicionales de la escuela como lo son la verdad, razón, disciplina e inserción socioprofesional, se tambalean y crean una brecha entre lo que ofrece la escuela y las demandas de su comunidad (Moral, 2009). La escuela, al ser producto de la época moderna, experimenta dificultades e inconformidades al momento de entender los nuevos papeles y funciones que la comunidad educativa espera y aspira que cumpla. Lo vertiginoso de los cambios en la sociedad impiden que se la conozca con la claridad de pocas décadas atrás y que se vincule al contexto y al sistema de relaciones que se tejen alrededor de ella y sus participantes.

No obstante, a pesar de que los entornos actuales están marcados por la incertidumbre, complejidad y ambigüedad propias de la época, el territorio que se habita representa un anclaje de la identidad del grupo humano y le brinda un sentido de pertenencia a las historias colectivas que experimentan (Berkowitz, Warner y Zoro, 2018). Es así como se resalta la importancia de conocer el lugar en el que se desarrolla la escuela, para que quienes lideran la educación en un territorio entiendan las características y

relaciones de los sujetos que la conforman, y de esta manera, tener una comprensión integral de la situación educativa y el sentido que le asignan los actores sociales. Además, conocer el contexto en donde se desarrolla la escuela sirve como un excelente recurso pedagógico para conectar a los estudiantes con la comunidad que los rodea, ya que, siguiendo las necesidades de la nueva escuela contemporánea, los estudiantes necesitan una educación en contexto que los involucre con la sociedad (Herrera, 2016).

La siguiente investigación pretende conocer la función que se le otorga a la escuela privada de clase media de Guayaquil, de acuerdo a las percepciones de los padres de familia como actores sociales que conforman su comunidad educativa y son partícipes del proceso de enseñanza de los estudiantes contemporáneos de esta institución. Mediante el reconocimiento del territorio socioeducativo, se busca hacer visibles las relaciones que se establecen entre los padres de familia, docentes y demás actores de la comunidad con el fin de poder identificar sus demandas y los recursos con los que cuenta para responder a las mismas.

Para ello, se ha tomado como caso único de estudio (Stake, 1994) a una institución que se encuentra ubicada en Guayacanes, un barrio representativo de la zona norte de la ciudad en donde gran parte de los residentes son de clase media. En la última década, esta zona ha presentado un constante crecimiento y desarrollo urbanístico debido al flujo de habitantes y movimiento económico que presenta, por lo que aumenta la demanda de los servicios básicos como vivienda, educación y alimentación.

La institución participante tiene una comunidad educativa de aproximadamente 900 estudiantes y 54 docentes, la mayoría pertenecientes a sectores residenciales aledaños al barrio Guayacanes. Sus tres niveles de educación: Inicial, Básica y Bachillerato, se



encuentran distribuidos en varias cuadras del barrio, lo que permite un acercamiento e involucramiento de la comunidad con la escuela y el territorio que ocupa.

Sin embargo, para entender los constructos sociales y percepciones de los padres de familia que conforman la comunidad educativa, se necesita de un método de investigación que sea capaz de introducirse en la subjetividad de los participantes. Por lo que se propone utilizar la cartografía socio-pedagógica como método de investigación para comprender las realidades socio-educativas de la escuela y reconocer las especificidades del territorio desde la participación y reflexión de la comunidad educativa.

Barragán y Amador (2014) definen a la cartografía social pedagógica como “una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria- educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados” (p. 34). Es decir, es un método que permite la participación activa de los sujetos estudiados y su reflexión para llegar a acciones-relaciones que los empodere para encontrar posibles soluciones a sus demandas.

Se ha utilizado a la cartografía social como herramienta de investigación a nivel mundial y regional en diversas investigaciones que pretenden insertarse en las subjetividades de los sujetos y observar su contexto desde el territorio, ya que es la herramienta propicia para las investigaciones socioeducativas con este tipo de propósitos. Como se menciona en el estudio *La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo*, la cartografía social ayuda a “reubicar la escuela en su territorio y comenzar a generar una visión de red de relaciones, de apoyos y recursos que estaba invisibilizada hasta el momento” (Lozano, Traver y Sales, 2016, p. 14).

Es por esta razón que se considera importante realizar una investigación exploratoria descriptiva que refleje el lugar que ocupa la escuela particular en el contexto

de sus agentes sociales. Como menciona Lozano, Traver y Sales (2016), es fundamental reconocer las relaciones entre la comunidad educativa y la escuela ya que varían de forma significativa a lo largo del tiempo, y es la definición que se le da la escuela la que funciona como punto de partida para lograr la participación de la comunidad en la identificación de las problemáticas y recursos de la institución educativa. De esta manera, se puede incorporar dichos conocimientos para implementarlos o incorporarlos a programas de acción, diseños de currículo y formación docente que responda a la complejidad de la escuela.

### **Antecedentes**

La educación en el Ecuador ha atravesado por una transformación progresiva en su sistema educativo y modelo regulatorio, con el objetivo de conseguir la igualdad y la inclusión social fundamentales para el Plan Nacional de Desarrollo. Según la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] (2017), históricamente la educación ecuatoriana ha sido desigual y diferenciada por la realidad política y socioeconómica del país; sin embargo, en los últimos años se ha logrado aumentar la cobertura y gratuidad de la enseñanza pública, apertura a la inclusión y un mayor financiamiento, lo que ha conseguido mejores resultados en las evaluaciones regionales de desempeño estudiantil. No obstante, aún existen grandes brechas entre la educación urbana y rural, asimetrías entre la escuela pública y privada, además de los desafíos pedagógicos evidenciados sobre todo en comunidades según su nivel socioeconómico y pertenencia étnica (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). Sin embargo, ¿qué pasa con la escuela privada?

La oferta educativa ecuatoriana está regida por el Ministerio de Educación (Mineduc) y regulada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), los cuales aseguran el cumplimiento de las condiciones objetivas necesarias para el funcionamiento de

una institución educativa, ya sea pública, privada o fiscomisional. Según los registros del Mineduc, hasta el año 2017 existen alrededor de 16 932 instituciones educativas escolarizadas, de las cuales 15 992 ofrecen Educación General Básica (EGB), (INEE, 2018). De este número, el 19,5% pertenece a las instituciones privadas, que son aquellas escuelas que utilizan fondos privados y son dirigidas por personas naturales o jurídicas, pueden ofrecer todas las modalidades de educación y diferenciarse en laicas y religiosas, siempre y cuando tengan la autorización y control de la autoridad educativa nacional.

En el Ecuador, como en el resto de países latinoamericanos, existe una gran brecha entre la educación pública y privada no sólo en la oferta pedagógica, sino también en cuanto a infraestructura, tecnología y seguridad. Estas variables atraen a los padres de familia que desean brindarles educación de calidad a sus hijos, lo que puede producir una preferencia a las instituciones privadas. Sin embargo, la gran diferencia se observa en los logros académicos de los estudiantes. En un informe realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), basado en los resultados de la prueba TERCE, se concluyó que los estudiantes de escuelas privadas obtuvieron un puntaje promedio superior a 30 puntos de los estudiantes de escuelas públicas, sobre todo en las áreas de lenguaje y ciencias naturales (Unesco, 2017). Esto se debe principalmente a que las escuelas privadas tienen más recursos, apertura a nuevas metodologías y la viabilidad para contratar profesionales más capacitados.

No obstante, existen diversas situaciones que afectan a la educación privada en el Ecuador. Según datos presentados por el Departamento de Planificación de la Subsecretaría de Educación de la Zona 8 (Guayaquil, Samborondón y Durán), desde el período lectivo 2009-2010 hasta el 2015-2016 han cerrado 996 instituciones particulares, dejando de ofrecer sus servicios a 15 347 estudiantes (El Expreso, 5 de marzo de 2017).

La situación económica del país en decrecimiento y el compromiso del Estado de ofrecer más escuelas públicas en sectores donde antes no existían o el acceso era complicado, provocaron la migración de estudiantes desde los centros educativos particulares populares a escuelas fiscales. Estos centros populares se caracterizan por cobrar valores bajos en matrícula y pensiones, y generalmente se ubican en sectores populares de la ciudad. Sin embargo, desde el 2013, con la creación de las Unidades Educativas del Milenio y las escuelas réplicas, los padres de familia empezaron a elegir estas opciones por sus ofertas de gratuidad, uniformes y alimentación.

Así mismo, escuelas particulares de gran trayectoria también han cerrado sus puertas por falta de recursos económicos para mantener la institución debido a la falta de pago de pensiones por parte de los padres de familia. Esto último se origina a partir de una serie de normas y reglamentos que tanto escuelas públicas como privadas deben cumplir, en donde se prohíbe a cualquier institución negar la matrícula a los estudiantes por falta de pago o pedir el pago de mensualidades anticipadas. Esta norma se rige a la Ley Orgánica de Educación (LOEI), en donde se estipula como prohibición el “conculcar el derecho a la educación de los estudiantes por atraso o falta de pago de matrícula o pensiones por parte de sus representantes legales” (citado por El Telégrafo, 24 de abril de 2019). Ya que, al negar la matrícula, se estaría violentando el derecho del niño o joven a la educación. Así mismo, las instituciones privadas no pueden comercializar ni sugerir lugares específicos para la compra de útiles escolares, uniformes y demás materiales, además de que la lista de útiles no puede superar el valor de un salario básico. También se restringen las contribuciones adicionales al servicio de educación y la diferenciación por necesidades educativas especiales.

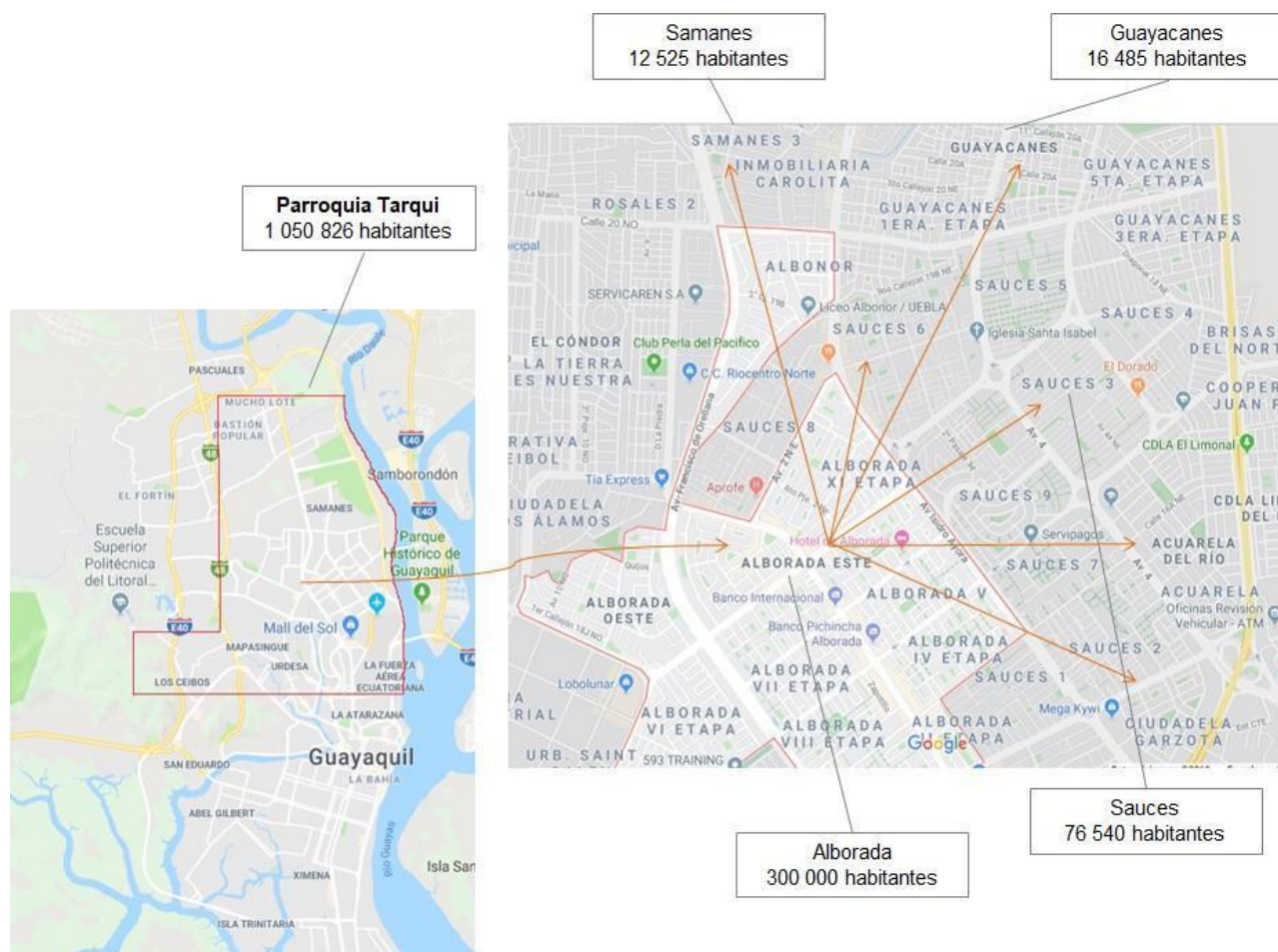
Sin embargo, aunque existen limitaciones y regulaciones para la escuela privada, el 19,2% de la totalidad de escuelas en el Ecuador pertenecen a este tipo de financiamiento, a las cuales asisten el 25,2% de la población estudiantil, independientemente del nivel de educación (INEE, 2017). A pesar de ello, no se pudo encontrar información detallada de esta población y su situación actual debido a que los informes presentados por el Estado se concentran mayoritariamente en la educación pública.

Las personas pertenecientes al estrato socioeconómico medio y alto son los principales usuarios de la escuela privada. El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) realizó una encuesta a una muestra de las poblaciones de cinco ciudades del país, en donde se estratificaron las clases sociales por letras (A, B, C+, C-, D) de acuerdo a indicadores de vivienda, educación, hábitos de consumo, bienes y tecnología. De acuerdo a esta encuesta, el 71% de la población ecuatoriana pertenece a la clase media y media baja (C+ y C-), y el 11% a la clase media alta (B) (INEC, 2011).

En Guayaquil, gran parte de la población de clase media habita en la parroquia Tarqui, una de las más pobladas del cantón con aproximadamente 1 050 826 habitantes (INEC, 2010). Ubicada al noreste y noroeste de la ciudad, la parroquia Tarqui se distingue por su progreso urbanístico y está conformada por barrios como la Alborada, Guayacanes, Sauces, Urdesa, Kennedy, entre otros (ver Figura 1).

Los barrios “tradicionales”, como la Kennedy y Alborada, nacieron debido al aumento poblacional de la ciudad de Guayaquil entre los años de 1970 y 1980, lo que permitió el desplazamiento de los guayaquileños desde el centro de la ciudad. Actualmente, estos barrios se caracterizan por estar divididos en etapas, conformados por casas de cemento de hasta tres pisos y locales de venta de artículos variados; convirtiéndose en ejes económicos por su desarrollo comercial, hotelero y bancario. Sólo en la Alborada habitan

aproximadamente 300 000 guayaquileños y cuenta con varias instituciones educativas, iglesias, centros comerciales y restaurantes (El Expreso, 5 de septiembre de 2017). Además, con la creación de nuevas autopistas como la Terminal Terrestre-Pascuales (Autopista Narcisca de Jesús), el sector de la Alborada se ha convertido en el “centro del norte” ya que de este surgen otros barrios como los Sauces, Guayacanes y ciudadelas como Mucho Lote y Metrópolis, que aumentan la demanda y favorecen la permanencia de servicios básicos para el desarrollo humano como lo son la alimentación, vivienda, salud y también educación (ver Figura 1).



*Figura 1.* Mapa territorial de la Parroquia Tarqui, perteneciente al cantón Guayaquil y un acercamiento a los barrios de la Alborada, Sauces, Samanes y Guayacanes con su densidad poblacional y movimiento comercial. Elaboración personal.

Sin embargo, a pesar de la demanda y presencia de escuelas particulares en este sector y a lo largo de la ciudad de Guayaquil, no se encontraron informes generales del desarrollo de este tipo de educación dirigido a la clase media que dé cuenta de la transformación socioeducativa que atraviesa en relación a los cambios sociales, económicos y políticos de la sociedad contemporánea ecuatoriana.

## **Revisión de la literatura**

### **Marco conceptual**

#### **Escuela contemporánea.**

La escuela, vista como el espacio en donde toma lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje institucionalizado, surge en el auge de la Edad Moderna entre los siglos XVII y XVIII. Para autores como Pineau (2001) y Tiramonti (2005), la escuela moderna automatiza la relación maestro-alumno y genera un espacio y tiempo específico para la transmisión pedagógica de conocimientos. Es decir, la escuela nace como una construcción social en respuesta a las necesidades de una sociedad que, tras la primera Revolución Industrial, necesitaba de algún mecanismo para transmitir una nueva forma de vida y cultura de trabajo regida por las nuevas invenciones que mediatizarían la calidad de vida del ser humano (García-Lastra, 2013).

Incluso, la escuela moderna nace en respuesta de una nueva visión de la infancia. Según Philippe Aries (1987), en el siglo XVII se delinearon nuevas percepciones respecto a la niñez, en donde ya no se veía al infante como un adulto pequeño, sino como “un ser inacabado que necesita resguardo y segregación y posterior reinscripción en la comunidad” (Tiramonti, 2005, p. 891). La escuela surge entonces para responder a esta necesidad de

separar al niño de la vida cotidiana del adulto y prepararlo para que cumpla las expectativas de esta nueva sociedad moderna.

Para Pulido (2012), la escuela ha cumplido diferentes papeles y funciones a lo largo de la historia. Desde sus orígenes, la escuela se convirtió en la heredera del catecismo y los monasterios pues fue la encargada de fundamentar la fe y hacer énfasis en el comportamiento moral. Ya en el siglo XVII, una vez institucionalizada la escuela, se convirtió en un mecanismo legislador del orden social en donde las relaciones se daban a partir de un orden jerárquico donde el docente era “una figura pública, el modelo ejemplar para la sociedad y los escolares” (Pulido, 2012, p.15). Para Varela y Álvarez (1991), el docente y la escuela en esta época no se preocupa tanto por los saberes sino por mantener el orden, por la “domesticación” de los alumnos en torno a un sistema competitivo de notas para llegar a la generación de ciudadanos que apoyen a las clases dominantes. Más adelante, en el siglo XIX y XX con la consolidación de los Estados nacionales, se hace obligatorio la enseñanza de la lengua nacional y los saberes elementales (lecto-escritura y cálculo) para cumplir con los deberes de los ciudadanos y fomentar el civismo en la sociedad. Tiramonti (2005) y Pineau (2001) describen a esta “escuela de la nación” como instrumento de gobernabilidad para transmitir la idea de comunidad y la representación como nación. Finalmente, con la globalización y la declaración de los Derechos Humanos y del Niño, la escuela se masifica, surge su obligatoriedad y se instaura el nuevo sistema educativo por niveles y con un currículo prescrito.

Como se observa, la escuela nace en un momento histórico en específico y va cambiando de acuerdo a las necesidades y circunstancias sociales, políticas y culturales propias de la época. ¿Qué sucede entonces con la escuela en la actualidad?



La Edad Contemporánea o Postmodernismo inicia en el siglo XX, y aunque no existe una definición exacta, se caracteriza por la ruptura de la razón y la ciencia como única verdad, para dar paso a la información, la experiencia y las emociones como guías para el progreso del ser humano (Bauman, 2004; Bosch, 2003; Hargreaves, 1994; Ruiz, 2010, Vattimo, 1991, 1996). El avance de las telecomunicaciones y la tecnología, el incremento de servicios más que de productos, y la necesidad de información constante nos convierte, según Lipovetsky (1986), en individuos hiperdesarrollados que habitan en un mundo rápido, complejo e incierto.

La política y la economía se ven obligadas a evolucionar con la sociedad y responder a estas nuevas exigencias, las cuales no pasan desapercibidas en el campo de la educación. Para la sociedad posmoderna, la escuela tiene una nueva función: preparar a los ciudadanos no sólo en conocimientos académicos sino también en destrezas y habilidades que les brinde un conocimiento de “situación o contexto” para desenvolverse en una sociedad de mercado competitiva (Wideen y Grimmet, 1995; citado por Bosch, 2003).

Sin embargo, para autores como Moral (2009) la escuela en el posmodernismo “sigue siendo una institución moderna, transmisora de la tradición y agente de poder” (p. 208). Es decir, a pesar de que sus estudiantes pertenecen a una generación posmoderna y que la educación pretende un aprendizaje autodidáctico, autodisciplinario y autorregulador; la escuela se mantiene en el modernismo, causando una brecha entre ella y la sociedad por el anacronismo de sus métodos de disciplina y enseñanza.

El currículo estandarizado con contenidos académicos universales en donde sigue predominando la racionalidad y la dominancia de ciertos significados de unas culturas frente a otras, no da espacio para el razonamiento, reflexión, diversidad y subjetividad del conocimiento y la información (Ruiz, 2010). Por esta razón, la escuela contemporánea

exige ciertas transformaciones en sus funciones para actuar frente a estas nuevas demandas.

Como lo expone Moral (2009) en su artículo *Análisis Posestructuralista de la Educación*:

“... se deposita en la escuela la necesidad de adaptarse a ciertos cambios que se operativizan en la solicitud de diversificación de sus funciones, flexibilización de las prácticas docentes, potenciación de los recursos psicosociológicos del aula y mayor sintonización de valores priorizados en el ámbito académico y a nivel social” (p. 210).

Para solucionar este hiato entre la escuela y la sociedad contemporánea, Pulido (2010) propone utilizar la teoría del polílogo de Franz Martin Wimmer. Wimmer (1995), en su obra *Filosofía Intercultural ¿Nueva disciplina o nueva orientación de la filosofía?*, propone un modelo polilógico de filosofar al descartar un método o forma única de conocer el campo de la técnica y la ciencia en tiempos de globalización. Wimmer define el término polílogo como “la situación donde muchas personas provenientes de diversas tradiciones filosóficas participan en un debate argumentativo sobre uno o más problemas o tópicos” (Wimmer, 2007; citado por Yika, 2011, p. 8). Es decir, el modelo polilógico se basa en reconocer las diferentes influencias de un fenómeno y la reflexión sobre el mismo. En base a esta teoría, Pulido (2010) expone que la escuela contemporánea debe:

“Establecer el polílogo como ejercicio hermenéutico en donde se experimenta, se conoce y reconoce no sólo el individuo desde su interior, sino en su exterior, esto es, en su contexto más próximo: el barrio, la localidad, la ciudad” (p. 20).

Este polílogo estaría formado por el fortalecimiento de los saberes enseñados y el reconocimiento de los sujetos y saberes que coexisten en la escuela. En cuanto a los saberes que se enseñan, la educación debe ser transversal tomando en cuenta los saberes lógico-simbólicos como los estéticos, es decir, integrar la enseñanza entre lo cognitivo y lo socio-

emocional, para de esta forma crear competencias y no sólo conocimientos (Barbero, 2003). García-Lastra (2013) también menciona la importancia de “aprender a aprender” y adquirir aptitudes y capacidades que respondan a las exigencias de esta nueva sociedad cambiante, basándose no sólo en la acumulación de conocimientos sino también en la adquisición de competencias.

Por otro lado, al hablar del reconocimiento de los sujetos y saberes, se refiere a asumir la pluralidad del estudiante ya que pertenece a grupos sociales, religiosos, políticos, etc., y su pluralidad interior, es decir su identidad y subjetividad (Pulido, 2010, p. 18). Sin embargo, en la escuela no sólo coexisten docentes y estudiantes, sino que existe toda una comunidad educativa a la cual también hay que reconocer. Para Ruiz (2010), la escuela debe ofrecer encuentros con todos los miembros de la comunidad educativa para crear espacios de construcción y desarrollo de un proyecto educativo común que responda a sus necesidades y genere un ambiente de confianza y respeto entre sus miembros.

Es decir, la escuela no sólo está encargada de la preparación de sus estudiantes, sino que ha adquirido ciertas funciones sociales debido a la estrecha vinculación de la escuela con la sociedad. García-Lastra (2013) define a la función social como “el mantenimiento y funcionamiento del todo (social) y además, a la relación entre distintas instituciones y subsistemas de la sociedad” (p. 207). Para esta autora, la familia y la escuela son las dos instituciones sociales encargadas de educar a la infancia por lo que es necesario una relación entre las mismas, y defiende que: “la (buena) relación familia escuela y la coherencia entre los valores transmitidos por el centro escolar y los vividos y transmitidos en y por la familia, son piezas fundamentales para el buen desarrollo escolar de los alumnos” (García-Lastra, 2013, p. 209).

Así mismo, además de la familia, la escuela presenta una estrecha relación con la comunidad y sociedad en la que se encuentra. Incluso, tiene la función socializadora de configurar la identidad de los estudiantes de acuerdo a los valores centrales de la cultura en donde se encuentran (Fernández, 2003). Para Herrera (2016), la escuela es la encargada de redefinir y reconstruir socialmente a la cultura local en la que se ve inmersa. Merino (2009) menciona:

“El desafío de cambio apuntado requiera que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable a la misma en la doble dirección de permeabilidad hacia afuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia adentro (entorno hacia la escuela), puesto que es en la sociedad donde el hombre vive y en donde se generan sus necesidades socio-educativas” (p. 34).

Es decir, la escuela contemporánea se enfrenta a las exigencias de toda una comunidad educativa cambiante en cuanto a lo económico, político, tecnológico y social, por lo que debe acercarse a ella para entenderla y ser partícipe de su evolución que influirá en la evolución interna de la escuela. Como menciona García-Lastra (2012): “La escuela debe cambiar su forma de enseñar, de actuar y de relacionarse” (p. 215).

### **Territorios socio-educativos.**

La palabra territorio, desde una definición geopolítica, hace referencia a un espacio de tierra en específico perteneciente a una persona física o jurídica en donde cohabitan diferentes organismos; sin embargo, también es escenario de construcciones simbólicas y relaciones que van emergiendo entre sus habitantes (Berkowitz, Warner y Zoro, 2018). Por esta razón, las ciencias sociales, como la antropología y la sociología, toman en cuenta al territorio como objeto de estudio por su vinculación a las prácticas sociales y culturales de los grupos humanos.

Mascareño y Büscher (2011) comprenden el territorio como “enclaves donde ocurren las prácticas de los sujetos y la interacción con otros, otorgándole un sentido de contenedor de relaciones sociales” (citado por Berkowitz, Warner y Zoro, 2018, p. 6). Es decir, el territorio se convierte en un espacio social apropiado por sus habitantes, por lo que surgen construcciones significativas a nivel histórico y contextual.

Dicha apropiación del territorio puede ser utilitaria y/o simbólica (Giménez, 2005). Es utilitaria cuando se obtiene algún beneficio tangible del mismo, ya sea como medio de subsistencia, generador de renta o como jurisdicción del poder. En cambio, es simbólica cuando representa el lugar que identifica a un grupo humano y es valorizado como referente del mismo.

Para Cortellezzi, Díaz, Figueroa y Timote (2009), el concepto de territorio implica “la apropiación del espacio geográfico, de acuerdo a determinadas relaciones sociales incluidas las educativas y políticas” (p. 61). Es decir, la apropiación simbólica del territorio es parte de los esquemas de la cultura de los grupos que lo habitan, lo que crea una organización espacial en diferentes niveles de integración que va desde lo local hasta lo nacional.

En el ámbito local y educativo, las escuelas representan el nivel más básico y esencial de territorio. Desde el concepto de la escuela como territorio, la escuela trasciende sus muros y debe tener una mirada totalizadora que explique la territorialidad que ocupa dentro de su comunidad educativa. Esta comunidad educativa no sólo está formada por los estudiantes y docentes, sino que la conforman todos los agentes escolares gubernamentales o no gubernamentales que participan del proceso de enseñanza y funcionamiento de la escuela, ya sea padres de familia, personal administrativo, proveedores, inspectores municipales, y sobre todo la comunidad. Como menciona Herrera (2016), la comunidad

educativa se convierte en transformadora del territorio al redefinir y reconstruir socialmente a la cultura local del territorio que ocupa.

Sin embargo, esta reconstrucción depende de manera significativa de la definición que cada agente escolar le otorgue a la comunidad educativa, ya que el grado de apertura y las relaciones que surjan en el territorio socioeducativo influyen en la participación de cada uno de ellos (Lozano, Traver y Sales, 2016). Por esta razón, autores como Uribe-Lotero, Donoso-Figuereido y Ramírez-Raymond (2017), recomiendan el uso del conocimiento colectivo como recurso para acercarse a dichas construcciones sociales. Lindón (2002) menciona que el conocimiento colectivo indica:

“cómo los participantes del espacio identifican, se apropian o incluso rechazan el territorio, y las concepciones, las ideas y las imágenes que tenían al llegar y que se fueron reconstruyendo en la constante interacción con los diversos elementos del contexto (citado por Uribe-Lotero, Donoso-Figuereido y Ramírez-Raymond, 2017, p. 80-81).

Es decir, el conocimiento colectivo es la forma en que un grupo humano concibe alguna situación de su vida y a sí mismo, siendo el territorio el lugar en donde se van dando todas las interacciones y relaciones que reconfiguran el espacio y la identidad de sus habitantes. Por lo que el conocimiento colectivo no sólo implica las percepciones que los agentes escolares tienen sobre el territorio educativo, sino también las prácticas culturales, recursos, equipos, infraestructura, y demás características que constituyen el territorio y contexto de la escuela. Como lo describe Berkowitz, Warner y Zoro (2018), el territorio es multidimensional por lo que se lo debe explorar desde lo social, político, económico, histórico e incluso aspectos transversales del contexto que se relacionan con el mismo.

### **Cartografías socio-pedagógicas.**

La investigación cualitativa suele encontrarse con aspectos de la realidad vinculados con la socialización, desarrollo integral y colectividades de grupos humanos, los cuales pueden resultar temas complejos al momento de querer ser explorados o analizados. Valderrama (2013) opina que para alcanzar esta visión de la realidad se debe triangular distintas técnicas que no manipulen o sesguen la información recopilada, proponiendo técnicas como la Investigación acción participativa (IAP) y la cartografía social (CS) que permiten recoger la información al mismo tiempo de que se garantiza el acceso y protagonismo de las personas involucradas y se potencia su desarrollo al hacerlas partícipes de la construcción de conocimiento de sus propias realidades.

La cartografía, desde el punto de vista de las ciencias sociales, hace referencia a la idea de un mapa; sin embargo, surge desde la perspectiva de autores como Foucault y Deleuze sobre la arqueología del conocimiento colectivo, es decir, es una mirada dinámica del terreno percibido que busca la implicación del sujeto percibidor con el objeto percibido (el mapa) para la experiencia como acto creador (Diez y Rocha, 2016, p. 101-102).

Según Barragán (2016), la cartografía social nace a partir de la necesidad de ir más allá de los mapas geográficos como representaciones gráficas del territorio, para convertirse en un método con el cual las comunidades puedan reconfigurar la territorialidad del espacio que habitan y aproximarse a una comprensión del mismo: sus relaciones emergentes, problemáticas, recursos, funciones. A través de la reflexión y construcción de concepciones y representaciones, la CS permite a los participantes entender su realidad y actuar en ella, lo cual puede despertar un sentido de pertenencia y empoderamiento en sus habitantes. Barragán y Amador (2014) la definen como: “una metodología que se sitúa en el enfoque comprensivo-crítico y que contribuye significativamente a develar los sistemas simbólicos que los sujetos activan para aprehender el mundo y transformarlo” (p. 133).

Por esta razón, la cartografía social se desliga del carácter neutral y objetivo de la cartografía propiamente dicha, para basarse en la experiencia y el plano común, lo que la convierte en subjetiva y comunitaria. Diez y Rocha (2016) mencionan que la CS “como método de producción de mapas sociales – es siempre – colectivo, horizontal y participativo” (p. 102). Es decir, los participantes son el centro de la investigación y los investigadores cumplen el rol de mediadores que guían el trabajo en equipo. Valderrama (2013) indica que los principales objetivos de la CS como método de investigación son: la recreación de espacios de posibilidad, fortalecimiento y creación de espacios de conexión, el establecimiento de espacios autónomos y la visión del territorio.

Desde esta perspectiva, se propone utilizar la cartografía social en la investigación educativa para transformar a la educación desde la reflexión-acción de los sujetos que participan en la misma. Barragán y Amador (2014) definen a la cartografía social pedagógica (CSP) como “una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria- educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados” (p. 34). El objetivo de la CSP es evidenciar las problemáticas que surgen en el territorio relacionadas con las prácticas de enseñanza-aprendizaje y quienes participen en dicho proceso, para de esta manera poder establecer necesidades y experiencias fortaleciendo la cooperación entre los agentes y el territorio. Al construir este conocimiento contextualizado de la realidad de los sujetos participantes, se puede convertir en una herramienta para la planificación y transformación social del territorio de la escuela.

Existen ciertos elementos indispensables para utilizar la CSP como técnica metodológica, los cuales son el mapa, el territorio, el sistema de relaciones y las acciones-relaciones (Barragán y Amador, 2014). Anteriormente, se definió al territorio como un



espacio existencial que expone las diferentes narrativas y contextos en que se da la vida humana en un lugar en específico. Por su lado, el mapa es la representación gráfica de este territorio existencial o epistemológico que no sólo muestra el territorio físico sino también las abstracciones del mismo. Es decir, debe plasmar y evidenciar colectivamente la subjetividad de los participantes acerca de los diversos temas educativos y pedagógicos que ocurren en el territorio. Barragán (2016) resume los tipos de mapas de la siguiente manera:

“El ecosistémico-poblacional, que se refiere a relaciones territoriales; el temporal-social, en el que se exploran las tensiones de pasado, presente y futuro; y el temático, que configura las problemáticas y las planificaciones concretas” (p. 258).

El sistema de relaciones hace referencia a las conexiones e interacciones entre los agentes participantes y las colectividades con el medio y la comunidad (Barragán y Amador, 2014). Es decir, las relaciones sociales entre los individuos que interactúan en el territorio educativo provocan tensiones entre ellos, las cuales se deben expresar para la construcción colectiva de la CSP. Así mismo, y siendo el elemento más relevante, las acciones-relaciones son el resultado del empoderamiento de los participantes y su capacidad de transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las tensiones, problemáticas y recursos encontrados en su territorio y contexto sociocultural.

Finalmente, estos cuatro elementos van a permitir que la CSP no se limite a presentar solamente una representación gráfica del territorio y sus componentes, sino que alcance un nivel hermenéutico de aplicación, en donde a partir de la interpretación y abstracción del contexto se pueda llegar a la acción como eje y centro de la investigación (Barragán, 2016).

## **Estado del arte**

Debido al poco uso de la cartografía socio-pedagógica como método de investigación educativa a nivel local, se pretende explorar las metodologías, técnicas e instrumentos utilizados en investigaciones similares o afines al tema, para de esta manera resaltar sus aportes y contribuciones al uso de la CSP como método para identificar las funciones y roles que se le asignan al lugar de escuela.

Para la construcción del presente estado del arte, se intentó recoger artículos a nivel mundial (España), regional (Colombia y Brasil) y local, con una antigüedad de máximo cinco años para obtener información que sea relevante y cercana al contexto ecuatoriano. De esta manera, se analizó cómo los investigadores se acercan a las realidades de los agentes escolares para conocer sus subjetividades y llegar a una transformación educativa colectiva.

El artículo *La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo*, publicado en el 2016 y elaborado por María Lozano, Joan Andrés Traver y Auxiliadora Sales, muestra los resultados de una investigación realizada en una escuela de un barrio periférico de la ciudad de Castellón, España. En este estudio hacen uso de la Investigación acción participativa y la Cartografía social como método para construir conocimiento colectivo del territorio de la escuela, a través de la técnica de Mapa de Necesidades y Diagnóstico Social participativo (DSP), y como resultado obtener planes de acción compartidos.

La dinámica propuesta consistió en colgar un gran mapa de la escuela y sus alrededores en el parque de la misma y motivar a docentes, estudiantes y padres de familia a anotar en post-its las necesidades que ellos detectaban en cada uno de los lugares dibujados. Esta técnica permitió que los docentes, la trabajadora social de la zona y los padres de familia noten las necesidades mapeadas y cómo las redes de relaciones podían

llegar a solucionarlas. Se concluyó que a pesar de que existe aún resistencia entre los profesionales e instituciones, la estrategia de Mapa de Necesidades fue útil para “reubicar la escuela en su territorio y comenzar a generar una visión de red de relaciones, de apoyos y recursos que estaba invisibilizada hasta el momento” (Lozano, Traver y Sales, 2016, p. 14).

Así mismo, en Murcia, España se desarrolló el estudio *El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa* realizado por Josefa Lozano, Francisco Javier Ballesta, Irina Sherezade y María Carmen Cerezo en el año 2018. El objetivo de esta investigación es vincular la escuela y el barrio a partir de una actividad desarrollada por el centro educativo participante y el Centro de Personas Mayores del barrio. El diseño de la investigación se basó en el estudio de caso único que “ofrece la posibilidad de comprender las dinámicas presentes en contextos singulares... y la repercusión que dicha actividad conlleva para todos los agentes participantes (Martínez, 2007; citado por Lozano, Ballesta, Sherezade y Cerezo, 2018, p. 211).

Se concluye que este tipo de actividades les brinda a los docentes, estudiantes y familias un sentido de pertenencia con el entorno que rodea a la comunidad educativa, lo cual construye también un conocimiento colectivo de valores, intereses y creencias, a la vez de que se brinda una experiencia de aprendizaje intergeneracional y de comunidad democrática.

A nivel regional, los investigadores Juan Manuel Tetamanti y Eduardo Rocha publicaron su estudio *Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Dunas, Pelotas, Brasil* en el año 2016, en donde utilizan la cartografía social como método para explorar las problemáticas del barrio en el contexto de la cotidianidad y encontrar soluciones utilizando los recursos que ya poseen.

De este estudio se rescata el uso de la cartografía social como taller con dos instrumentos: el dispositivo y el derrotero. Los autores definen al dispositivo como la batería metodológica del proceso incluyendo entrevistas iniciales, observaciones y recorridos del territorio, la sistematización de la demanda y el plan de trabajo. Mientras que el derrotero hace referencia al código simbólico que permite diseñar la cartografía, es decir todos los aspectos y referencias del territorio que pueden ser “cartografiables”, diferenciados en capas que se identifican por colores y por temáticas: lugares, eventos de la cotidianidad, problemáticas y resoluciones. El taller fue realizado en dos grupos de siete personas, incluyendo niños y adultos, y obtuvo como resultado la ampliación de los temas abordados, la apertura de nuevos aspectos que antes no habían sido mencionados y propuestas de posibles soluciones.

En Colombia se realizó el estudio *Sentidos para habitar la escuela en relatos estudiantiles de las Instituciones Educativas Gabriela Gómez Carvajal, Lucrecio Jaramillo Vélez, Juan María Céspedes y Rosalía Suárez, del municipio de Medellín*, elaborado por Luz López, Nancy Muñoz y Juan Camilo Ospina en el año 2015, el cual busca comprender las razones para evitar la escuela que emergen en los relatos de los estudiantes de los grados quinto y noveno, que pertenecen a las instituciones educativas oficiales estudiadas. Al ser una investigación de enfoque cualitativo, se apoya en la metodología de narrativa centrada en relatos de los estudiantes. La muestra se conformó por un grupo de 32 estudiantes de los grados establecidos, con la única condición de asistencia permanente en el año lectivo 2014 – 2015.

Al analizar los resultados, se encuentra que los relatos estudiantiles fluctúan entre algunas connotaciones de escuela como “un lugar para el encierro y otras en las que se

percibe este entorno como un centro de bienestar, aprendizaje y protección, que posee un ambiente favorable para crecer, cumplir metas formativas y relacionarse con otras” (p. 137). A partir de la narrativa, se pudo indagar en las interpretaciones y subjetividades de los participantes y encontrar que los actores que interactúan en la escuela deben promover espacios de experiencias de aprendizaje atractivas e intensas que vayan más allá de la implementación de las TICs y lenguajes racionalizados, y ofrezcan encuentros con los demás agentes de la comunidad educativa.

Finalmente, en el ámbito local, Claudia Patricia Uribe-Lotero, Diana Donoso-Figuereido y Alfredo Ramírez-Raymond publicaron en el 2017 el artículo *De la cartografía social a la comprensión de los contextos socioeducativos*, en donde a través de la cartografía social se estudia los territorios urbanos populares en donde habitan las familias de tres alumnos que estudian en una institución privada ubicada en una zona de desarrollo socioeconómico de Guayaquil, Ecuador. Tienen como objetivos de investigación entender la construcción social del contexto socioeducativo de los lugares que habitan las familias y retratar las vinculaciones intersubjetivas desde la perspectiva de los participantes.

Al finalizar el estudio, se encontró que en este contexto la cartografía social permitió retratar las relaciones que se construyen dentro de la comunidad desde la perspectiva de los propios actores, entender las interacciones entre los sujetos que habitan el territorio y comprender la relación entre la educación y la condición de pobreza de las familias y sus realidades.

Como se puede observar, los estudios anteriormente mencionados utilizan métodos y técnicas de investigación que van acorde a las necesidades del estudio realizado con el

objetivo de explorar las percepciones, ideas y sentimientos de los participantes acerca de la educación y su contexto. Se destaca la importancia de incorporar la participación de los sujetos estudiados y el trabajo colectivo para llegar a propuestas de transformación social que tengan un impacto en la comunidad participante.

## **Metodología**

### **Planteamiento de la Investigación**

La escuela ha cambiado para responder a las demandas propias de su época y sus relaciones con la comunidad educativa también han ido fluctuando dependiendo de las percepciones que sus miembros le atribuyen. Para Tiramonti (2010), la formación de los sujetos y el contexto en el que se maneja modifican los papeles y funciones que se le otorga a la escuela como institución. Por lo tanto, la brecha que existe entre la escuela y la sociedad puede generar una desvinculación entre ellas, lo que dificulta la toma de decisiones para resolver los problemas y necesidades que la comunidad educativa presenta.

Además de las relaciones entre comunidad y escuela, es importante conocer el territorio educativo en donde se desarrollan para identificar las funciones que tiene cada uno de ellos y el papel que se espera de los mismos. Entendiendo al territorio como una construcción simbólica de un lugar específico en donde suceden las relaciones entre sus participantes (Uribe-Lotero, Donoso-Figuereido y Ramírez-Raymond, 2017, p. 80), el territorio socioeducativo se convierte en el escenario en donde se puede observar el contexto de la escuela y las realidades sociales de quienes la integran: estudiantes, docentes, familias y comunidad. Al conocer las funciones que tienen cada uno de los actores dentro del territorio socioeducativo y de acuerdo a su realidad social, se puede

incorporar dichos conocimientos para implementarlos o incorporarlos a programas de acción, diseños de currículo y formación docente que responda a la complejidad de esta nueva escuela contemporánea.

Sin embargo, para entender dichos constructos sociales y percepciones, se necesita de un método de investigación que sea capaz de introducirse en la subjetividad de los participantes. Por esta razón, se propuso utilizar herramientas conceptuales e instrumentales que permitan comprender las realidades socio-educativas de la escuela a partir de la cartografía socio-pedagógica, ya que permite reconocer las especificidades del territorio desde la participación y reflexión de los actores sociales.

### **Objetivo General**

Entender las funciones y papeles que le atribuyen los padres de familia a la escuela en la sociedad contemporánea. Estudio de caso de una escuela particular de nivel medio típico de Guayaquil, durante el 2019.

### **Objetivos Específicos**

Describir las lecturas que los padres de familia realizan de las características del territorio socioeducativo a partir del levantamiento de la cartografía socio-pedagógica.

Identificar, en las narrativas de los padres de familia, las funciones que le atribuyen a la escuela contemporánea.

Determinar las relaciones que existen entre los agentes escolares desde la perspectiva de los padres de familia.

### **Preguntas de Investigación**

#### **Pregunta General**

¿Cuáles son las nuevas funciones y papeles que los padres de familia le atribuyen a la escuela en la sociedad contemporánea?

### **Preguntas Específicas**

¿Cómo son las características del territorio socioeducativo percibidas por los padres de familia?

¿Qué funciones son atribuidas por los padres de familia en cuanto a la escuela contemporánea?

¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre los agentes escolares según los padres de familia?

### **Metodología**

La presente investigación es parte del Proyecto Semillero “El lugar de la escuela: cartografías socio-pedagógicas y narrativas de territorios escolares” de la Universidad Casa Grande, como requisito para la obtención del título profesional de Educación Inicial con mención en Psicopedagogía. El trabajo de campo de este estudio de caso fue realizado por un grupo de tres estudiantes que abordan el caso único y lo analizan a partir de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Tiene un enfoque cualitativo, ya que no sólo aborda características o atributos no cuantificables, sino que integra prácticas interpretativas para abordar el proceso cultural de un grupo social y describir, explicar o comprender fenómenos sociales desde la interpretación (Cerdeña, 2011; Hernández, 2012; González, 2013).

Su alcance es exploratorio/descriptivo por lo que busca indicios del lugar que ocupa la escuela privada en un barrio de la zona norte de Guayaquil, junto con las características, percepciones y funciones de su comunidad educativa; sin embargo, no existen estudios aplicables al contexto y particularidades de la institución educativa. Como define



Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios exploratorios “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos y obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular” (p. 92).

Se trata de un estudio de caso único ya que tiene como característica básica el abordaje individual e intensivo de una sola unidad (Stake, 1994), y utiliza la cartografía socio-pedagógica como método de investigación.

Se utilizó el método de cartografías socio-pedagógicas al ser una herramienta flexible que permite interpretar los datos desde la subjetividad de los sujetos estudiados. Para Barragán (2016), la cartografía social “es una opción metodológica para aproximarse a las comprensiones sobre el territorio que un conjunto de seres humanos posee de él” (p. 252). Cuando este método se lo utiliza con fines pedagógicos se convierte en una cartografía social pedagógica, la cual se la define como una metodología que conduce a los participantes a reflexionar, por medio de la acción colectiva, sobre problemáticas relacionadas a la enseñanza y aprendizaje con el fin de levantar un mapa que muestre lo encontrado en el territorio para caracterizar e interpretar la realidad comunitaria (Barragán y Amador, 2014; Barragán, 2016). Este método tiene como base teórica la investigación acción participativa y, por su estructura y función, tiene un alcance didáctico y pedagógico.

Es así como se busca indagar en las realidades sociales y subjetividades de la comunidad educativa, específicamente de los padres de familia, para responder a la pregunta ¿cuáles son las funciones y/o roles que los agentes escolares le otorgan al lugar de la escuela?

### **Población y muestra**

Para Stake (1994), “la investigación de caso único no es una investigación de muestra” (p. 17). Para este autor la selección del caso depende, una vez establecidos los objetivos, de su rentabilidad, disponibilidad de abordaje y de la aceptación de los participantes. No se trata de la representatividad de los casos estadísticamente, sino más bien del equilibrio y variedad de aprendizaje que puede ofrecer (Stake, 1994).

Por esta razón, se decidió elegir una institución que pertenezca a una población representativa y poco estudiada localmente. Como se presentó en los antecedentes, ese es el caso de las escuelas privadas, las cuales a pesar de atender a una cantidad significativa de estudiantes anualmente (17,7% de la población total de estudiantes), no siempre es detallada exhaustivamente en los informes del Estado. La tendencia a describir a las clases socioeconómicas bajas por la vulnerabilidad y necesidades que presentan, no permiten que se les brinde la importancia y relevancia correspondiente a los demás grupos sociales. Sólo la clase media (B, C+ y C-) representa el 70% de la sociedad ecuatoriana (INEC, 2011).

De esta manera, se decidió como parámetros de selección de caso una institución educativa que sea de tipo de financiamiento privado, ubicada en una zona representativa de la clase media y que cuente con EGB. Además, se consideró el tiempo de funcionamiento mayor a 20 años, disponibilidad de la institución y el fácil acceso para las investigadoras.

La unidad educativa seleccionada está ubicada al norte de la ciudad de Guayaquil, en la tercera etapa del barrio de Guayacanes frente a la Autopista Narcisca de Jesús. Es una institución de financiamiento privado, cuya pensión equivale al 59% de un salario básico (Mineduc, 2019). En el 2018 cumplió 30 años de funcionamiento desde su fundación, y en la actualidad está conformada aproximadamente por 900 estudiantes, distribuidos en Educación Inicial, General Básica y Bachillerato Técnico y en Ciencias.

La muestra de esta investigación no es probabilística, está compuesta por padres de familia que fueron escogidos por la directiva de la institución participante, con la única condición de que sus hijos estén matriculados en la institución educativa en el período lectivo 2019-2020, correspondiente a la temporalidad de la investigación. Además, se solicitó la participación de una autoridad administrativa para realizar un primer acercamiento al funcionamiento de la institución y su organización. A continuación, se detallan las características de los participantes.

Tabla 1

*Características de participantes*

Participante	Descripción
Autoridad educativa	Máster en Educación con título en Psicología, labora en la institución desde 2010.
Madre 1	Tiene 2 hijos cursando 2do de BGU y 10mo de EGB. Forma parte del Comité de Padres de Familia. Reside en Urb. San Francisco (Autopista Narcisa de Jesús).
Madre 2	Presidenta del Comité de Padres de Familia, moradora de la comunidad. Tiene 1 hija en 3ro de BGU.
Madre 3	Tiene 2 hijos cursando 2do de EGB y 8vo de EGB. Reside en Urb. Jardines del Río (Autopista Narcisa de Jesús)
Madre 4	Tiene 2 hijos cursando 7mo de EGB y 8vo de EGB. Reside en Metrópolis.
Madre 5	Presidenta de aula de su hijo que cursa Inicial 2, moradora de la comunidad y vecina de la institución por 8 años.

Madre 6	Tiene 1 hijo en 1ro de BGU, forma parte del Comité de Padres de Familia. Moradora de la comunidad.
Padre 1	Tiene 2 hijos cursando 2do de BGU y 10mo de EGB. Reside en Urb. San Francisco (Autopista Narcisa de Jesús). Esposo de Madre 1.
Padre 2	Tiene 2 hijos cursando 5to de EBG y 1ro de EGB. Reside en Samanes 7 y vivió en la comunidad durante dos años.
Padre 3	Ex alumno de la institución de la promoción del 2005. Morador de la comunidad y vecino de la institución desde 1994. Tiene 1 hijo cursando Inicial 2, es esposo de Madre 5.
Vecino 1	Dueño de una lavandería diagonal a la institución, morador por 6 años.

---

### **Unidad de análisis**

Como grupo de estudio se seleccionó a los padres de familia pertenecientes a la unidad educativa. A continuación, se presenta las unidades de análisis requeridas por objetivo.

Tabla 2

*Unidades de análisis*

Objetivo Específico	Unidades de Análisis	Técnicas	Categorías
---------------------	----------------------	----------	------------

Describir las lecturas que los padres de familia realizan de las características del territorio socioeducativo a partir del levantamiento de la cartografía socio-pedagógica.	Padres de familia	Cartografía socio-pedagógica Narrativa Etnografía estética	Infraestructura Seguridad Apropiación del espacio Distribución del espacio Estética
Identificar, en las narrativas de los padres de familia, las funciones que le atribuyen a la escuela contemporánea.	Padres de familia	Entrevistas Narrativas Talleres participativos	Expectativas escolares Manejo de recursos Vinculación social
Determinar las relaciones que existen entre los agentes escolares desde la perspectiva de los padres de familia.	Padres de familia	Entrevistas Narrativas educativas Talleres participativos	Relación familia - escuela Relación escuela - comunidad Relación familia - comunidad

---

### **Análisis de datos**

Las categorías fueron escogidas desde el análisis inductivo y de acuerdo a los objetivos específicos y técnicas utilizadas. Para Díaz (2018), en el método de análisis de categorización inductiva se centra en procedimientos que reduzcan las categorías sistemáticamente para llegar a una categoría central y criterios de definición. Es decir, las categorías surgen a partir del análisis de las respuestas y resultados de las técnicas aplicadas. A continuación, se presenta la definición de cada categoría en relación a la contextualización del estudio.

Tabla 3

*Definición de categorías*

Categoría	Definición
Infraestructura educativa	Para Hanushek & Harbison (1992), la infraestructura de la institución educativa representa las condiciones físicas que se necesitan para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo una de las tres categorías propuestas por estos autores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes (citado por Coronel, 2017).
Seguridad	Gestión y prevención de un conjunto de acciones orientadas a la seguridad y salud de la comunidad educativa en el ámbito social, personal y profesional, contempladas en el currículum, actuaciones de personal, rutinas y vida escolar (Díaz - Vicario, 2015).
Apropiación del espacio	Para Korosec-Serfaty (1976), es un proceso dinámico de interacción de la persona con el medio, en donde la persona se apropia del contexto sociocultural e histórico de sus acciones (citado por Vidal y Urrutia, 2015).
Distribución del espacio	Disposición física de espacios de trabajo, de sus componentes materiales y ubicación de las demás instalaciones.
Estética	Modo en que se perciben los objetos y sus cualidades específicas. Se refiere a la apariencia física y armonía de un objeto (Real Academia Española[RAE], 2019)
Expectativas escolares	Creencias y emociones de estudiantes, docentes, padres y comunidad educativa sobre el proceso educativo. la formación y desarrollo de habilidades de los estudiantes (Fraisse, 2019).
Manejo de recursos	Potenciación de los recursos psicosociológicos del aula, ya sean humanos o materiales, que se necesitan para el desarrollo del proceso de enseñanza.

Vinculación social	Reconocimiento de los miembros de la comunidad educativa para crear espacios de construcción y desarrollo de un proyecto educativo común (Ruiz, 2010).
Relación familia – escuela	Vínculo que se forma entre el ambiente escolar y familiar para apoyar al estudiante en su desarrollo personal, académico y social; ya que comparten el papel de la educación del sujeto al ser ejes sociales y culturales fundamentales.
Relación escuela - comunidad	Vínculo entre la escuela y la comunidad, en donde la escuela cumple una función socializadora de configurar la identidad de los estudiantes de acuerdo a los valores centrales de la cultura en donde se encuentran (Fernández, 2003), y de redefinir y reconstruir socialmente a la cultura local en la que se ve inmersa (Herrera, 2016).
Relación familia - comunidad	Integración e interacción entre la familia y la comunidad para el desarrollo y desenvolvimiento de la sociedad

---

## Técnicas

Para esta investigación, se empleó la cartografía socio-pedagógica como método y técnica de investigación, con el fin de producir un mapa social que sea participativo, horizontal y colectivo (Díaz y Rocha, 2016). Adicionalmente, se realizó una etnografía estética (ver Anexo 12) con el fin de realizar una descripción exhaustiva del territorio de la institución y su infraestructura, ya que la etnografía como técnica tiene el objetivo de la descripción detallada de los aspectos físicos de un lugar (Peralta, 2009).

Además, se emplearon entrevistas (ver Anexo 2-3) por ser una técnica más flexible y abierta ya que se realiza a través de preguntas y respuestas que logran la comunicación y construcción conjunta de significados entre el entrevistador y el entrevistado (Hernández,

Fernández y Baptista, 2014). Finalmente, se utilizó la narrativa educativa para conocer las percepciones y realidades de los actores educativos, ya que a partir del relato se convierte en un recurso para inferir las interpretaciones de las personas sobre determinados acontecimientos o situaciones de su propia realidad (Mateos y Cubero, 2011).

### **Proceso de Investigación**

Una vez recogidos los datos, se procedió a la codificación en primer nivel por medio de la transcripción y sistematización de la información, para luego seguir con la construcción de categorías desde el análisis inductivo. El gráfico siguiente detalla el cronograma que se siguió para llevar a cabo el trabajo de campo, recolección y análisis de los datos.



Cronograma de Proyecto de Investigación	
Acercamiento al tema de investigación	
Fecha	Actividad
Abril 29 a Junio 21	Revisión bibliográfica relacionada a tema de investigación
Junio 25	Definición de escuela participante
Junio 27 al 30	Primer acercamiento a la escuela por medio de observación
Julio 2	Entrega de consentimientos informados a la escuela
Julio 8 al 12	Elaboración de Diseño Metodológico
Recolección de datos	
Julio 18	Entrevista exploratoria a Vicerrector Académico del plantel
Julio 18 al 26	Elaboración de etnografía estética en base a primera visita
Agosto 16	Coordinación de cronograma con la institución para realizar los talleres participativos
Agosto 26	Taller participativo 1 con docentes
Septiembre 3	Taller participativo 1 con padres de familia
Septiembre 16	Taller participativo 2 con docentes
Septiembre 23 a Octubre 4	Entrevistas a padres de familia que viven dentro y fuera de la comunidad para construir las narrativas educativas
Octubre 7 al 23	Análisis de datos y delimitación de categorías de análisis
Elaboración de informe	
Octubre 21 al 25	Elaboración de cartografía sociopedagógica
Octubre 21 a Noviembre 1	Elaboración de conclusiones e informe final
Noviembre 6	Entrega de informe final

Figura 2. Cronograma de proyecto de investigación. Elaboración propia.

## Resultados

### Características del territorio socioeducativo según los padres de familia

#### Distribución del espacio

Una de las particularidades de la institución educativa que participa en el estudio es su distribución alrededor de la comunidad de la tercera etapa de Guayacanes. La unidad educativa inició como un preescolar en el barrio de la Alborada, sin embargo, fue creciendo y se trasladaron al barrio de Guayacanes donde las fundadoras eran propietarias de un solar. Con el aumento de estudiantes y la incorporación de EGB y Bachillerato, se tuvo que ampliar el edificio original y comprar algunos terrenos aledaños.

“Bueno tengo entendido que no comenzó aquí sino en La Alborada, estuvieron, fue algo pequeño que en realidad... entonces este comenzaron allá y bueno acá después el ingeniero que es el rector, el dueño del colegio ya compró parte de estas tierras y empezó a hacer la infraestructura acá del colegio” (Madre 5, Anexo 8)

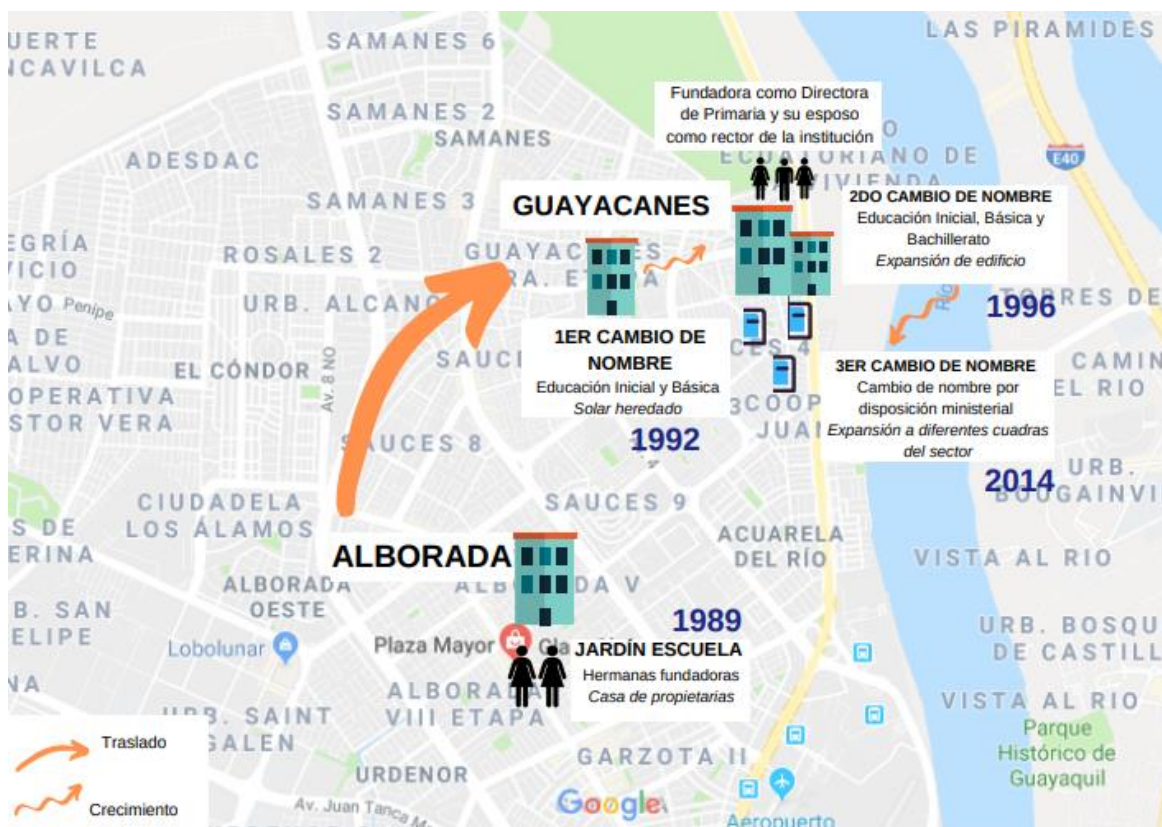


Figura 3. Cartografía histórica del desplazamiento de la institución. Elaboración propia.

En la actualidad, la escuela cuenta con una comunidad de aproximadamente 900 estudiantes y 64 profesionales entre personal administrativo y docentes. Los dos edificios principales y el parque municipal ocupan casi la totalidad de la cuadra, a excepción de dos casas que se encuentran en la parte trasera de la cuadra. Estos dos edificios comprenden los niveles de secundaria (Edificio 1) y preescolar hasta tercero de básica (Edificio 2). Lo que resta de la primaria se encuentra en el Edificio 3, el cual se ubica en la cuadra siguiente a la derecha, adyacente a la Autopista Narcisca de Jesús, en donde también hay un parque y el

coliseo, los cuales están separados por otra vivienda habitada. La institución también cuenta con una piscina y un parque infantil que se encuentran en las esquinas de la cuadra trasera al área principal. Las entradas a las cuadras internas se encuentran cercadas y cuentan con la presencia de guardias.

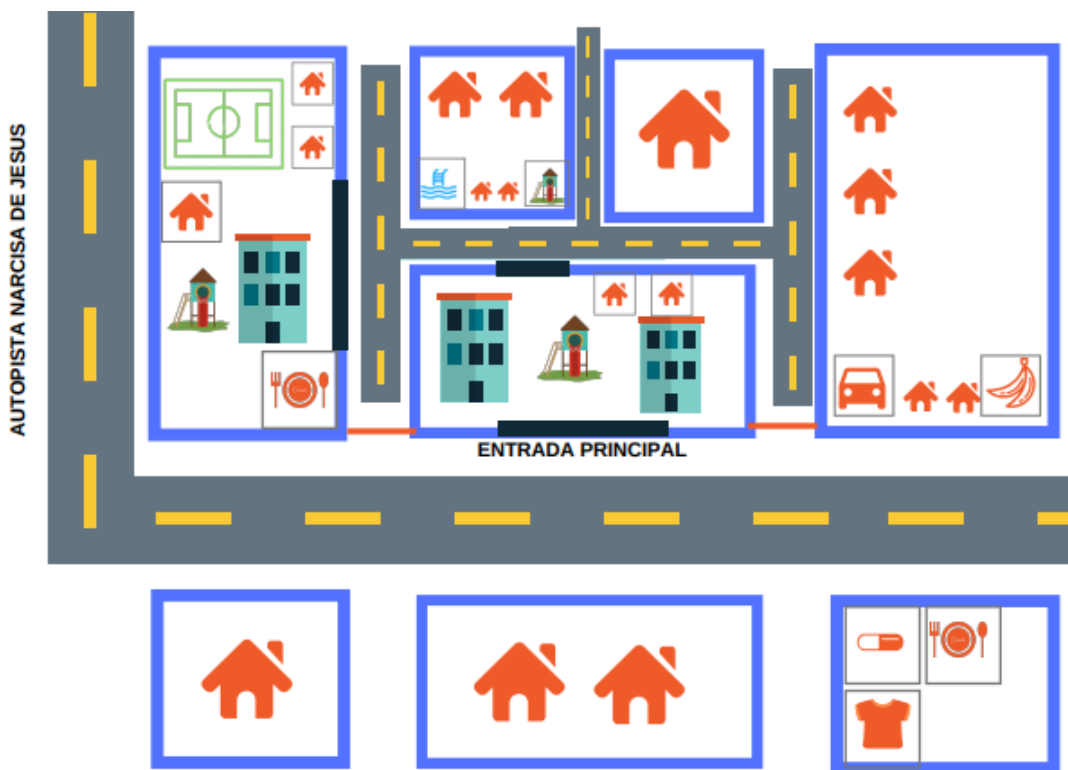


Figura 4. Mapa de distribución de la institución educativa. Elaboración propia.

### **Apropiación del espacio**

Los padres de familia mencionan la cercanía que tiene la escuela con la comunidad, no sólo por su acercamiento con las residencias, sino también por su apoyo mutuo para el desarrollo del sector. Independientemente de si son moradores o viven cerca de la zona, todos concuerdan en que la escuela se ha radicado en la comunidad y que la comunidad se identifica con ella. Como menciona la Madre 5, vecina de la institución: “digamos que ya están aquí totalmente radicados y de que se vayan lo dudo totalmente. Entonces no, no en

ese aspecto, el colegio es muy bueno, ya imagínate en 30 años no creo que están por gusto” (Anexo 8).

Incluso, algunos padres de familia mencionan que utilizaban el nombre antiguo de la institución para indicar alguna dirección cerca de esta zona ya que las personas conocían la unidad educativa y podían ubicarse más fácilmente. El Padre 3 expresó:

“Yo les decía ven a mi casa que es a lado del colegio X y era facilito decir y la gente llegaba ahí. Pero ahora es, me toca repetir ven al X o ahora Y, antes X y se confunden” (Anexo 10).

La unidad educativa, al estar inmersa en la comunidad, establece diferentes tipos de relaciones con la misma. A continuación, se presenta una cartografía con las relaciones de la institución y el territorio socioeducativo, la cual es explicada más a fondo en el Resultado 3.

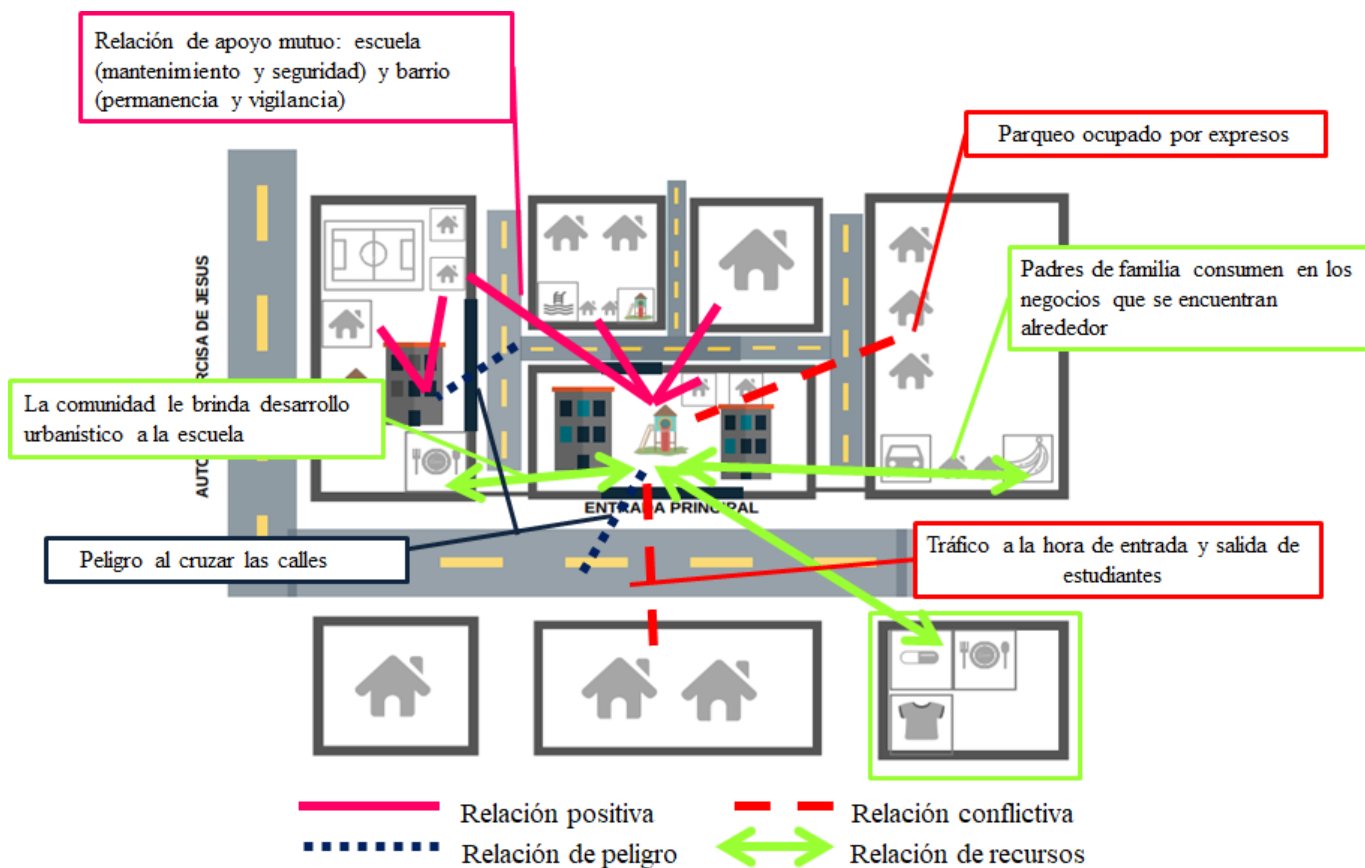


Figura 5. Cartografía de relaciones en el territorio socioeducativo. Elaboración propia.

## Infraestructura

Mediante entrevistas, los padres de familia nombraron algunas características de la infraestructura de la institución, de las cuales destacaron su antigüedad, la reducción del espacio y su distribución. En cuanto a la antigüedad, dos padres mencionaron la necesidad de remodelar los edificios principales, e incluso uno mencionó su preocupación al observar un edificio de 5 pisos el cual, según su opinión, no fue construido adecuadamente. Sin embargo, entienden que la posibilidad de lograrlo es escasa por lo que se encuentran limitados por el área ocupada por la comunidad.

“La infraestructura en el sitio en donde estamos no ayuda mucho, ya la

infraestructura está bastante caduca y no creo que exista la posibilidad de que en este sector pueda renovarse. Los espacios están digamos circunscritos a cómo la ciudadela le permitió que sean, y eso definitivamente sí es una debilidad. Con la dimensión que tienen y con la cantidad de alumnos debería tener un campus, grande, abierto, en un sitio en donde puedan crecer adecuadamente” (Padre 2, Anexo 9).

El espacio de las instalaciones como los salones de clase y la piscina también generó comentarios, ya que consideran que no brinda las condiciones necesarias para generar un ambiente de aprendizaje apropiado para sus hijos. Así mismo, los padres de familia desearían que sea un sólo campus cerrado, sin embargo, aprecian que las secciones están divididas por niveles dependiendo de la edad de los estudiantes.

“Bueno igual no está como se dice la escuela cerrada como en otras áreas que está todo distribuido así, pero igual sería chévere que sea una sola estructura y no dividida, pero bueno eso no ha afectado a la educación de los chicos” (Madre 3, Anexo 6).

“Una de las debilidades de pronto de la infraestructura porque está muy abierto, me encantaría que fuese un lugar cerrado los tres edificios. Está perfecto que estén distribuidos en escuela, los niños pequeños, los grandes los del colegio, pero eh hay una abertura, no está cerrado, entonces sigue existiendo la posibilidad, la probabilidad de que ocurra algo” (Madre 4, Anexo 7).

### **Seguridad**

Otro de los aspectos mencionados por los padres de familia fue la seguridad, tanto fuera como dentro de la institución. Los moradores del sector hicieron énfasis en la

inseguridad del sector, especialmente a horas de la tarde y en los lugares cercanos a la Autopista Narcisca de Jesús ya que lo describen como un lugar desolado y sin iluminación. No obstante, durante la jornada escolar se sienten seguros gracias a las cámaras que posee la escuela en toda la cuadra y los guardianes en las dos entradas principales.

Por otro lado, los demás padres de familia se concentraron en recalcar la seguridad dentro la institución, mostrando dos posturas diferentes. Algunos sienten que sus hijos están seguros por la presencia de cámaras dentro de las aulas y el nuevo cercado; mientras que los otros consideran que, al ser una institución abierta por su distribución y el parque municipal compartido, no hay suficiente seguridad por la falta de guardias en cada puerta. Aunque uno de los padres de familia morador del sector mencionó que durante la jornada escolar todas las puertas permanecen cerradas, en una visita al colegio el día sábado sí se pudo observar que ambas puertas estaban abiertas y algunos estudiantes estaban en la institución en clases extracurriculares. La Madre 3 menciona:

“Que haya más seguridad por ejemplo en las puertas porque hay por ejemplo algunas puertas que no hay guardia, solamente en la principal y en la otra. Por ejemplo, en la puerta de acá debería haber otro guardia, con tanto peligro que hay ahorita, uno nunca sabe” (Anexo 6).

Por último, dos padres de familia indicaron también la seguridad vial como parte de los factores a mejorar de la institución. Los estudiantes deben cruzar la calle para dirigirse a la piscina, al parque infantil y a las canchas, y aunque los pasos cebras se encuentran en las calles internas del barrio, una de las madres mencionó que algunos carros que no son de la zona pasan a velocidad

“Sí veo un poco de influencia de conductores y cositas así, por ejemplo acá al frente está el parque de juegos al frente y yo tengo esto de que tengo a los bebés, entonces

no los moradores, pero sí fuera, pasan conduciendo terriblemente, entonces justo están viendo estos factores y los van a mejorar” (Madre 5, Anexo 8).

### **Estética**

Mediante la etnografía estética se pudo observar que la unidad educativa tiene ciertos propósitos al momento de decorar sus instalaciones. Existe un gran contraste entre la parte exterior y el interior de la escuela, ya que la primera posee diversos elementos coloridos y llamativos, mientras que en los salones de clase la decoración es mínima.

La recepción y las zonas comunes como los patios y los parques cuentan con varios dibujos pintados con colores vivos que cubren la totalidad de las paredes que muestran niños jugando o representando algunos de los valores de la institución. También exponen frases del pedagogo cuyo nombre es también el nombre de la institución, y carteles indicando el aniversario 30 de la unidad educativa. Estos elementos se encuentran en todas las instalaciones del colegio, incluyendo las paredes externas aledañas a las residencias de los moradores. Así mismo, en la recepción se exponen la mayoría de trofeos y reconocimientos que la escuela ha conseguido a lo largo de los años, acompañado de letreros de luces led que dan la bienvenida a los que ingresan.

Al contrario, dentro de los edificios los colores son sobrios, la decoración se limita a los trabajos de los estudiantes y dentro de las aulas sólo se encuentran los pupitres, estanterías de cemento para las mochilas y los materiales audiovisuales de las clases interactivas. Se exceptúa las clases de Educación Inicial, las cuales poseen decoraciones de shows de televisión y los diferentes materiales dispuestos como rincones de aprendizaje. Las decoraciones fuera de los salones están conformadas por trabajos de los estudiantes y letras en fómix o impresas en hoja de papel para indicar el curso y nombre de la profesora. Hay un baño para hombres y uno para mujeres en cada piso en la parte trasera.



Los barandales de cada piso son altos, de fierro y de color naranja, y se puede observar todo el edificio por lo que la construcción es de techo alto. Las escaleras son sobrias, a excepción de aquellas que llevan a los auditorios, las cuales están recubiertas por una pared de madera y se exponen las fotos de grupo de las promociones graduadas. En los auditorios las paredes son de color beige y café, hay sillas de plástico y filas de sillas unidas, y el escenario está cubierto por un telón de color dorado. Aquí también se exponen frases del pedagogo al que hace referencia el nombre de la institución y fotos de de los estudiantes.

### **Funciones que los padres de familia le atribuyen a la escuela contemporánea**

Los padres de familia fueron expuestos a varias preguntas relacionadas a los beneficios, deseos y debilidades de la educación actual, y por medio de sus narrativas, se pudieron conocer sus percepciones acerca del papel de la educación en la edad contemporánea en base a: expectativas escolares, manejo de recursos y la vinculación social de la institución con la comunidad.

#### **Expectativas escolares**

Uno de los aspectos con mayor incidencia en el discurso de los padres fueron aquellos relacionados con la formación y desarrollo de sus hijos. Los padres de familia esperan que la institución educativa sirva como complemento a la educación que se brinda en casa, como menciona la Madre 1: “uno entrega a los hijos para que los eduquen, a pesar de que uno en la casa se supone que cada hogar da los primeros pasos de educar a nuestros hijos; pero es el complemento no, para formar” (Anexo 5). Sin embargo, el tipo de formación que se menciona se relaciona más a valores y habilidades sociales que permitan a los niños desenvolverse en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana, como por ejemplo

la Madre 4 expresó su deseo de que “sobre todo se les enseñe a ser personas, tanto resolver problemas y eso es lo que espero yo de acá del colegio” (Anexo 7).

Desde este punto de vista, algunos padres de familia critican las nuevas leyes educativas de las cuales opinan que restringen la labor formativa de los docentes y desean que sea más estricta. Como menciona el Padre 3:

“la educación que incluía castigo, no solamente castigo corporal, había también castigo de otra naturaleza, que en la actualidad no se ve. Tampoco legalmente los profesores tienen un respaldo de ni siquiera llamarle la atención, me parece que eso es negativo o sea incluso en la casa nosotros siempre decíamos que nuestro psicólogo era el cinturón, el látigo y ahora pues a un niño le dicen gordo y él ya cree que le están haciendo bullying, entonces tiene la necesidad de decirle a la profesora, de reportarle a los padres mire está un niño que me molesta... O sea eso también es un cambio que en cierta medida no ha ayudado al desarrollo de los niños” (Anexo 10).

Esta “restricción”, según los padres de familias, también influye en su expectativa de que la escuela enseñe valores y disciplina a sus hijos. Los padres de familia consideran que el valor del respeto se está perdiendo por falta de disciplina de parte de los docentes, como menciona la Madre 3: “ahorita con todo que ha cambiado, que ya no se los puede tocar a los niños, ni alzarles la mano, ni la voz ni nada. A veces estos niños abusan de esto, y yo si he visto niños que son bien malcriaditos se puede decir” (Anexo 6). No obstante, la visión de la escuela como generadora de valores sigue vigente. Como menciona la Madre 4: “respeto entre profesores, alumnos, padres de familia, para que así pueda haber una educación que nos sirva tanto en lo educativo y en lo social” (Anexo 7), se espera que la institución les brinde una educación en valores. Los entrevistados mencionan que en la

escuela sus hijos aprenden valores como la solidaridad, la tolerancia y la honestidad, como por ejemplo:

“Aquí, algo que me gustó es que aquí se puede ver chicos con Síndrome de Down, chicos en silla de rueda y los chicos aprenden a tratar, a no encasillar, a no discriminar, y eso es un aprendizaje constante desde pequeños que a mi me encantan porque de esa manera vamos creando personas más humanas. Aquí por ejemplo para Navidad hacemos lo que es la solidaridad, se recoge, los chicos aprenden porque nosotros colaboramos” (Madre 1, Anexo 5).

Por otro lado, los padres de familia consideran que la institución educativa debe ser una entidad de confianza, que les brinde tranquilidad y a su vez, que les de la apertura para opinar y participar en todo lo relacionado al proceso de enseñanza de sus hijos. Una de las participantes, la Madre 1, se describió como una persona desconfiada, pero al permitirle poder ingresar a la institución cuando ella lo requiera, se decidió por ingresar a sus hijos en el preescolar de esta escuela. Así mismo, mencionó: “más que todo genera confianza porque damos a nuestros hijos y nos sentimos bien. O sea nos dan seguridad, nos dan confianza y al mismo tiempo uno está tranquila porque sabe a dónde tiene a sus hijos” (Anexo 5).

Uno de los componentes esenciales para generar esta confianza es la facilidad con la que pueden comunicarse con las autoridades y expresar sus necesidades o preocupaciones, como menciona la Madre 1: “aquí es sencillo, simplemente va con la secretaria y sabe que quiero hablar y si ella me dice no, porque puede porque está ocupado, entonces yo le hago cacería a la salida y ahí siempre me va a atender” (Anexo 5). Además, los padres de familia esperan que la institución y sus autoridades conozcan el perfil de sus hijos, ya que quieren

sentir que existe una cercanía entre la escuela y su realidad familiar, como menciona la Madre 2, es como una “familia”.

Por último, los padres de familia esperan que la institución educativa provea las competencias necesarias que los estudiantes necesitarán para enfrentarse al campo laboral y social. Como menciona la Madre 3: “a medida que la educación va cambiando y a medida que el sistema educativo exige más, que salgan chicos más preparados, con buenas herramientas para que se puedan defender laboralmente, entonces el colegio va innovando” (Anexo 6). Por esta razón, los padres de familia desean que la institución educativa sea innovadora y progrese, y ven como ventajas la incorporación de una educación bilingüe (inglés), el uso de la tecnología en los laboratorios y en talleres de robótica, y la apertura de un tecnológico en la institución. Algunos padres mencionan:

“Ellos nos aportan innovación porque nunca se quedan aletargados, siempre están investigando qué hay para la educación, algo nuevo y moderno que nos vaya a permitir las competencias, y yo creo que eso es muy importante porque ya no vamos a tener las mismas carreras que ya están ocupadas, sino que hay que buscar las nuevas y eso sí nos da el colegio, por eso siempre están investigando” (Madre 1, Anexo 5).

“Todo por el tema del inglés también para que los niños tengan una herramienta importante a futuro y puedan defenderse laboralmente se puede decir. yo lo iba a poner en un curso aparte, pero al ver que el colegio era bilingüe entonces ya decidí ponerlos” (Madre 3, Anexo 6).

### **Manejo de recursos**

Tomando en cuenta que los recursos psicosociológicos del aula pueden ser humanos y/o materiales, los padres de familia hicieron énfasis en la capacitación de docentes para

que estén actualizados en el uso de herramientas metodológicas y técnicas para la enseñanza y el aprendizaje, refiriéndose sobre todo al avance en la tecnología. El Padre 2 indica que existen ocasiones en que los alumnos son los que guían a los docentes en el uso de “sistemas informáticos”, lo que según su opinión es un ejemplo de “comportamientos que vienen del pasado y no compaginan mucho con el colegio” (Anexo 9). Sin embargo, algunos también recalcan que la permanencia de algunos docentes ha permitido alcanzar la trayectoria y nivel de excelencia que presenta el colegio en la actualidad. Como expresa el Padre 3, también ex alumno de la institución:

“Porque ahí tienen una base de educación, profesores que tienen años en el colegio, por mucho mucho tiempo, desde mi época... Aún veo y antes de que yo esté, ellos ya estaban. Son fundadores, entonces ellos ya tienen esa base no, y saben qué hacer y tienen bien el colegio, capaz por eso les ha ido tan bien, saben cuáles son sus manejos, sus debilidades, saben muy bien cuando atacar, donde tienen que mejorar algo, esa puede ser una de sus mayores fortalezas” (Anexo 10).

Por otro lado, los padres de familia se muestran satisfechos con la incorporación de actividades extracurriculares que, según su opinión, les permite a los estudiantes tener espacios de recreación y aprendizaje fuera de la parte académica.

“Es que ellos ven danza, natación, fútbol, básquet, entonces no solamente se concentran en solamente estudios, entonces también ellos no sólo necesitan tanto estudio, sino que también necesitan en ciertas horas la recreación” (Madre 3, Anexo 6).

En cuanto a los recursos materiales, los padres de familia opinan que la utilización de la tecnología como plataformas digitales y aulas virtuales representan un beneficio para

sus hijos. Incluso aparatos electrónicos como los aires acondicionados y equipos de laboratorio son vistos como una ventaja que no todos poseen.

“La cuestión de tema de tecnología también ha avanzado mucho, no he entrado mucho al colegio no me he dado cuenta, pero por ahí veo fotos en la cual veo chicos con una tecnología bastante avanzada que en mi época, a lo mucho nosotros teníamos un ventilador y un auditorio y veíamos algo no. Ahora no, ahora los chicos tienen aulas virtuales en su propio curso, con aire acondicionado, están muy bien implementados en ese aspecto” (Padre 3, Anexo 10).

### **Vinculación social**

Algunos de los padres de familia expresaron el deseo de una mayor cantidad de trabajo con la comunidad aludiendo a la necesidad de sus hijos de relacionarse no sólo con estudiantes del mismo plantel, sino con personas de diferentes edades y contextos. Estos padres de familia mencionan que al conectarse con la comunidad existe un beneficio bidireccional ya que los estudiantes comparten lo que aprenden con la comunidad, y la comunidad los acerca a la realidad que los rodea. El Padre 2 propuso:

“Pienso yo que hay que relacionarlo con la comunidad, digamos estas actividades que se llaman extracurriculares, al menos aquí en el colegio yo las conozco ajedrez, danza, yoga, karate, son actividades extracurriculares efectivamente, pero se interrelacionan ellos mismos, son los mismos alumnos, digamos que con profesores que ven día a día. Actividad extracurricular con la comunidad viene a ser campañas de reciclaje, campaña de siembra de árboles, de que la gente conozca... ir a comité barriales a explicarles alguna cosa, algún conocimiento que tienen en el colegio transmitirlo a gente adulta, a gente mayor... Eso sí ayuda y aparte por ejemplo vas

viendo como es el mundo de verdad, es un mundo que en verdad realmente la escuela no te lo da, yo creo que eso realmente es necesario” (Anexo 9).

A pesar de que algunos padres no conocen si existe este tipo de actividades en la institución, otros indican que sí se trabaja con la comunidad, especialmente en Navidad, en donde los estudiantes asisten a fundaciones, hospitales como el Instituto de Neurociencias y asilos, en donde los estudiantes realizan un compartir con los beneficiarios.

Otros padres de familia también mencionaron que actividades como los proyectos y las competencias deportivas externas ayudan a que los estudiantes se vinculen con la comunidad y opinan que es positivo para su desarrollo socio-emocional. La Madre 5 expuso que le agradaban los extracurriculares porque les daba la oportunidad de viajar internacionalmente e indicó: “los chicos así tienen otras perspectivas en cuestión de que no solamente todo es asignatura, sino que todo es práctica, ya. Si te pueden los chicos socializar un poco más porque son adolescentes” (Anexo 8).

### **Relaciones que existen entre los agentes escolares desde la perspectiva de los padres de familia**

Por medio de las entrevistas y talleres participativos, se pudo recoger información sobre las relaciones que los padres de familia establecen entre los miembros de la comunidad educativa. Las díadas familia-escuela y escuela-comunidad surgieron de manera espontánea, mientras que la relaciones familia-comunidad y entre padres de familia son el resultado del análisis de sus respuestas. A continuación, se detalla lo encontrado.

#### **Relación familia - escuela**

La totalidad de los padres de familia participantes concuerdan que existe una buena relación entre la escuela y la familia, indicando que se les da apertura para opinar, participar y resolver problemas. Sin embargo, esta relación es más cercana con los

directivos de la institución que con los docentes. La Madre 1 mencionó: “por eso yo siempre digo alguna situación que tú quieras, hablar con el rector o con Miss Marlene [directora de primaria], porque ellos son los que se enteran y eso es rapidito, a ver qué pasó, por qué esto. Él se apersona, él va hasta donde está el problema” (Anexo 5). Como la Madre 1, la Madre 3 y la Madre 2 también mencionaron a los directivos como las personas que están dispuestos a escuchar y atender sus necesidades.

“Cuando uno tiene alguna duda uno conversa con las autoridades del plantel y ellos este nos ayuda a solucionar algún inconveniente que tengamos, o alguna duda que tengamos igual el colegio lo despeja, explicándonos como son las cosas” (Madre 3, Anexo 6).

La resolución de problemas, según los padres de familia, se da a través del diálogo y respeto a las normativas del colegio. Los directivos trabajan junto con el Comité General de Padres de Familia, quienes a su vez mantienen reuniones con los presidentes de cada aula, y mediante consenso, se toman decisiones y aprueban proyectos con la opinión de todos. La Madre 5, quien es presidenta del grado de su hijo, menciona:

“Entonces como que en ese aspecto presidentes y la presidencia de padres de familia y la institución siempre hemos llegado a tener un acuerdo, o sea, no hay diferencias, eso de que no, no me gusta, no. Siempre aquí en el colegio nos da ese aporte, como que a ver, este es el proyecto, esto se quiere hacer, miren cómo está la situación, manéjelo usted. No hay limitaciones” (Anexo 8).

Aunque no todos los padres de familia participantes formaban parte del comité general, algunos indican que, aunque hay “conflictos esporádicos”, la convivencia entre padres de familia es buena y que la institución presta sus instalaciones para su interacción,



como por ejemplo el parque. Sin embargo, se pudo notar que las más involucradas son las madres de familia. Como expresa el Padre 2:

“Con los padres de familia es más eeh digamos difícil para un varón... el machismo incluso en estas situaciones se manifiesta más porque quienes están más cercanos a los hijos son las madres de familia, entonces yo principalmente no interactúo mucho con padres de familia ni con madres de familia” (Anexo 9).

No obstante, la cooperación con los padres de familia no sólo radica en la toma de decisiones y resolución de problemas, sino también en su involucración en actividades escolares de sus hijos como presentaciones anuales, ferias internas y charlas.

Por último, los padres de familia manifiestan un sentido de permanencia en relación a la escuela, ya que la recomiendan y funcionan como publicidad para el resto de la comunidad. Expresan su deseo de ingresar a sus nietos a la institución y mencionan ejemplos de ex estudiantes que han inscrito a sus hijos en la institución por los buenos resultados obtenidos desde su experiencia.

“Una vez de que salgan van a ser buenos estudiantes en la universidad y buenos profesionales. Y van a recomendar que sus hijos que tengan en el mañana tendrán que estudiar acá porque eso no se olvida fácilmente, los valores, las enseñanzas que se llevan y pues porque el rector, su esposa tienen muy buenos conceptos de lo que es la educación” (Padre 1, Anexo 5).

### **Relación escuela - comunidad**

Entre los padres de familia participantes se encontraban moradores de la comunidad y aquellos que residen en otros barrios cerca de la zona; sin embargo, todos concordaron que existe una buena relación entre la comunidad y la escuela ya que, a pesar de que han existido diferencias, el colegio beneficia a la comunidad sobre todo en el mantenimiento y

seguridad de la zona que ocupa. Un ejemplo es el parque municipal que se encuentra entre el edificio 1 y 2 de la institución, el cual es utilizado por la institución gracias a un convenio realizado con la Municipalidad de Guayaquil. La institución se encarga del mantenimiento y limpieza del parque, se utiliza en las mañanas durante la jornada escolar de los estudiantes y en la tarde las puertas quedan abiertas para uso de la comunidad. La Madre 1, moradora de la comunidad, expresa: “Hay un convenio que tiene el colegio con el Municipio, que ellos se han hecho cargo del parque y es más, dígame qué parque está tan iluminado y cuidado, con cámaras” (Anexo 5).

La unidad educativa trabaja junto con la comunidad para gestionar obras municipales que respondan a las necesidades del sector. La Madre 1 mencionó que la escuela prestó sus instalaciones para que pudieran realizar una reunión con los moradores y recoger firmas para la eliminación de olores residuales que afectaba al sector. Así mismo, la institución junto con la comunidad consiguió los permisos para la elaboración de un paso peatonal en la Autopista Narcisca de Jesús, el cual ya fue aprobado.

“Tengo conocimiento de que las personas que viven alrededor tienen este han solucionado problemas como los olores estos terribles que nos venían de los pozos y piscinas sépticas, y los han solucionado en conjunto comunidad-colegio, como autoridad le dan un poco de peso a las peticiones que se presentaron al Municipio entonces basado en eso, hay una buena relación” (Madre 4, Anexo 7).

A pesar de que no todos los padres de familia pertenecen a la comunidad, sí conocen los problemas que el sector ha presentado y la participación de la institución en su resolución. A diferencia de los participantes que sí habitan en la zona, estos padres de familia mencionaron algunos conflictos que han surgido entre la escuela y los habitantes del sector, como por ejemplo el tráfico que se genera a la hora de ingreso y salida de los

estudiantes, la ocupación de los parqueos de los vecinos para los buses escolares, y la bulla de los alumnos. Sin embargo, consideran que la institución está abierta al diálogo y se ha podido solucionar la mayoría de estos inconvenientes.

“El tema del tráfico porque es una avenida altamente traficada y la convulsión de carros que hay aquí... Cuando los vienen a dejar y cuando los vienen a recoger, genera algún tipo de inconvenientes, lo mismo que con la vecindad, no todos los vecinos les agrada la bulla, y los niños son bulliciosos por naturaleza entonces en algunos momentos sí hubo gente de los alrededores que reclamaba por ejemplo la bulla, pero en general pienso yo que el sector sí se ha beneficiado” (Padre 2, Anexo 9).

Finalmente, en el discurso de los padres de familia que son vecinos de la institución se registra un sentimiento de pertinencia de la comunidad hacia la escuela, la Madre 3 opinó: “la comunidad nunca ha tenido ningún problema con el colegio porque, al contrario, ellos se sienten bastante identificados” (Anexo 6). Recalcan que, al tratarse de una institución educativa, un servicio que es positivo para la sociedad, la comunidad tiene la iniciativa de brindar su apoyo. La Madre 5 expresa:

“Aquí comenzó entonces digamos que ya están aquí totalmente radicados. Y de que se vayan lo dudo totalmente. Entonces no, no, en ese aspecto, el colegio es muy bueno, ya imagínate en 30 años no creo que están por gusto situados accidentalmente y los reconocimientos creo que son dignos del colegio, las personas quienes lo impulsan, lo hacen desarrollar, lo ameritan bastante” (Anexo 8).

### **Relación familia - comunidad**

Como se menciona al principio de este apartado, los participantes no reconocen una relación entre los padres de familia y la comunidad, sin embargo, este vínculo se evidencia

por los moradores que tienen a sus hijos ingresados en la institución. Ellos mencionan que la comunidad vela por los estudiantes en respuesta al apoyo que la institución les brinda.

Como la Madre 2 menciona:

“El apoyo es viceversa, así como la comunidad se preocupa, la seguridad, de velar, no sólo porque nuestros hijos estudian aquí sino también porque somos vecinos. El colegio a su vez retorna lo mismo a nosotros. No solo porque nuestros hijos estudian aquí sino porque somos vecinos, el colegio a su vez retorna lo mismo a nosotros como padres y vecinos” (Anexo 5).

Los padres de familia consideran que la ubicación de la institución en el barrio de Guayacanes es una ventaja ya que se encuentra en un lugar céntrico y cercano a sus residencias. Como por ejemplo, la Madre 4 menciona: “Ventaja que está dentro del perímetro urbano, hay ciudadela y ayuda a muchos padres, a muchas familias a que lleguen los niños sin necesidad de tomar un bus o transporte” (Anexo 7).

Así mismo, la comunidad se ve beneficiada sobre todo en el aspecto comercial ya que los padres de familia y estudiantes son consumidores de los distintos tipos de negocios que hay en el sector, como por ejemplo centros de copiado, lavandería, restaurantes y farmacias. El Vecino 1 comenta:

“Si tiene alguna ventaja porque, por ejemplo, hay padres que vienen a dejar a sus hijos y pasan dejando la ropa por el local y a la hora de salida o al siguiente día la pasan retirando. Hay alumnos también que dejan sus chaquetas, sus chompas de educación física, lavado en seco, las levas de los niños de bachillerato” (Anexo 11).

### **Discusión de resultados**

Como se expuso en la presentación de resultados, los padres de familia de la institución estudiada son componentes fundamentales en su territorio socioeducativo y son

agentes activos en el desarrollo de la escuela. Como lo expresa Ruiz (2010), el encuentro de los miembros de la comunidad educativa es esencial para la creación y desarrollo de un proyecto común que responda a las necesidades de todos los miembros, generando a su vez un ambiente de confianza y respeto en la comunidad. Es así como las madres de familia expresan su sentimiento de confianza hacia la institución educativa, agradeciendo la apertura y disponibilidad de las autoridades para escucharlas. Así mismo, la totalidad de los padres de familia alabaron la organización del Comité de Padres de Familia, quienes cuentan con representantes de cada nivel y mediante consensos, forman parte de la toma de decisiones de la escuela y propuestas de proyectos. Lozano, Traver y Sales (2016) mencionan que el grado de apertura y las relaciones que surjan en el territorio socioeducativo influyen en la participación de cada uno de ellos.

En cuanto a la relación con la comunidad, los padres de familia perciben que existe una relación positiva entre ambas, alegando que la comunidad se ha visto beneficiada por el mantenimiento y la seguridad que la escuela le otorga. Como menciona Herrera (2016), la comunidad educativa transforma y reconstruye la cultura local del territorio que ocupa, lo cual se observa en el trabajo en equipo de la comunidad con la escuela para alcanzar objetivos en conjunto como lo fue la gestión de obras municipales y compartir el parque municipal en donde se generó una cultura de protección y cuidado.

Esta relación se ve beneficiada por la presencia de moradores del sector dentro del grupo de padres de familias, quienes están muy involucrados con el desarrollo tanto de la escuela como de su comunidad. Por lo tanto, es posible una triangulación entre familia-escuela-comunidad ya que los tres componentes educativos forman parte del desarrollo del territorio socioeducativo, ya sea utilitaria o simbólica (Giménez, 2005). Es utilitaria porque los tres componentes se benefician de factores como seguridad, mantenimiento y

estabilidad del sector. Y es simbólica porque esta tríada se apropia entre sí y se siente identificada como parte de la comunidad educativa, fortaleciendo así la permanencia de la escuela en la comunidad.

Según el discurso de los padres de familia participantes, especialmente de aquellos que son moradores del sector, se puede observar que existe una apropiación del espacio por parte de la escuela en la comunidad ya que expresan sentimientos de identificación con la misma y expresan que la institución ya está radicada en la zona. Aunque sí han existido conflictos, los padres de familia expresan que la comunidad apoya y está dispuesta al diálogo con la institución porque se trata de un servicio positivo para la sociedad como lo es la educación. Es así como se confirma la hipótesis de Berkowitz, Warner y Zoro (2018), quienes entienden al territorio socioeducativo como un contenedor de relaciones sociales en donde, mediante la interacción de sus sujetos, surgen construcciones significativas a nivel histórico y contextual.

Sin embargo, esta relación entre familia-escuela-comunidad es permeable en cuanto a desarrollo, mas no en cuanto al aprendizaje y desarrollo de capacidades de los estudiantes. Según Merino (2009), la escuela debe ser permeable en doble dirección, es decir, escuela - entorno y entorno - escuela para satisfacer las necesidades socioeducativas. No obstante, en la práctica, la institución estudiada no involucra a sus estudiantes con la comunidad en actividades que requieran la participación bidireccional. Los padres de familia mencionan que sí existe trabajo con la comunidad, pero hace referencia a sectores o fundaciones de bajos recursos para compartir con ellos. No tienen conocimiento de programas o actividades de trabajo con su comunidad inmediata. Sólo los padres de familia son invitados a charlas, ferias y presentaciones, las cuales pueden estar al alcance de la

comunidad por el parque compartido, sin embargo, no se realiza una invitación formal a la comunidad.

Wideen y Grimmet (1995) indican que la escuela tiene la nueva función de brindar conocimiento de situación o contexto basado en destrezas y habilidades. Es decir, la escuela presenta también la función social de relacionar la institución con los diferentes subsistemas de la sociedad (García-Lastra, 2013), por lo que necesita la interacción directa con la misma. Dos de los padres de familia participantes incluso mencionaron que esperaban de la educación una mayor vinculación con la sociedad, dando como ejemplo actividades extracurriculares junto con la comunidad como campañas de reciclaje, siembra de árboles o visitas a comité barriales, en donde los estudiantes puedan compartir sus conocimientos y a su vez, la comunidad mostrarle un acercamiento a su realidad social. En esta situación se puede hacer uso del polílogo propuesto por Pulido (2010) en donde motiva a la comunidad educativa a fortalecer los saberes enseñados con los saberes que coexisten en la escuela y su contexto más próximo que es el barrio.

Desde esta perspectiva, la educación en la escuela contemporánea solicita cambios en su estructura y funciones, las cuales son reconocidas por los padres de familia sobre todo en cuanto a las necesidades del mundo laboral y la realidad de su entorno. La necesidad de innovación tecnológica, adquisición de competencias y reforzamiento de valores responde a las demandas de los padres de familia para que sus hijos puedan enfrentarse a las exigencias de esta nueva sociedad rápida, compleja e incierta (Lipovetsky, 1986). Por esta razón, autores como Barbero (2003) y García-Lastra (2013) indican la necesidad de integrar la enseñanza entre lo cognitivo y socioemocional para crear competencias en lugar de sólo conocimientos.

Para lograr el desarrollo de competencias, la escuela debe estar dotada de recursos humanos y materiales que permitan la diversificación de sus funciones, flexibilicen las prácticas docentes y sintonicen los valores de la sociedad (Moral, 2009). De acuerdo a los padres de familia, la institución educativa ha mejorado su enseñanza ya que ahora incluyen dos idiomas (inglés y francés), talleres de robótica y aprendizaje en base a proyectos, así como se ha dotado de material didáctico e informático que posibilita una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, se muestran satisfechos con el desempeño de los docentes indicando su nivel de experiencia y permanencia en el colegio por lo que conocen su funcionamiento. Sin embargo, otros mencionan que los docentes no siempre están al tanto de las innovaciones tecnológicas y tienden a tener ciertas preferencias con los estudiantes. También sienten que la infraestructura y disposición del espacio que presenta la institución puede ser un limitante a su crecimiento y desarrollo, ya que como ellos lo mencionan, la escuela está circunscrita a los límites que la comunidad le da para seguir creciendo. No obstante, consideran que la trayectoria de la escuela compensa estos factores a mejorar ya que la calidad educativa responde a sus expectativas. A esto se refieren Uribe-Lotero, Donoso-Figuereido y Ramírez-Raymond (2017), cuando recomiendan el uso del conocimiento colectivo como recurso para acercarse a las percepciones que los participantes tienen del territorio socioeducativo y la interacción de sus elementos. En este caso, a pesar de que a los padres de familia les gustaría que la institución esté comprendida en un sólo campus, lo aceptan a cambio de la atención y confianza que se les brinda no sólo a sus hijos sino también a ellos mismo.

### **Conclusiones**

El territorio socioeducativo es el escenario en donde todos los agentes escolares interactúan y crean relaciones que influyen en el desarrollo de la escuela y sus



componentes, no sólo de forma física sino también simbólica. Conocer la estructura y funcionamiento de estas relaciones permite la creación de proyectos comunes en donde toda la comunidad educativa se sienta involucrada y que responda a las necesidades del mundo contemporáneo a la que sus usuarios se enfrentan. Lo cual lleva a la necesidad de preguntarse ¿cuáles serían entonces las nuevas funciones de la escuela contemporánea?

En cuanto a las características del territorio, los padres de familia valoraron el esfuerzo de la escuela por brindar espacios que les generen un sentimiento de confianza y tranquilidad, sobre todo tomando en cuenta la seguridad de sus hijos. Esta seguridad no sólo contempla la protección de peligros externos como la delincuencia, sino también protección socioemocional en relación a casos de drogadicción o bullying. Además, mencionaron la importancia del estado de la infraestructura de la escuela y la seguridad vial de los alrededores para prevención de accidentes. Es decir, se le otorga a la escuela la función de velar por la seguridad y protección de sus hijos en todos los ámbitos psicosociales a los que están expuestos en el contexto del territorio socioeducativo.

Así mismo, la distribución y tamaño del espacio de las diferentes áreas de la escuela fue significativa para los padres de familia quienes desean que la escuela tenga todos los recursos para asegurar el aprendizaje de sus hijos. Desde la perspectiva de un territorio multidimensional (Berkowitz, Warner y Zoro, 2018), los padres de familia esperan que la escuela provea un ambiente de aprendizaje adecuado a las necesidades de sus hijos en cuanto a todo lo que contempla el contexto educativo: su territorio, prácticas, recursos, equipos e infraestructura.

Respecto a los cambios de la sociedad contemporánea, los padres de familia están conscientes de los desafíos que conlleva, por lo que atribuyen a la escuela la función de innovarse constantemente para ofrecer competencias y habilidades que respondan al mundo

contemporáneo, basándose en el desarrollo interpersonal del estudiante. García-Lastra (2013) indicó la importancia de “aprender a aprender” y adquirir aptitudes y capacidades que respondan a las exigencias de esta sociedad, basándose en la adquisición de competencias en lugar de conocimientos aislados. Por lo que, los padres de familia mencionaron la necesidad de formar estudiantes con una conciencia social, no sólo con conocimientos, sino con competencias que le permitan responder a lo que sucede alrededor.

Recalcan la importancia de aprender un segundo idioma y participar en actividades extracurriculares ya que, según su opinión, los conecta con la comunidad. No obstante, expresan su deseo de vincular a los estudiantes con la comunidad y su contexto desde el trabajo directo con el mismo. Como menciona Fernández (2003), la escuela tiene la función socializadora de configurar la identidad de sus estudiantes de acuerdo a sus necesidades y las de su comunidad, lo cual es visto por los padres como un requisito para que sus hijos puedan adaptarse al mundo que los rodee una vez que culminen sus estudios.

Para los padres de familia, estas dos últimas funciones relacionadas a la formación de sus hijos son las que distinguen el servicio de educación privada que esta institución les ofrece. Según sus opiniones, al ser una escuela privada, tienen los recursos suficientes para implementar diferentes metodologías, capacitar a sus docentes y ofrecer a los estudiantes una variedad de asignaturas y extracurriculares con el material necesario y actualizado. De igual modo, indican que, a menor cantidad de estudiantes, mayor es la cercanía e individualidad que se tiene con cada estudiante y sus representantes.

Finalmente, los padres de familia coincidieron en describir su relación con la escuela como positiva, cercana y abierta sobre todo con los directivos de la institución, quienes según su opinión siempre están dispuestos a escucharlos y hacerlos partícipes de la toma de decisiones en lo que refiere a la escuela y educación de sus hijos. Incluso se

identificó una triangulación positiva entre familia-escuela-comunidad por la presencia de padres de familia moradores del sector, quienes son los encargados de mantener la interacción entre la escuela y la comunidad, y de crear una cultura de soporte que vele por los beneficios de ambas partes. Para Lozano, Traver y Sales (2016), el grado de apertura y las relaciones que surgen del territorio socioeducativo influyen en la participación de los agentes escolares en la comunidad educativa. Según los padres de familia, tanto la relación familia-escuela como la díada escuela-comunidad son positivas para el desarrollo de la escuela sobre todo mediante el diálogo y la apertura de participación.

Además, los padres de familia advirtieron una apropiación e identificación de la escuela con el espacio de la comunidad, el cual lo percibieron por la distribución de la escuela en el barrio, el tiempo en que se encuentra radicado en esta zona, y la relación positiva que mantiene con los moradores de la comunidad. Es así como se confirma el concepto de territorio de Cortellezzi, Díaz, Figueroa y Timote (2009), quienes afirman que el territorio implica “la apropiación del espacio geográfico, de acuerdo a determinadas relaciones sociales incluidas las educativas y políticas” (p. 61). Los padres de familia, independientemente del sector en donde residan, buscan en la escuela un sentimiento de pertenencia y participación activa que permita la inserción de la familia en el contexto escolar.

Como se puede observar, los padres de familia de esta escuela privada de clase media expresan sus necesidades de seguridad, innovación educativa y vinculación social, al igual que se presenta en los informes del Estado sobre la educación pública. La diferencia reside en que la escuela participante sí presenta los recursos económicos para invertir en estos factores, sin embargo, necesita el apoyo de las entidades municipales o estatales para asegurar el mantenimiento de su infraestructura y alrededores, además de su participación

para garantizar y promover la vinculación de la escuela con su comunidad que verdaderamente los acerque a la realidad y problemáticas de su entorno inmediato.

Referente al proceso metodológico, es importante mencionar que, en el caso de esta investigación, la cartografía socio-pedagógica resultó ser un método útil para acercarse a las subjetividades de los padres de familia y del territorio, sobre todo por las particularidades del territorio de la escuela estudiada. En este contexto, la cartografía socio-pedagógica permitió retratar las relaciones que se construyen dentro de la comunidad educativa, entender las interacciones que surgen entre ellos y comprender las necesidades de una escuela privada en la sociedad contemporánea. Sin embargo, para que los resultados de la aplicación de una cartografía socio-pedagógica sean aún más significativos, se necesita de una mayor participación de toda la comunidad educativa.

A pesar de la escasa disponibilidad de horarios de la escuela y la elección de los participantes por parte de los directivos no permitió tener un acercamiento asertivo a la comunidad educativa, el método utilizado permitió ser flexibles con las técnicas y se pudo hacer uso de las narrativas en entrevistas focalizadas a personas que habían sido identificadas en uno de los recorridos por el territorio escolar. De los cuales, se pudo conocer otras perspectivas ya que no formaban parte del Comité de Padres de Familia o no residían en el sector, pero sí se sentían vinculados con la escuela. Sin embargo, no se pudo completar el propósito de la cartografía socio-pedagógica, el cual busca la participación y transformación social del territorio socioeducativo por medio de acciones-relaciones propuestas por los agentes escolares (Barragán y Amador, 2014). Esto debido al corto tiempo de investigación de campo y la dificultad para congregar a los padres de familia en las instalaciones de la escuela.

### **Recomendaciones**

De acuerdo a lo encontrado en este estudio, se recomienda que para futuras investigaciones se procure una mejor coordinación con los directivos de la escuela, que reconozca la complejidad de establecer una agenda común para tener un mayor acceso a sus agentes escolares. El propósito de la cartografía socio-pedagógica es llegar a establecer acciones-relaciones que mejoren el funcionamiento y desarrollo del territorio socioeducativo, para ello se requiere una participación activa de la escuela más allá de brindar las facilidades para recoger datos. Por esta razón, también se recomienda considerar un período más largo de tiempo para planificar y ejecutar el trabajo de campo, y de esta manera, asegurar una cartografía más participativa.

Es importante también seguir investigando sobre el uso de cartografías sociales y socio-pedagógicas en el ámbito de la educación para conocer las relaciones que se establecen entre las escuelas y su comunidad, para de esta manera conseguir una mayor participación e involucración de la comunidad educativa en la escuela, especialmente del barrio o comunidad que les rodee quienes son los que necesitan más reconocimiento y participación directa con la institución.

Así mismo, se recomienda profundizar en el sentido de la educación privada en la ciudad de Guayaquil en los diferentes niveles socioeconómicos, ya que a pesar de no ser considerados en los estudios realizados por el Estado, proveen información valiosa sobre la interacción entre la escuela y la comunidad en entornos, que aunque no pueden ser vulnerables, sí presentan necesidades y desafíos que enfrentar.

También sería valioso indagar más en el significado de la escuela contemporánea en todos los agentes escolares, especialmente de los estudiantes quienes también forman parte de la comunidad educativa y sería interesante conocer sus percepciones acerca de la escuela contemporánea y el papel que cumple en sus vidas. Como se menciona en el estudio, la

edad contemporánea es una época cambiante, por lo que siempre estará expuesta a innovaciones y cambios que alteran la visión y necesidades de los agentes escolares.

En cuanto al procedimiento de investigación, se recomienda realizar una planificación previa de las técnicas a utilizar contemplando los diferentes factores que pueden incidir en la misma. Así como también, incluir observaciones no participantes durante diferentes espacios y horarios de participación de los agentes escolares en la institución educativa, para de esta manera observar su interacción y cómo se dan estas relaciones entre ellos.

Finalmente, por las características del territorio, se podría realizar un estudio sobre la historia del barrio de Guayacanes para ver su influencia en el desarrollo de la escuela y su radicación en la zona. Así como también, a nivel de políticas educativas, se podría explorar el uso de las mismas para favorecer la interacción de la comunidad con la escuela.

### Referencias bibliográficas

- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, 17 - 34.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247 - 285.
- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141
- Bauman, Z. (2004). *Ética postmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bazán, C (5 de septiembre de 2017). Una ciudad dentro de otra. *Diario Expreso*.  
Recuperado de: <https://www.expreso.ec/guayaquil/alborada-ciudadelas-guayquil-poblacionurbana-YB1672100>
- Berkowitz, D., Warner, R. y Zoro, B. (2018). *Liderar un territorio educativo: Algunas nociones y herramientas para comprender y movilizar el territorio como un recurso educativo desde el nivel intermedio*. Nota técnica N° 5. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Bosch, M. C. (2003). El reto de la escuela posmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada*, 12, 25 - 36.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Coronel, E. (2017). *Impacto del programa nacional de infraestructura educativa en la mejora del rendimiento escolar de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de pimentel 2010 al 2015*. Recuperado de:

[http://181.224.246.201/bitstream/handle/UCV/9139/coronel\\_ue.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://181.224.246.201/bitstream/handle/UCV/9139/coronel_ue.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cortellezzi, R., Díaz, P., Figueroa, N. y Timote, G. (2009). Escuela y territorio. *Hacer escuela entre todos*, 59-66.

Díaz-Vicario, A. (2015). *La gestión de la seguridad integral en los centros educativos: Facilitadores y obstaculizadores*. Recuperado de:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/308315/adv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28 (1), 119-142.

Diez Tetamanti, J.; Rocha, E. (2016). Cartografía social aplicada a la intervención social en barrio Dunas, Pelotas, Brasil. *Revista Geográfica de América Central*, 2 (57), 97-128.

Fernández Palomares, F. (Coord.). (2003). *El estudio sociológico de la educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Fraisse, E. (2019). Las expectativas educativas de la familia. *Reveu Internationale d'éducation Sèvres*, 62, 1-4.

García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20 (62), 199 - 220.

Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 17 (7), 8-24.



- González, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad*, 13(1), 60-63.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos y cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Revista Rastros Rostros*, 14(27), 57-68.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: MCGRAW HILL / INTERAMERICANA EDITORES.
- Herrera, J. (2016). La relación escuela-comunidad: un análisis desde la teoría de sistemas a experiencias de América Latina. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 9 (1), 11-33.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2011). *Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico NSE 2011*. Recuperado de:  
[https://www.ecuadorencifras.gob.ec//documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/Encuesta\\_Estratificacion\\_Nivel\\_Socioeconomico/111220\\_NSE\\_Presentacion.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec//documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/Encuesta_Estratificacion_Nivel_Socioeconomico/111220_NSE_Presentacion.pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito: INEE
- Lipovetsky, G. (1990). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López, L., Muñoz, N., Ospina, J., Vásquez, J. y Vergara, G. (2016). *Sentidos para habitar la escuela en relatos estudiantiles de las Instituciones Educativas Gabriela Gómez Carvajal, Lucrecio Jaramillo Vélez, Juan María Céspedes y Rosalía Suárez, del*

*municipio de Medellín*. La investigación en el contexto escolar: Un compromiso ético y político. Medellín: Alcaldía de Medellín.

Lozano, J., Ballesta, F.J., Castillo, I.S. y Cerezo, M.C. (2018). El vínculo de la escuela con el territorio: una experiencia de inclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 207-226.

Lozano, M., Traver, J.A. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *AULARIA, Revista Digital de Comunicación*, 2, 13-20.

Mateos, T., Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría Educativa*, 23 (2), 111-128.

Merino Fernández, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 33-52.

Ministerio de Educación (2013). *Zona, distritos y circuitos*. Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/zonas-distritos-y-circuitos/>

Ministerio de Educación (2019). *Valores de pensión y matrícula para régimen Costa*.

Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/valores-de-pension-y-matricula-para-regimen-costa/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016).

*Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. Santiago: UNESCO

Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 74, 33-52

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupó". En Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M. (2001)

*La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* (p.p 27- 51). Buenos Aires: Paidós.

Pulido, A. (2012). El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del reconocimiento. *Educación y Ciudad*, 22, 9 -21.

Redacción Sociedad (24 de abril de 2019). Planteles públicos y privados tienen ocho prohibiciones. *El Telégrafo*. Recuperado de:  
<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/planteles-publicos-privados-prohibiciones>

Real Academia Española[RAE]. (2019). *Definición de estética*. Edición Tricentenario. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=GrPCrf2>

Ruiz, R. (2010). La educación en la sociedad postmoderna. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 173-188.

Stake, R.E. (1994). *Case studies. Handbook of qualitative research*. London: Sage.

Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55, 31-47.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educación Social*, 26 (92), 889 - 910.

Torres, M. (5 de marzo de 2017). La educación privada se reduce. *El Expreso*. Recuperado de: <https://www.expreso.ec/guayaquil/la-educacion-privada-se-reduce-JE1134957>

Uribe-Lotero, C. P., Donoso-Figueiredo, D. y Ramírez-Raymond, A. (2017). De la cartografía social a la comprensión de los contextos socioeducativos. *Revista Aletheia*, 9(2), 74-93.

- Valderrama, R. (2013). Diagnóstico participativo con cartografía social. Innovaciones en metodología Investigación-Acción Participativa (IAP). *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 53 - 65.
- Varela, J., y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1996). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal, T., y Urrutia, E. (2005). La apropiación del espacio: una propuesta teórica para comprender la vinculación entre las personas y los lugares. *Anuario de Psicología*, 36 (3), 281-297.
- Villa Moral, M. (2009). Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 203-222.
- Yika, J. (2011). La Filosofía Intercultural Iberoamericana: entre la tradición y la modernidad. Recuperado de:  
[https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/123302/TFM\\_YikaRivera\\_Filosofia.pdf;jsessionid=14A684492DC0446F6B3439988AB2456E?sequence=1](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/123302/TFM_YikaRivera_Filosofia.pdf;jsessionid=14A684492DC0446F6B3439988AB2456E?sequence=1)
- Wimmer, F. (1995). Filosofía Intercultural ¿Nueva disciplina o nueva orientación de la filosofía? *Revista Filosofía Universal*, 23 (80), 7-19.