

DE LA CASA A LA ESCUELA

Cuidado parental, movilidad urbana y rendimiento académico en las escuelas municipales de Loja

Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima

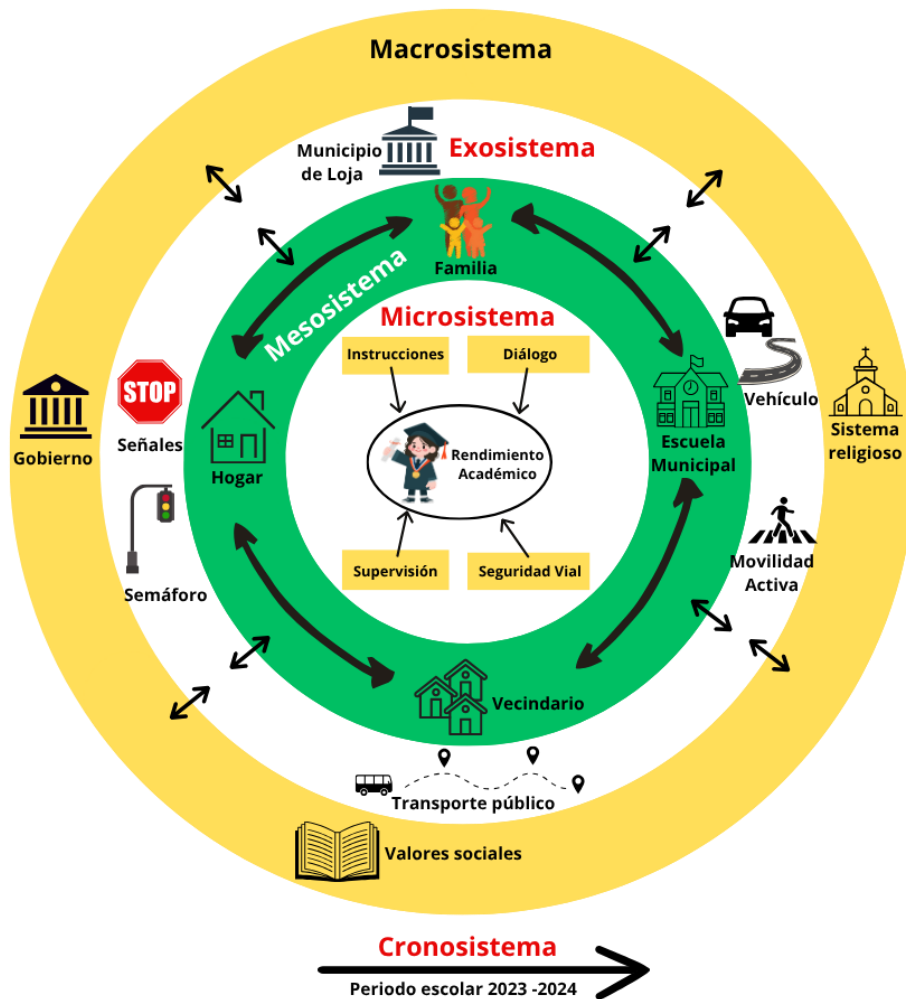


De la casa a la escuela

Cuidado parental, movilidad urbana y rendimiento
académico en las escuelas municipales de Loja

De la casa a la escuela

Cuidado parental, movilidad urbana y rendimiento académico en las escuelas municipales de Loja



Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima

De la casa a la escuela

Cuidado parental, movilidad urbana y rendimiento académico en las escuelas municipales de Loja

Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima

Universidad Internacional del Ecuador (UIDE)

wjaramillosa@uide.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4058-5053>

Quito, Ecuador



Editorial Hambatu Sapiens
Julio 2026

Copyright © Editorial Hambatu Sapiens

Copyright del texto © 2026 de Autor

International Publication Technical Data

Title: De la casa a la escuela. Cuidado parental, movilidad urbana y rendimiento académico en las escuelas municipales de Loja.

Publisher: Editorial Hambatu Sapiens

Author: Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima.

Format: PDF

Pages: 139 pág.

Size: A4 21x29.7cm

System Requirements: Adobe Acrobat Reader

Access Mode: World Wide Web

ISBN: 978-9907-805-26-0

DOI: <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9907-805-26-0>

Primera edición, año 2026. Publicado por Editorial Hambatu Sapiens.

El contenido de esta obra, así como la veracidad y precisión de los datos presentados, son responsabilidad exclusiva de su autor. Se permite la descarga y distribución libre del libro, siempre que se reconozca debidamente la autoría y no se modifique ni se utilice con fines comerciales. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación.

® DE LA CASA A LA ESCUELA. CUIDADO PARENTAL, MOVILIDAD URBANA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE LOJA.

© 2026. Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima

Licencia y derechos de uso

DE LA CASA A LA ESCUELA. CUIDADO PARENTAL, MOVILIDAD URBANA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE LOJA, está licenciada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (**CC BY-NC-ND 4.0**).

Para ver una copia de esta licencia, visite:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

El contenido de esta obra, así como la veracidad y precisión de los datos presentados, son responsabilidad exclusiva de su autor. Se permite la descarga y distribución libre del libro, siempre que se reconozca debidamente la autoría y no se modifique ni se utilice con fines comerciales. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación.



Editorial Hambatu Sapiens

Primera edición

ISBN 978-9907-805-26-0

Dedicatoria

A mis padres y hermanos, por ser el primer hogar y el primer trayecto.

A Johanna, Sofía, Wilson y Victoria, por acompañarme cada día en el camino entre la casa y los sueños.

A toda mi familia, por esa red de cuidado que sostiene lo que somos y lo que construimos juntos.

Agradecimientos

A Dios, por iluminar este camino de investigación y sostener mi vocación de servicio a la educación.

Al Dr. Daniel Lesteime, docente de la Universidad Nacional de Rosario, quien creyó en este proyecto desde aquella primera conversación en Argentina y aceptó dirigir esta investigación en sus etapas iniciales. Su mirada aguda sobre el trayecto casa-escuela como objeto legítimo de estudio fue decisiva para dar forma a la pregunta de investigación.

Al Dr. César Tello, quien asumió la dirección de esta investigación y me acompañó con rigor académico, paciencia y generosidad intelectual hasta su culminación. Su experiencia en políticas educativas permitió fortalecer la perspectiva teórica y metodológica que sostiene este libro.

A las autoridades, docentes, madres y padres de las ocho escuelas municipales de Loja, por abrir sus puertas, compartir sus experiencias y confiar en que este trabajo podría contribuir a mejorar la vida cotidiana de sus hijos e hijas. Sin sus voces, este libro no existiría.

Al Municipio de Loja y a los Agentes Municipales de Tránsito, por su colaboración durante el trabajo de campo y su compromiso con la seguridad de la infancia.

Finalmente, a la ciudad de Loja, por ser laboratorio, inspiración y compromiso. Este libro es un intento de devolverle, en forma de conocimiento, algo de lo mucho que me ha dado como hijo, como ciudadano y como investigador.

Prólogo

Por Dr. Wilson Eduardo Jaramillo Ochoa Mg. Sc.

Este libro nace de una escena que conozco muy bien: un niño que cada mañana camina hacia la escuela, de la mano de sus padres, atravesando calles que pueden ser espacio de cuidado, pero también de riesgo. Ese niño es hoy el autor de esta obra, ingeniero, investigador y docente, y ha decidido dedicar su investigación doctoral —convertida ahora en libro— a comprender cómo ese trayecto cotidiano influye en el rendimiento académico y en la vida de los estudiantes de las escuelas municipales de Loja.

Como abogado, doctor en Jurisprudencia y magíster en docencia universitaria e investigación educativa, he visto desde los tribunales y desde las aulas cómo la educación, la ciudad y la justicia se entrecruzan en la experiencia concreta de miles de familias. Por eso, este libro me resulta especialmente valioso: articula con rigor teórico y metodológico aquello que muchas veces solo intuimos desde la práctica profesional. Nos muestra que las acciones de cuidado de madres y padres en el camino casa-escuela —las instrucciones, la supervisión, el diálogo, la seguridad vial— son parte sustantiva del derecho a la educación y de la seguridad ciudadana.

Como padre y como mentor en el campo de la investigación científica, he acompañado de cerca el esfuerzo que hay detrás de estas páginas: horas de lectura, trabajo de campo, análisis cuidadoso de datos, revisión crítica de teorías. Como ciudadano lojano, me alegra que nuestra ciudad se convierta en laboratorio para pensar políticas integradas de educación, movilidad y seguridad. Confío en que este libro será una herramienta útil para académicos, autoridades municipales, responsables de política educativa y operadores de justicia que deseen tomarse en serio el viaje cotidiano a la escuela como un asunto de derechos y de equidad.

Resumen

El libro analiza el trayecto cotidiano entre la casa y las escuelas municipales de Loja como un escenario simultáneo de cuidado parental, movilidad urbana y riesgo, estrechamente vinculado al rendimiento escolar y al bienestar estudiantil. A partir de una investigación con enfoque cualitativo-complejo, se trabajó con 56 madres y padres de las ocho escuelas municipales, mediante grupos focales, observación de campo y análisis documental, procesados con Atlas.ti y redes semánticas para construir categorías y un modelo teórico robusto. El estudio identifica cuatro grandes dimensiones de las acciones de cuidado parental en el trayecto casa–escuela: instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial, y muestra asociaciones descriptivas positivas con calificaciones medias A y B, sin afirmar causalidad lineal. Sobre la base de la teoría ecológica de Bronfenbrenner y del pensamiento complejo de Morin, se propone un modelo ecológico del cuidado que articula microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema, integrando familia, escuela, ciudad y políticas públicas. Los capítulos finales formulan lineamientos para políticas locales de movilidad y seguridad escolar, formación docente y trabajo con familias, así como una agenda de investigación futura que concibe a Loja como ciudad educadora, donde el cuidado se reconoce como núcleo de la experiencia educativa dentro y fuera del aula.

Palabras clave: Cuidado infantil, movilidad urbana, política educativa, rendimiento escolar, responsabilidad de los padres, educación básica, ciudad educadora.

Abstract

The book examines the daily journey between home and the municipal schools of Loja as a simultaneous arena of parental care, urban mobility and risk, closely linked to academic achievement and student well-being. Drawing on a qualitative, complexity-informed research design, the study worked with 56 mothers and fathers from the eight municipal schools through focus groups, field observation and document analysis, processed with Atlas.ti and semantic networks to construct categories and a robust theoretical model. The study identifies four main dimensions of parental care practices along the home–school route—instructions, supervision, dialogue and road safety—and shows positive descriptive associations with average grades A and B, without claiming linear causality. Building on Bronfenbrenner’s ecological systems theory and Morin’s complex thinking, it proposes an ecological model of care that articulates micro-, meso-, exo-, macro- and chronosystems, integrating family, school, city and public policy. The final chapters outline guidelines for local policies on school mobility and safety, teacher education and family engagement, as well as a future research agenda that conceives Loja as an educating city, where care is recognized as the core of the educational experience inside and outside the classroom.

Keywords: Child care, urban mobility, education policy, academic achievement, parental responsibility, basic education, educating city.

Índice

International Publication Technical Data.....	iv
Dedicatoria.....	vi
Agradecimientos.....	vii
Prólogo	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
Índice	xi

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	----------

Capítulo 1.....	5
------------------------	----------

El trayecto a la escuela como escenario de cuidado y riesgo	5
--	----------

1.1. Un día cualquiera en la puerta de una escuela municipal.....	5
1.2. Movilidad urbana escolar en Loja y en América Latina: tendencias y desafíos	7
1.3. Riesgos en el camino a la escuela: tránsito, violencia, robos y bullying	8
1.4. El derecho a la educación y las condiciones para ejercerlo	10
1.5. Por qué mirar el trayecto casa–escuela desde la educación, la movilidad y la seguridad.....	12

Capítulo 2.....	14
------------------------	-----------

Escuelas municipales de Loja: contexto, territorio y comunidad	14
---	-----------

2.1. Breve historia de la educación municipal en el Ecuador	14
2.2. Las ocho escuelas municipales de Loja: origen, evolución y rasgos distintivos.....	16
2.3. Territorio, red vial y entorno urbano de las escuelas.....	18
2.4. Perfil socioeconómico de las familias y su vínculo con la escuela.....	19
2.5. Modelo pedagógico constructivista y cultura escolar en las instituciones municipales	20

Capítulo 3.....	23
------------------------	-----------

Cuidado parental y rendimiento académico: claves conceptuales	23
--	-----------

3.1. ¿Qué entendemos por cuidado parental hoy?	23
3.2. Familia, escuela y Estado: quién cuida y de qué forma	24
3.3. Rendimiento académico como fenómeno complejo y multidimensional	26
3.4. Bienestar escolar: dimensiones psicológicas, sociales y subjetivas	26

3.5. La teoría ecológica de Bronfenbrenner y la ecología de la acción de Morin aplicadas al trayecto casa–escuela	27
3.6. Hacia un marco conceptual integrado: cuidado, movilidad, bienestar y logro académico...	30
Capítulo 4.....	32
Cómo se investigó: escuchar a las familias y observar la ciudad.....	32
4.1. Enfoque cualitativo y perspectiva compleja	32
4.2. Diseño de investigación y criterios de rigor.....	34
4.3. Los 56 casos estudiados: quiénes son las madres y padres participantes	37
4.4. Técnicas de producción de datos: grupos focales, observación de campo y documentos ..	41
4.5. Atlas.ti, redes semánticas y construcción de categorías.....	42
4.6. Triangulación, saturación teórica y elaboración de memos: cómo se fue tejiendo la teoría desde los datos.....	44
Capítulo 5.....	47
Rendimiento escolar, medios de transporte y tiempos de recorrido	47
5.1. Cómo se evalúa el rendimiento académico en las escuelas municipales.....	47
5.2. Niveles, escalas y equivalencias de calificaciones	49
5.3. ¿Cómo llegan los estudiantes a la escuela? Modos de transporte utilizados	51
5.4. Tiempos de viaje y distancias: lo que dicen los datos y lo que relatan las familias.....	53
5.5. Lo que revelan las asociaciones descriptivas entre transporte, tiempo de recorrido y rendimiento escolar.....	54
5.6. Implicaciones iniciales para la planificación educativa y la gestión de la movilidad	55
Capítulo 6.....	57
Las cuatro dimensiones del cuidado parental en el trayecto casa-escuela	57
6.1. Instrucciones: lo que madres y padres dicen para proteger y orientar a sus hijos.....	57
6.2. Supervisión: acompañar de cerca y a distancia en una ciudad compleja	58
6.3. Diálogo: confianza, autoestima e independencia en camino a clases.....	60
6.4. Seguridad vial: estrategias familiares frente a un entorno riesgoso.....	61
6.5. Lo que muestran los grupos focales y la observación de campo sobre estas prácticas	62
6.6. Cuidado cotidiano invisible: saberes y prácticas que merecen ser reconocidos socialmente	64

Capítulo 7.....	66
Cuando el cuidado se encuentra con el rendimiento académico	66
7.1. Pregunta central: ¿Qué relación existe entre las acciones de cuidado con las notas escolares?	66
7.2. Tiempo de recorrido y rendimiento académico	67
7.3. Modo de transporte y rendimiento académico.....	67
7.4. Instrucciones y rendimiento académico	68
7.5. Supervisión y rendimiento académico	69
7.6. Diálogo y rendimiento académico.....	70
7.7. Seguridad vial y rendimiento académico	70
7.8. Lo que podemos afirmar (asociaciones descriptivas) y lo que no podemos afirmar (causalidad).....	71
 Capítulo 8.....	 73
Un modelo ecológico del cuidado en el trayecto a la escuela	73
8.1. Del dato al modelo: cómo se construyó la propuesta teórica	73
8.2. Microsistema: familia, estudiante y escuela en el trayecto cotidiano	75
8.3. Mesosistema: relaciones escuela–familia–comunidad	76
8.4. Exosistema: municipio, gestión de transporte, medios y trabajo de los padres	77
8.5. Macrosistema: políticas educativas, cultura del cuidado y modelo de ciudad.....	78
8.6. Cronosistema: eventos críticos y cambios recientes en el ir y venir a la escuela	79
8.7. El modelo como herramienta para la toma de decisiones públicas.....	80
 Capítulo 9.....	 82
Lecciones para las políticas públicas y la gestión local.....	82
9.1. Lo que las escuelas municipales pueden hacer desde dentro	82
9.2. Líneas de acción para los municipios: infraestructura, transporte y seguridad vial escolar	83
9.3. Rol del Ministerio de Educación y de las coordinaciones zonales	85
9.4. Seguridad ciudadana y entornos escolares: articulación con policía y otras instituciones.....	85
9.5. Criterios para diseñar planes locales de movilidad y seguridad escolar	86
9.6. Indicadores sugeridos para el monitoreo del cuidado y la movilidad escolar.....	87
 Capítulo 10	 89
Aportes para la formación docente y el trabajo con familias	89
10.1. Incorporar el trayecto casa-escuela en el currículo y la tutoría	89
10.2. Estrategias de escuela para fortalecer el cuidado parental	90

10.3. Talleres y proyectos con familias sobre seguridad vial, diálogo y acompañamiento	91
10.4. Herramientas pedagógicas para trabajar el miedo, la violencia y el bullying ligado al transporte	92
10.5. Propuestas de proyectos escolares interdisciplinarios sobre movilidad y cuidado	93
Capítulo 11	95
Mirando hacia adelante: investigación, innovación y ciudad educadora.....	95
11.1. Vacíos de conocimiento y nuevas preguntas de investigación.....	95
11.2. Agenda de estudios futuros: comparaciones entre ciudades, entre tipos de escuela y entre países	96
11.3. Tecnologías, datos y sistemas de información para la movilidad escolar segura.....	97
11.4. Hacia una ciudad que cuida: Loja como laboratorio de políticas integradas de educación, movilidad y seguridad ciudadana	97
11.5. Consideraciones finales: el cuidado como núcleo de la experiencia educativa.....	98
Conclusión general.....	99
Referencias	102
Anexos	108

INTRODUCCIÓN

De la casa a la escuela: cuidado, ciudad y aprendizaje en Loja

El camino diario entre la casa y la escuela suele percibirse como un trámite menor: un trayecto que separa la puerta del hogar del aula, un tiempo de desplazamiento sin aparente densidad pedagógica ni política. Sin embargo, las páginas de este libro muestran que ese recorrido es, en realidad, un escenario complejo donde se entrelazan el cuidado parental, la organización de la ciudad, la seguridad ciudadana y el rendimiento académico de niñas y niños que asisten a las escuelas municipales de Loja. Antes de ingresar al aula, cada estudiante ya ha vivido una experiencia urbana y familiar que puede favorecer su bienestar o, por el contrario, erosionarlo. En ese espacio aparentemente intermedio se juegan decisiones cotidianas, afectos, temores, desigualdades y responsabilidades compartidas que forman parte sustantiva del derecho a la educación.

Este libro surge de una investigación doctoral en educación que tiene su origen en un diálogo, en una escena de encuentro académico y humano. La pregunta empezó a tomar forma en Rosario, Argentina, durante una reunión con el Dr. Daniel Lesteime, docente de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), quien posteriormente aceptó acompañar este camino como director de investigación (Jaramillo, 2025). En esa conversación inicial, el trayecto casa–escuela apareció como un problema educativo y social que merecía ser mirado con otra lupa: ya no como una rutina invisible, sino como un objeto legítimo de estudio, atravesado por la movilidad urbana, el cuidado familiar y la seguridad de la infancia. Con el tiempo, y por circunstancias naturales de la vida, la dirección de la investigación pasó a manos del Dr. César Tello, docente de la Universidad Nacional de La Plata, cuya guía permitió afinar la perspectiva teórica y metodológica que sostiene estas páginas. A ambos los une, desde la experiencia del autor, una profunda gratitud por su rigor académico y por la manera en que acompañaron una investigación anclada en la realidad lojana.

El punto de partida de este trabajo es sencillo de enunciar y complejo de abordar: explorar qué relación existe entre el rendimiento académico de los estudiantes y las acciones de cuidado parental desplegadas durante el trayecto cotidiano entre la casa y las escuelas municipales de Loja. Para responder, el libro propone mirar la experiencia escolar “desde fuera de la escuela”, es decir, desde la calle que se recorre, el bus que se aborda, la conversación que se sostiene con madres y padres, la supervisión que se organiza, las instrucciones que se repiten y los riesgos que se perciben cada mañana. Lo que suele considerarse un momento de transición se revela, así como un espacio donde la educación, la movilidad y la seguridad ciudadana se encuentran de forma decisiva. La experiencia

escolar comienza antes de la clase, en el momento mismo en que el estudiante cruza el umbral de su casa y se expone a una ciudad que puede acompañar o amenazar su derecho a aprender.

El Capítulo 1 abre este recorrido situando el trayecto casa–escuela como un escenario simultáneo de cuidado y riesgo. A partir de escenas cotidianas en la puerta de una escuela municipal, se muestran los gestos mínimos con los que las familias protegen a sus hijos, pero también las tensiones que introduce el tránsito, la violencia, los robos o el bullying en la experiencia infantil. Desde allí se plantea una idea central que recorre todo el libro: la experiencia escolar comienza antes de la clase, en un entorno urbano que puede favorecer u obstaculizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

El Capítulo 2 se desplaza hacia las instituciones que dan contexto a esa experiencia: las ocho escuelas municipales de Loja, su historia, su inserción territorial y la trama comunitaria que las sostiene. Lejos de ser simples prestadoras de un servicio de bajo costo, estas escuelas se presentan como expresiones concretas de la acción pública local sobre la infancia y el territorio, con una red distribuida en distintos barrios, una fuerte cercanía con las familias y un modelo pedagógico de inspiración constructivista. El capítulo muestra cómo la localización urbana, la red vial, el perfil socioeconómico de los hogares y la cultura escolar se combinan para definir las condiciones reales de acceso y permanencia en la escuela.

El Capítulo 3 profundiza en las claves conceptuales que articulan este estudio: el cuidado parental entendido como un entramado de prácticas, decisiones y afectos; el rendimiento académico como un fenómeno complejo y multidimensional; y el bienestar escolar como una experiencia psicológica, social y subjetiva que se construye en el cruce entre familia, escuela y ciudad. En diálogo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner y el pensamiento complejo de Morin, el capítulo propone un marco conceptual integrado que vincula cuidado, movilidad, bienestar y logro académico en el contexto específico de las escuelas municipales de Loja.

El Capítulo 4 explica cómo se investigó este problema, detallando el enfoque cualitativo adoptado, la perspectiva compleja que orientó el análisis y las decisiones metodológicas que permitieron “escuchar a las familias y observar la ciudad”. A partir de 56 casos de madres y padres, se utilizaron grupos focales, observación de campo y revisión de documentos, apoyados en herramientas como Atlas.ti, redes semánticas, triangulación y memos teóricos para construir categorías y relaciones de sentido. Este capítulo ofrece el andamiaje que sostiene la confiabilidad de los hallazgos y abre el camino para que otros investigadores puedan replicar o ampliar la experiencia.

Los Capítulos 5, 6 y 7 se adentran de lleno en la relación entre trayecto, cuidado y rendimiento. El Capítulo 5 describe cómo se evalúa el rendimiento académico en las escuelas municipales, qué escalas y equivalencias se utilizan y de qué manera se combinan distintos modos de transporte, tiempos de viaje y distancias en la vida cotidiana de los estudiantes. Esta mirada permite pasar del dato aislado de la nota al entramado de condiciones que rodean el aprendizaje diario. El Capítulo 6 nombra y analiza las cuatro dimensiones del cuidado parental identificadas en la investigación: las instrucciones que orientan y protegen, la supervisión directa e indirecta, el diálogo que sostiene la confianza y la autoestima, y las estrategias de seguridad vial que las familias construyen para enfrentarse a un entorno muchas veces hostil. Finalmente, el Capítulo 7 pone en relación estas prácticas con el rendimiento académico, explorando qué asociaciones descriptivas se establecen entre tiempo de recorrido, modo de transporte e intensidad de las acciones de cuidado y las notas escolares, sin caer en simplificaciones causales ni afirmar relaciones lineales de causa y efecto.

El Capítulo 8 da un paso más y propone un modelo ecológico del cuidado en el trayecto a la escuela. A partir de los datos empíricos y del andamiaje teórico de Bronfenbrenner y Morin, se construye una representación que sitúa a la familia, el estudiante y la escuela en el microsistema; a las relaciones escuela–familia–comunidad en el mesosistema; al municipio, la gestión del transporte y las condiciones laborales de los padres en el exosistema; y a las políticas educativas, la cultura del cuidado y el modelo de ciudad en el macrosistema, todo ello atravesado por eventos históricos como la pandemia o las crisis de seguridad en el cronosistema. Este modelo se presenta como una herramienta para pensar decisiones públicas que tomen en serio la complejidad del fenómeno.

Los Capítulos 9 y 10 extraen de la investigación lecciones y propuestas para la acción. El Capítulo 9 dialoga con las políticas públicas y la gestión local, planteando qué pueden hacer las escuelas desde dentro, qué líneas de acción competen a los municipios, cuál es el rol del Ministerio de Educación y cómo articular esfuerzos con la seguridad ciudadana para diseñar planes locales de movilidad y seguridad escolar con indicadores claros de monitoreo. El Capítulo 10 se orienta a la formación docente y al trabajo con familias, sugiriendo maneras de incorporar el trayecto casa–escuela en el currículo y la tutoría, estrategias escolares para fortalecer el cuidado parental, talleres con padres sobre seguridad vial y convivencia, y proyectos interdisciplinarios que integren movilidad, cuidado y aprendizaje.

El Capítulo 11 invita a mirar hacia adelante y propone entender a Loja como una posible ciudad educadora, un laboratorio de políticas integradas donde educación, movilidad y seguridad ciudadana se piensen de forma articulada. Se señalan vacíos de conocimiento y se esboza una agenda futura de investigación comparada entre ciudades, tipos de escuela y países, así como el

potencial de las tecnologías y los sistemas de información para construir mapas de riesgo, plataformas de reporte y decisiones basadas en evidencia en torno a la movilidad escolar segura. El capítulo cierra retomando la idea que hilvana toda la obra: el cuidado como núcleo de la experiencia educativa, dentro y fuera del aula, en la intimidad del hogar y en la intemperie de la ciudad.

Como libro nacido de una investigación doctoral, este trabajo asume un compromiso doble. Por un lado, con el rigor teórico y metodológico que exige la investigación académica; por otro, con la responsabilidad ética y política de escuchar a las familias, visibilizar su cuidado cotidiano y aportar insumos concretos para la toma de decisiones en el ámbito municipal, educativo y de seguridad ciudadana. Las escenas, voces y datos que aquí se presentan no buscan agotar el problema, sino abrir un campo de reflexión y acción donde la infancia ocupe el centro de la ciudad, de la escuela y de las políticas públicas. Si estas páginas contribuyen a que el trayecto casa–escuela deje de ser un tramo invisible y se convierta en un asunto de derechos, equidad y corresponsabilidad social, habrán cumplido su propósito fundamental.

Capítulo 1

El trayecto a la escuela como escenario de cuidado y riesgo

El trayecto cotidiano entre la casa y la escuela ocupa un lugar central en la vida de niñas y niños, aunque durante mucho tiempo haya quedado en los márgenes de la investigación educativa. No es solo la distancia física que separa el hogar del aula, sino un tramo de ciudad donde se entrelazan decisiones familiares, condiciones urbanas, percepciones de seguridad e inseguridad y responsabilidades compartidas. En el caso de las escuelas municipales de Loja, ese trayecto articula de manera concreta el derecho a la educación con las condiciones reales de movilidad, seguridad y cuidado que permiten —o dificultan— ejercerlo cada día.

Este libro se inscribe en ese punto de cruce. Retomando la pregunta que orienta el estudio, el interés no se concentra únicamente en lo que ocurre dentro del aula, sino en aquello que acontece antes de llegar a ella: la organización de los tiempos familiares, la elección del modo de transporte, las instrucciones de madres y padres, las estrategias de supervisión, las experiencias de miedo o confianza y los riesgos que se perciben o se enfrentan camino a la escuela. Lo que a menudo se asume como un simple momento de transición, al examinarse detenidamente, revela una compleja trama de afectos, desigualdades urbanas y prácticas de cuidado que constituyen una dimensión sustantiva de la experiencia educativa (Antelo y Redondo, 2017; Pautassi, 2017).

Este primer capítulo cumple la función de situar al lector en el escenario del problema. Para ello, propone un recorrido que parte de una escena cotidiana en la puerta de una escuela municipal (sección 1.1), se abre luego a la discusión sobre movilidad urbana escolar en Loja y en América Latina (sección 1.2), presenta de manera detallada los principales riesgos que se concentran en el camino a la escuela (sección 1.3) y vincula finalmente el trayecto con las condiciones reales de ejercicio del derecho a la educación (sección 1.4). La sección 1.5 resume por qué es necesario mirar el trayecto casa–escuela desde una perspectiva articulada que vincule educación, movilidad y seguridad.

1.1. Un día cualquiera en la puerta de una escuela municipal

Son las 06:45 de la mañana. El aire conserva algo del frío de la madrugada, pero la ciudad ya empieza a mostrar su ritmo. En los alrededores de una escuela municipal de Loja aparecen las primeras escenas del día escolar: madres que llevan de la mano a sus hijos, padres que se detienen brevemente en motocicleta o automóvil, estudiantes que llegan caminando solos y otros que descienden de un bus urbano con la mochila a cuestas y el paso acelerado. En la puerta del plantel se mezclan prisa,

vigilancia, rutina y una cierta tensión silenciosa que pocas veces queda registrada en los informes escolares, pero que forma parte de la vida real de la educación.

Allí, en ese pequeño espacio de encuentro, se juega una parte del mundo escolar que no suele aparecer ni en los currículos ni en los sistemas de evaluación. Una madre corrige por última vez el uniforme del niño y le recuerda que no cruce la calle sin mirar a ambos lados. Un padre insiste en que espere a que el vehículo se detenga por completo antes de bajar. Otro estudiante llega solo, pero trae consigo la voz de sus padres en forma de advertencias incorporadas: no hables con extraños, camina por la vereda, no te distraigas. En esos gestos mínimos se condensa un saber práctico sobre el cuidado, construido no desde la teoría abstracta, sino desde la experiencia diaria de habitar una ciudad y de querer proteger a un hijo en movimiento (Antelo y Redondo, 2017).

La puerta de la escuela es, en ese sentido, un umbral cargado de significado. No solo marca el ingreso al espacio escolar; también representa el punto de contacto entre la intimidad del hogar y las exigencias del espacio público. Allí se condensan los efectos del barrio, de la infraestructura vial, de la calidad del transporte, de los horarios laborales de los padres y de las decisiones institucionales que organizan la ciudad. En las escuelas municipales de Loja esta escena tiene características particulares: se trata de instituciones de costo accesible que ofrecen educación presencial y que atienden a una población para la cual la educación municipal representa una oportunidad concreta de acceso y continuidad escolar (Municipio de Loja, 2024).

Lo que sucede en la puerta escolar permite ver algo más profundo: llegar a la escuela no es un hecho automático. Es el resultado de una cadena de decisiones previas que involucran horarios, distancias, modos de transporte, percepción del riesgo y disponibilidad de acompañamiento adulto. Para algunas familias el recorrido es breve y previsible; para otras, implica tiempo adicional, gasto económico, exposición al tráfico o temor frente a la inseguridad. La diferencia entre una y otra situación forma parte de las condiciones concretas desde las cuales cada niño comienza su jornada educativa.

De allí se desprende una idea que recorre todo el libro: la experiencia escolar empieza antes de la clase. Empieza cuando el estudiante sale de su casa; en la calle que debe cruzar, en el bus que debe abordar, en la conversación con su madre, en la supervisión que recibe o en la ausencia de ella. Empieza en la forma en que la ciudad le permite o le dificulta llegar seguro y en la manera en que su familia interpreta, anticipa y enfrenta los riesgos de ese desplazamiento (Pautassi, 2017). Un día cualquiera en la puerta de una escuela municipal no es, por tanto, una simple escena costumbrista; es una imagen condensada del problema que este libro busca desentrañar.

1.2. Movilidad urbana escolar en Loja y en América Latina: tendencias y desafíos

La movilidad urbana escolar es una dimensión constitutiva de la vida educativa, aunque durante mucho tiempo haya permanecido en un lugar secundario dentro de la investigación pedagógica. El desplazamiento diario entre la casa y la escuela forma parte de la experiencia formativa de niñas y niños, no solo porque hace posible el acceso a la enseñanza formal, sino porque los expone a relaciones, riesgos, aprendizajes y condiciones urbanas que influyen en su bienestar y en su disposición para aprender. Esta investigación sitúa precisamente esta problemática en la intersección entre movilidad urbana, cuidado familiar y rendimiento académico, proponiendo una lectura más amplia del fenómeno escolar.

En el caso ecuatoriano, la discusión sobre educación municipal ayuda a entender mejor el contexto de Loja. Según Luna (2014), los municipios han colaborado históricamente con el Estado en la provisión de educación primaria, aunque las políticas educativas y los procesos de descentralización y recentralización hayan modificado sus atribuciones a lo largo del tiempo. La Constitución del Ecuador de 2008 fortaleció la rectoría del Estado central en materia educativa, mientras que a los gobiernos municipales les dejó competencias vinculadas principalmente a la planificación, construcción y mantenimiento de infraestructura y equipamientos educativos (Constitución del Ecuador, 2008; COOTAD, 2010; Luna, 2014).

Esta arquitectura institucional no es un detalle administrativo; tiene consecuencias sobre el modo en que se gestiona el acceso real a la educación. Si bien el Ministerio de Educación conduce el sistema educativo nacional y regula aspectos fundamentales como la evaluación, los niveles de enseñanza y el funcionamiento institucional, los municipios siguen siendo actores decisivos en la calidad del entorno físico donde esa educación se concreta, especialmente en lo relativo a infraestructura, vialidad y accesibilidad urbana (Ministerio de Educación, 2024; Municipio de Loja, 2024). Las ocho escuelas municipales de Loja están distribuidas dentro del límite urbano de la ciudad y atienden a estudiantes desde Inicial II hasta séptimo grado, con algunos procesos de expansión en determinados casos (Municipio de Loja, 2024).

La localización de estas escuelas en distintos barrios —Héroes del Cenepa, Tierras Coloradas, Colinas de Belén, Capulí Loma, Consacola, San Francisco de Borja, La Pradera y el sector de la planta de reciclaje—implica que las condiciones de acceso varían según el tejido urbano, la distancia desde la vivienda, la calidad de las vías y la disponibilidad de transporte. La ciudad de Loja, según el Plan de Ordenamiento y Desarrollo Territorial, cuenta con 5.732,51 hectáreas de superficie, 667,28 kilómetros de red vial, 404,51 kilómetros de aceras y una población de 203.406 habitantes (Municipio de Loja, 2021). Estos datos muestran que la movilidad escolar ocurre dentro de una

estructura urbana concreta, atravesada por posibilidades y restricciones. La existencia de una red vial y peatonal no garantiza por sí sola desplazamientos seguros, continuos o amigables para la infancia; lo decisivo es cómo esa red está distribuida, mantenida, señalizada y regulada, y en qué medida incorpora una perspectiva de movilidad segura hacia la escuela.

En América Latina, la preocupación por la movilidad escolar se ha vinculado de manera creciente con cuestiones de desigualdad urbana, accesibilidad y cuidado. Pautassi (2017), al analizar la relación entre educación, cuidado y movilidad en la región metropolitana de Buenos Aires, sostiene que la ausencia de políticas sociales integrales tiende a transferir a las familias la responsabilidad de garantizar tanto el cuidado como el ejercicio del derecho a la educación en contextos urbanos muchas veces hostiles. La revisión del estado del arte confirma esta misma dirección: estudios como los de Oluyomi et al. (2014), Distefano et al. (2019), Aranda-Balboa et al. (2020), Ayllón et al. (2021) y Muhammad et al. (2022) muestran que la elección del modo de transporte y el nivel de autonomía de niñas y niños están fuertemente condicionados por la percepción de seguridad de los padres, por la calidad del entorno construido, por la distancia al centro educativo y por la presencia o ausencia de apoyo social e institucional.

Desde esta perspectiva, hablar de movilidad urbana escolar en Loja y en América Latina exige abandonar miradas simplificadoras. No basta con preguntarse cómo llegan los estudiantes a la escuela; es necesario preguntarse en qué condiciones llegan, qué esfuerzo familiar implica ese desplazamiento, qué riesgos comporta, qué emociones produce y qué desigualdades urbanas pone en evidencia. La movilidad escolar, entendida de este modo, deja de ser una variable accesorio y se convierte en una dimensión central del derecho a la educación, del bienestar infantil y de la planificación de ciudades más justas (Pautassi, 2017).

1.3. Riesgos en el camino a la escuela: tránsito, violencia, robos y bullying

El trayecto escolar es un espacio de tránsito, pero también un espacio de exposición. En él convergen riesgos que afectan de manera específica a la infancia, justamente porque niñas y niños recorren la ciudad desde una posición de vulnerabilidad relativa: dependen de adultos, poseen una percepción del peligro en desarrollo, cuentan con menor capacidad de defensa y se desplazan por entornos que, en muchos casos, no han sido diseñados con sus necesidades como prioridad. En este sentido, el camino desde la casa hacia las escuelas municipales de Loja puede implicar accidentes de tránsito, robos, maltrato o bullying, y ese conjunto de amenazas configura el contexto desde el que las familias despliegan sus acciones de cuidado.

El primer gran riesgo es el tránsito. Las ciudades latinoamericanas han experimentado procesos acelerados de motorización, expansión urbana y presión sobre las infraestructuras viales, lo que ha generado entornos muchas veces poco amigables para los peatones y particularmente exigentes para la infancia. Fernández (2014) describe la movilidad urbana contemporánea como un fenómeno marcado por el aumento del parque automotor y por problemas asociados como congestión, siniestros, contaminación, ruido e inseguridad. Cuando esa dinámica se cruza con los desplazamientos escolares, el resultado es una cotidianeidad donde el simple hecho de caminar hacia la escuela puede convertirse en una práctica de riesgo. La magnitud del problema vial queda evidenciada con el siguiente dato: cada dos minutos muere un niño o adolescente por siniestro de tráfico en algún lugar del mundo, superándose las 200.000 muertes anuales (UNICEF, 2024). La seguridad vial infantil no puede seguir tratándose como un asunto periférico dentro del debate educativo, porque cada trayecto inseguro compromete no solo la integridad física del estudiante, sino también la calidad del entorno en que se ejerce el derecho a la educación.

El segundo gran riesgo es la violencia vinculada a la inseguridad ciudadana. Los niños que caminan o utilizan transporte público pueden ser blanco de delincuentes que buscan robar pertenencias o aprovechar su vulnerabilidad. Un robo, una intimidación o una experiencia de acecho generan miedo, ansiedad, desconfianza y alteraciones emocionales que acompañan al estudiante más allá del trayecto y que pueden afectar su relación con la escuela, con el espacio público y con su propio sentido de seguridad. La preocupación institucional por esta dimensión es visible en el dato según el cual, entre mayo y septiembre de 2024, la Policía Nacional ejecutó más de 12.131 acciones enfocadas en la seguridad de los entornos escolares a nivel nacional (Ministerio del Interior, 2024). Esta cifra confirma que los entornos escolares constituyen una prioridad de política pública en materia de prevención, pero también evidencia que el riesgo no empieza ni termina en el interior de la institución educativa.

El tercer riesgo es el maltrato en el transporte o durante la ruta. Se expresa en insultos, empujones, y otras formas de hostigamiento que afectan a estudiantes en sus desplazamientos. Estas experiencias, por su carácter repetitivo y por el desbalance de poder que suelen implicar, pueden instalar una sensación persistente de amenaza. UNICEF (2016) reportó que 4 de cada 10 niños en Ecuador se sienten inseguros en el transporte público. Este dato revela que el transporte no es solo una cuestión de conectividad; es también un espacio emocional y relacional cuya calidad influye en el bienestar de la infancia.

El cuarto riesgo es el bullying. El acoso no se agota en el aula o en el patio escolar; también puede producirse durante el trayecto casa–escuela, especialmente en contextos donde la vigilancia adulta

es limitada. UNICEF (2017) expone que 1 de cada 5 estudiantes entre 11 y 18 años ha sido víctima de acoso escolar o bullying en Ecuador. Cuando el trayecto se convierte en una prolongación del conflicto entre pares, la escuela deja de ser un espacio claramente delimitado y el malestar se extiende hacia los momentos de ida y regreso, afectando la estabilidad emocional del estudiante.

El valor analítico de esta investigación reside en no tratar estos riesgos como hechos aislados. Rutter (1979) advierte que un factor de riesgo por sí solo no constituye necesariamente un predictor significativo de desajuste académico. Esto obliga a pensar el riesgo de manera relacional y contextual: el problema no es solo que exista tráfico, o violencia, o maltrato, sino cómo esos factores se combinan con la edad del estudiante, con la organización familiar, con la calidad del entorno urbano, con el modo de transporte utilizado y con la capacidad institucional para ofrecer protección. Mejorar los trayectos escolares requiere intervenir sobre calles, cruces, veredas, paradas, vigilancia, cultura vial, transporte público y coordinación institucional, pero también exige reconocer y fortalecer las acciones de cuidado que las familias despliegan como respuesta práctica a esa vulnerabilidad (Pautassi, 2017). Estos riesgos no son únicamente problemas de seguridad; constituyen, en el fondo, condiciones concretas que median y pueden limitar el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

A lo largo del libro, cuando se aluda a los riesgos del trayecto, se remitirá a esta sección como referencia principal, evitando describir nuevamente con detalle cada tipo de riesgo y las cifras asociadas.

1.4. El derecho a la educación y las condiciones para ejercerlo

Hablar de trayecto escolar es, en el fondo, hablar de las condiciones reales de ejercicio del derecho a la educación. Durante mucho tiempo, las políticas educativas se han concentrado en temas como cobertura, infraestructura, currículo, aprendizaje y evaluación. Todos esos aspectos son fundamentales, pero no agotan el problema. Entre la existencia formal del derecho y su ejercicio cotidiano media una serie de condiciones concretas: la distancia desde la vivienda, la disponibilidad de transporte, la seguridad del entorno, la posibilidad de acompañamiento familiar, la organización del tiempo y la calidad del espacio público. Este libro coloca precisamente el foco en esa zona intermedia, donde el derecho se vuelve experiencia vivida (Constitución del Ecuador, 2008).

El artículo 26 de la Constitución del Ecuador reconoce la educación como un derecho de las personas y un deber ineludible del Estado, pero la efectividad de ese mandato no puede medirse solo por la existencia de una vacante escolar. Un estudiante puede estar matriculado y, al mismo tiempo, enfrentar obstáculos diarios que debilitan su acceso real al sistema educativo. Trayectos

inseguros, largas distancias, transporte hostil, miedo al robo, ausencia de veredas adecuadas o necesidad de depender de acompañamiento constante son formas concretas de desigualdad educativa, aunque no siempre figuren en los indicadores clásicos de política pública (Constitución del Ecuador, 2008; Pautassi, 2017).

En este sentido, el libro invita a distinguir entre acceso formal y acceso efectivo. El primero se expresa en la posibilidad de matrícula, en la existencia de la institución y en la disponibilidad nominal del servicio educativo. El segundo depende de que el estudiante pueda llegar a la escuela en condiciones razonables de seguridad, dignidad y bienestar. Esta distinción es crucial porque revela que la garantía del derecho a la educación no se resuelve únicamente dentro de los límites físicos del plantel; empieza antes, en la ciudad, en el barrio, en las rutas que conectan la vida doméstica con la escuela.

La noción de entorno protector, trabajada en este libro a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño y de fuentes institucionales ligadas a la protección de la infancia, ayuda a profundizar esta idea (ONU, 1989). Un entorno protector no es únicamente un espacio libre de agresión física; es un conjunto de condiciones sociales, familiares, institucionales y urbanas que permiten a niñas y niños desarrollarse con seguridad, reconocimiento y acompañamiento (Larios et al., 2018; UNICEF, 2018). Bajo esta perspectiva, el trayecto casa-escuela debe ser comprendido como parte del entorno protector y no como una zona neutral o exterior al campo de responsabilidad pública.

Este trabajo muestra, además, que cuando faltan políticas integrales, la responsabilidad de garantizar ese entorno protector se desplaza de forma desproporcionada hacia las familias. Pautassi (2017) plantea que, en contextos urbanos caracterizados por carencias de transporte o por manifestaciones de violencia, son las familias quienes asumen la tarea de asegurar cotidianamente tanto el cuidado como el acceso a la educación. La organización normativa e institucional del sistema ecuatoriano también confirma que la garantía del derecho educativo involucra múltiples actores: el Ministerio de Educación ejerce la rectoría del sistema nacional y define lineamientos sobre acceso, calidad, evaluación y estructura institucional, mientras que los municipios son responsables de infraestructura y equipamientos, así como de aspectos clave de la planificación urbana, el mantenimiento vial y la regulación del tránsito (Constitución del Ecuador, 2008; COOTAD, 2010; Ministerio de Educación, 2017, 2023, 2024).

Visto así, el trayecto a la escuela obliga a pensar el derecho a la educación en clave intersectorial. No basta con una política educativa bien diseñada si el barrio carece de condiciones mínimas de seguridad peatonal. No basta con infraestructura escolar adecuada si las rutas de acceso están

marcadas por temor o exposición. No basta con discursos sobre equidad si la vida cotidiana de las familias exige un esfuerzo silencioso y continuo para proteger a sus hijos durante el desplazamiento. Garantizar el derecho a la educación implica, por tanto, garantizar también condiciones territoriales, urbanas y de seguridad que hagan de la ida a la escuela una experiencia razonablemente cuidada (Pautassi, 2017).

1.5. Por qué mirar el trayecto casa–escuela desde la educación, la movilidad y la seguridad

Mirar el trayecto casa–escuela desde una perspectiva articulada se justifica porque se trata de un fenómeno complejo, y todo fenómeno complejo exige superar explicaciones fragmentadas (Morin, 1990). La relación entre rendimiento académico y acciones de cuidado parental no puede comprenderse adecuadamente si se aísla de las condiciones urbanas, del entorno social, de la organización familiar y de los marcos institucionales en los que se produce. El trayecto escolar constituye justamente un punto de intersección entre esos planos, un espacio donde la vida educativa se entrelaza con la ciudad y con el cuidado cotidiano.

Desde la educación, el tema importa porque el rendimiento académico no es un producto exclusivo del trabajo en aula. El rendimiento es un fenómeno complejo y multidimensional, influido por múltiples factores, lo que impide explicarlo únicamente a partir de variables pedagógicas internas (Chong, 2017; Cornejo y Redondo, 2007; González et al., 2012; Garbanzo, 2007; García, 2012; Oliva, 2015; Torrico et al., 2002). El estudiante llega a la escuela con un bagaje emocional y corporal que depende, en parte, de cómo ha sido su mañana: de si ha atravesado un trayecto tranquilo o amenazante, de si ha caminado con confianza o con miedo, de si ha sido acompañado o si ha debido arreglárselas solo.

Desde la movilidad urbana, el trayecto importa porque pone en evidencia cómo la ciudad distribuye oportunidades y riesgos. La distancia al plantel, la calidad de las aceras, la existencia de semáforos, la velocidad del tráfico, la cercanía del transporte público y el diseño del entorno barrial influyen directamente en las posibilidades de acceso escolar. El tiempo de recorrido y el modo de transporte forman parte del entorno inmediato del estudiante y, al mismo tiempo, se ven condicionados por decisiones políticas más amplias relacionadas con planificación urbana, señalización, regulación y control del tránsito. En otras palabras, la movilidad escolar expresa una forma concreta de justicia —o injusticia— territorial (Pautassi, 2017).

Desde la seguridad ciudadana, el trayecto importa porque concentra vulnerabilidades específicas de la infancia. El recorrido escolar no puede ser concebido solo como un desplazamiento funcional; es también un corredor de exposición a tráfico peligroso, robos, hostigamiento, maltrato en el

transporte y bullying. Esta vulnerabilidad ha motivado respuestas institucionales, como las acciones desarrolladas por la Policía Nacional para fortalecer la seguridad de los entornos escolares (Ministerio del Interior, 2024). Sin embargo, también evidencia que buena parte de la protección efectiva sigue descansando en las prácticas cotidianas de las familias, lo que refuerza la necesidad de políticas coordinadas y preventivas.

Mirar el trayecto casa–escuela desde la educación, la movilidad y la seguridad implica, en suma, asumir una mirada compleja y transdisciplinaria, coherente con el marco teórico que sostiene la investigación. A lo largo de los capítulos siguientes, esta perspectiva permitirá articular las escenas cotidianas de las escuelas municipales de Loja con los debates sobre derecho a la educación, justicia urbana, cuidado parental y políticas públicas.

Capítulo 2

Escuelas municipales de Loja: contexto, territorio y comunidad

Las escuelas municipales de Loja no son únicamente instituciones educativas de bajo costo. Constituyen también una expresión concreta de cómo el territorio, la historia local, las políticas públicas y las aspiraciones de las familias se encuentran alrededor del derecho a la educación. Comprenderlas exige ir más allá de la enumeración de establecimientos o de la descripción administrativa de su funcionamiento. Supone mirar cómo nacieron, a quiénes sirven, en qué barrios se insertan, qué vínculos construyen con la comunidad y por qué se han convertido en una alternativa significativa para las familias que buscan educación accesible y cercana.

Este capítulo describe y analiza el contexto institucional, histórico, territorial y comunitario de las escuelas municipales de Loja. Parte de una breve mirada a la educación municipal en el Ecuador, para luego examinar el origen y la evolución de las ocho escuelas municipales de la ciudad, su entorno urbano, el perfil socioeconómico de las familias y el modelo pedagógico que organiza su cultura escolar. Más que un capítulo meramente descriptivo, se propone mostrar que toda escuela está hecha también de territorio, de historia y de comunidad, y que en el caso de Loja esas dimensiones ayudan a explicar la relevancia que adquiere el trayecto diario como escenario de cuidado, oportunidad y riesgo, tal como se profundiza en los capítulos siguientes.

2.1. Breve historia de la educación municipal en el Ecuador

La historia de la educación municipal en el Ecuador forma parte de un proceso más amplio de construcción del sistema educativo nacional y de redefinición de las relaciones entre el Estado central y los gobiernos locales. Durante buena parte del siglo XX, los municipios colaboraron activamente con la provisión de educación primaria, especialmente en contextos donde la capacidad estatal era insuficiente o donde las demandas territoriales exigían respuestas próximas y flexibles. Según Luna (2014), en 1947 existían 3.189 escuelas en el país, de las cuales 351 eran municipales, lo que muestra que los gobiernos locales tuvieron una presencia significativa en la oferta educativa desde etapas tempranas del desarrollo institucional.

Ese protagonismo municipal no se mantuvo de forma lineal ni homogénea. Entre 1947 y 1998, las políticas educativas ecuatorianas atravesaron etapas de expansión, reforma y crisis, con avances en cobertura y reconocimiento de la diversidad cultural, pero también con limitaciones derivadas de desigualdades regionales, problemas económicos e inestabilidad política (Luna, 2014). En ese marco, la educación municipal apareció unas veces como complemento del sistema nacional y otras

como espacio de experimentación administrativa y territorial, dependiendo del momento histórico y de la capacidad de gestión de cada localidad.

Hacia finales del siglo XX, el debate sobre descentralización impulsó nuevas redefiniciones. La Constitución de 1998 y los procesos posteriores favorecieron esquemas de transferencia de competencias, lo que permitió que algunos municipios asumieran un rol más activo en la gestión educativa. De acuerdo con Luna (2014), en 2002 se informó sobre la transferencia de competencias de 159 escuelas urbanas y rurales a municipios como Cayambe, Gualaceo, Jama, Loja, Pucará y San Vicente, en un contexto donde el Ministerio de Educación promovía consultorías y propuestas para adaptar la administración del sistema al nuevo esquema descentralizador.

La Constitución de 2008 reordenó nuevamente el escenario. Bajo el enfoque del Buen Vivir, fortaleció el papel del Estado central en el ámbito social y educativo. El artículo 261 estableció que el Estado central tiene competencias exclusivas sobre las políticas de educación, mientras que el artículo 264 redujo el margen de acción de los municipios al ámbito de la planificación, construcción y mantenimiento de infraestructura física y equipamientos educativos (Constitución de la República del Ecuador, 2008; COOTAD, 2010). Este cambio no eliminó la presencia de la educación municipal, pero sí redefinió su lugar dentro del sistema, subordinándola de manera más clara a la rectoría nacional del Ministerio de Educación.

En la actualidad, esta historia se expresa en una doble inscripción institucional. Por un lado, las escuelas municipales forman parte del ecosistema educativo local y responden a trayectorias de iniciativa y sostenimiento municipal. Por otro lado, su funcionamiento se encuentra regulado por el Ministerio de Educación, que define niveles, evaluación, lineamientos curriculares y estructura general del sistema (Ministerio de Educación, 2017, 2023, 2024). La educación municipal en el Ecuador no debe entenderse, por tanto, como un subsistema autónomo, sino como una modalidad de provisión educativa situada en la intersección entre gobierno local y rectoría nacional.

Esta condición híbrida es especialmente importante para comprender el caso de Loja. Allí, las escuelas municipales cumplen una función social relevante al ofrecer servicios educativos de costo económico y cercanos a diversos barrios de la ciudad. Su valor no se limita a la cobertura: representan una forma concreta de acción pública local sobre la infancia, el territorio y la equidad urbana, que se verá reflejada en las escenas y trayectos analizados en el resto del libro.

2.2. Las ocho escuelas municipales de Loja: origen, evolución y rasgos distintivos

Las ocho escuelas municipales de Loja constituyen una red educativa urbana que, aunque comparte lineamientos institucionales comunes, presenta trayectorias, localizaciones y rasgos propios. Según el Municipio de Loja (2024), estas escuelas son: Héroes del Cenepa, Edgar Vicente Garrido Jaramillo, Dr. Ángel Felicísimo Rojas, Capulí Loma, Monseñor Jorge Guillermo Armijos, Borja, La Pradera y Ecológica. En conjunto, atienden a una población estudiantil distribuida en distintos sectores de la ciudad y ofrecen educación presencial desde Inicial II hasta séptimo grado, con experiencias de expansión hacia niveles superiores en algunos casos, como la incorporación del octavo año en la escuela Ángel Felicísimo Rojas durante el período estudiado (Municipio de Loja, 2024).

La escuela Héroes del Cenepa, ubicada en el barrio del mismo nombre, inició sus labores en 1996 con 60 estudiantes distribuidos en tres años de educación básica. En sus inicios funcionó en la casa comunal del sector y más tarde se trasladó a terrenos municipales donde se construyó su edificio actual. Durante el período de estudio atendía a 295 estudiantes, convirtiéndose en el establecimiento con mayor matrícula de la red municipal analizada (Municipio de Loja, 2024). Su historia revela un patrón que se repite en otras instituciones: escuelas que nacen como respuesta a necesidades territoriales concretas y se consolidan gracias a la combinación de iniciativa comunitaria y respaldo municipal.

La escuela Edgar Vicente Garrido Jaramillo, situada en Tierras Coloradas, fue creada en 1998 con el nombre de escuela Tierras Coloradas para atender a varios sectores del área. En el año 2000 el Municipio consiguió el terreno y construyó el edificio donde funciona actualmente, con áreas verdes y juegos infantiles; en octubre de 2021 cambió oficialmente su nombre por decisión de las autoridades municipales. Durante el período estudiado acogía a 189 estudiantes (Municipio de Loja, 2024). Este recorrido muestra cómo las escuelas municipales no son entidades estáticas, sino instituciones que evolucionan y se reconfiguran simbólicamente en diálogo con la ciudad.

La escuela Dr. Ángel Felicísimo Rojas, ubicada en Colinas de Belén, fue creada en el año 2000 mediante acuerdo ministerial con el nombre de Unidad Educativa Municipal Belén. Inició con tres niveles de educación básica y en 2006 se construyó la edificación actual gracias a la colaboración de familiares del escritor lojano Ángel Felicísimo Rojas, de la fundación RATINOF y del Municipio. En el período de estudio contaba con 176 estudiantes y 15 docentes (Municipio de Loja, 2024). Su caso ilustra la articulación entre identidad local, memoria cultural y servicio educativo.

Capulí Loma, creada en 2001 bajo sostenimiento municipal, atiende a sectores del occidente de la ciudad como Miraflores Alto, Isidro Ayora, Las Peñas, Balcón Lojano, El Dorado y la ciudadela

Pío Jaramillo. Durante el estudio contaba con 12 docentes y 120 estudiantes, siendo la institución con menor matrícula entre las ocho escuelas analizadas (Municipio de Loja, 2024). Su escala relativamente menor sugiere una inserción territorial más focalizada, con posibilidades de vínculos muy cercanos entre escuela, familias y barrio.

La escuela Monseñor Jorge Guillermo Armijos, ubicada en el sector de Consacola, fue creada mediante acuerdo ministerial el 11 de julio de 1993. Beneficia a sectores como Consacola, Pitás, Ciudadela del Chofer, Carigán y Bolacachi, y durante el período estudiado atendía a 186 estudiantes con 12 docentes (Municipio de Loja, 2024). Se trata de una de las instituciones más antiguas de la red, lo que le confiere un arraigo particular dentro del tejido escolar y comunitario de Loja.

La escuela Borja, localizada en San Francisco de Borja, inició sus labores en 2003 con autorización de la Dirección Distrital de Educación. En el período de estudio contaba con 155 estudiantes distribuidos en ocho grados de educación general básica (Municipio de Loja, 2024). La escuela La Pradera, en el barrio del mismo nombre, también inició en 2003, impulsada por moradores y autoridades de la época, y atendía a 212 estudiantes (Municipio de Loja, 2024). Ambas instituciones reflejan cómo la expansión urbana y la organización barrial generaron demandas educativas específicas que el municipio canalizó mediante nuevas ofertas escolares.

Por su parte, la escuela Ecológica posee un origen singular. Ubicada en el sector de la planta municipal de reciclaje, inició sus labores en agosto de 2004 como Unidad Educativa Municipal Planta de Reciclaje, con el propósito de brindar servicio educativo a los hijos de los trabajadores de dicha planta. En 2008 obtuvo permiso formal de funcionamiento con el nombre de Escuela Municipal Ecológica. Durante el período de estudio contaba con 14 docentes y 178 estudiantes (Municipio de Loja, 2024). Su origen revela una sensibilidad institucional hacia poblaciones específicas y una capacidad del municipio para vincular política educativa con condiciones laborales, territoriales y ambientales.

En conjunto, estas ocho escuelas sumaban 1.511 estudiantes durante el período considerado en la investigación: 295 en Héroes del Cenepa, 189 en Edgar Vicente Garrido Jaramillo, 176 en Ángel Felicísimo Rojas, 120 en Capulí Loma, 186 en Monseñor Jorge Guillermo Armijos, 155 en Borja, 212 en La Pradera y 178 en Ecológica (Municipio de Loja, 2024). Esta cifra permite dimensionar el peso real de la red municipal dentro de la vida educativa urbana de Loja y confirma que no se trata de experiencias marginales, sino de instituciones con presencia consolidada, capacidad de convocatoria y fuerte significación social para las familias.

A pesar de sus diferencias, estas escuelas comparten varios rasgos distintivos: ofrecen educación presencial de bajo costo, con una pensión mensual de 4,50 dólares; funcionan bajo una estructura orgánica compuesta por una Dirección General y direcciones individuales por establecimiento; sostienen un modelo pedagógico constructivista; y otorgan importancia expresa a la participación de las familias en el quehacer institucional (Municipio de Loja, 2024). Estos elementos serán claves para interpretar, más adelante, las prácticas de cuidado parental y las dinámicas de movilidad que atraviesan el trayecto casa–escuela.

2.3. Territorio, red vial y entorno urbano de las escuelas

Toda escuela está inserta en un territorio, pero no todo territorio ofrece las mismas condiciones para llegar, permanecer y aprender. En el caso de las escuelas municipales de Loja, el espacio urbano no funciona como simple telón de fondo, sino como una dimensión activa que condiciona la experiencia escolar cotidiana. Las ocho instituciones se encuentran dentro del límite urbano, lo que implica que sus estudiantes se desplazan a través de una red vial y peatonal marcada por diferentes niveles de accesibilidad, continuidad y conectividad (Municipio de Loja, 2021).

Según el Municipio de Loja (2021), la ciudad posee una superficie de 5.732,51 hectáreas, una red vial de 667,28 kilómetros, una red de aceras de 404,51 kilómetros y una población de 203.406 habitantes. Estas cifras permiten dimensionar la escala de la estructura urbana en la que se insertan las trayectorias escolares, aunque por sí solas no dicen cómo se vive ese entramado desde la perspectiva de un niño o una niña que se desplaza hacia la escuela.

Las escuelas municipales están distribuidas en barrios y sectores diversos: Héroes del Cenepa, Tierras Coloradas, Colinas de Belén, Capulí Loma, Consacola, San Francisco de Borja, La Pradera y el sector de la planta de reciclaje municipal (Municipio de Loja, 2024). Esta dispersión territorial constituye una fortaleza de la oferta municipal, porque aproxima la educación a distintos entornos urbanos y reduce, en muchos casos, la necesidad de desplazamientos largos. Al mismo tiempo, introduce heterogeneidad en las condiciones de acceso: no es igual transitar por un barrio con mejor conectividad peatonal que hacerlo desde sectores donde el estudiante debe combinar caminata, transporte público o tramos con mayor exposición al tráfico.

Desde la perspectiva de la organización municipal, el territorio escolar forma parte de un conjunto más amplio de decisiones sobre red vial, uso de suelo, señalización, límites de velocidad y control del tránsito. La ordenanza sobre límites de velocidad dentro del cantón Loja establece, por ejemplo, que un vehículo liviano en calles locales de la zona urbana no debe circular a más de 50 kilómetros por hora (Municipio de Loja, 2020). Aunque esta norma pueda parecer un dato técnico, su

relevancia para la vida escolar es evidente: regula una parte de las condiciones en las que se desarrollan los recorridos diarios hacia las escuelas.

La observación territorial también ayuda a entender por qué la cercanía geográfica es tan valorada por las familias al momento de elegir institución. En varios casos, la elección de la escuela se explica por su proximidad a la vivienda y por el bajo costo de la pensión, lo que reduce tiempos, gastos y exposición al riesgo, tal como se analiza empíricamente en los capítulos 5 y 6. Esa preferencia expresa una lógica del cuidado: cuanto más cerca se encuentra la escuela, mayor es la posibilidad de acompañamiento, supervisión y respuesta rápida frente a imprevistos.

En consecuencia, el territorio no debe pensarse solo en términos físicos, sino también relacionales. Una escuela ubicada en un barrio determinado forma parte de una trama de vecinos, recorridos, interacciones, memorias y percepciones de seguridad. El entorno urbano moldea las prácticas parentales, las formas de autonomía infantil y los márgenes de confianza con que se vive el camino a la escuela. En este sentido, la red vial y el barrio no son elementos externos a la educación: son parte de su ecología cotidiana y ayudan a contextualizar las decisiones que madres y padres relatan a lo largo de la investigación.

2.4. Perfil socioeconómico de las familias y su vínculo con la escuela

Las escuelas municipales de Loja atienden mayoritariamente a familias que administran con cuidado recursos limitados y que valoran especialmente la combinación entre costo accesible, cercanía territorial y educación presencial al momento de elegir escuela. Este rasgo aparece de manera reiterada en la caracterización institucional de cada establecimiento y se confirma en los relatos recogidos en los grupos focales.

En la escuela Héroes del Cenepa se destaca que las familias priorizan la institución por su ubicación y por la posibilidad de acceder a un servicio educativo de bajo costo, y que, pese a restricciones de tiempo y recursos, participan en las actividades institucionales y mantienen una relación de colaboración con docentes y directivos. En la escuela Edgar Vicente Garrido Jaramillo se señala la presencia de hogares con estructuras diversas y trabajos con alta demanda horaria, lo que dificulta la asistencia a reuniones escolares, aun cuando se conserva una fuerte valoración de la educación como vía de mejora de las condiciones de vida.

En las escuelas Ángel Felicísimo Rojas, Capulí Loma, Monseñor Jorge Guillermo Armijos, Borja, La Pradera y Ecológica se observa un patrón semejante: familias que realizan un esfuerzo sostenido para sostener la escolaridad de sus hijos, que ajustan su economía cotidiana para cubrir la pensión municipal y que otorgan a la educación un lugar central en sus expectativas de futuro (Municipio

de Loja, 2024). Esta constante muestra que la elección de una escuela municipal no responde a una lógica residual, sino a una decisión cuidadosamente ponderada, en la que se articulan las restricciones materiales del hogar con una apuesta firme por el capital educativo de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, el vínculo de las familias con la escuela tiene un carácter ambivalente y, al mismo tiempo, profundamente comprometido. Ambivalente, porque muchas veces está condicionado por jornadas laborales extensas, empleo informal, limitaciones de tiempo y necesidad de resolver diariamente el traslado de los hijos. Comprometido, porque pese a esas restricciones las familias participan, colaboran, acompañan y sostienen la escolaridad como una inversión moral y afectiva. No se trata de una participación idealizada ni siempre visible, sino de una presencia concreta que se expresa en reuniones, apoyo logístico y, sobre todo, en acciones de cuidado desplegadas fuera del aula, como se recoge en los capítulos 6 y 7.

En el marco de la teoría ecológica adoptada en este libro, este vínculo forma parte del mesosistema: el espacio de interacción entre hogar, escuela, vecindario y otros actores significativos del entorno infantil (Bronfenbrenner, 1979). El compromiso familiar no debe interpretarse únicamente como virtud privada; también es una respuesta a contextos donde el cuidado debe compensar limitaciones estructurales. Cuando una familia elige una escuela cercana para reducir el riesgo, acompaña a su hijo por falta de confianza en el entorno o reordena su tiempo laboral para garantizar un trayecto seguro, está realizando una inversión cotidiana que combina afecto, estrategia y responsabilidad (Pautassi, 2017).

Para académicos y tomadores de decisión, este perfil socioeconómico deja una enseñanza clave: las familias de las escuelas municipales no deben leerse solo en función de su nivel de ingreso, sino también de su capacidad para sostener proyectos educativos en contextos muchas veces exigentes. Reconocer esa capacidad de agencia no significa idealizar sus condiciones económicas, sino asumir que la política pública debe dialogar con ese compromiso, fortalecerlo y no darlo nunca por sentado.

2.5. Modelo pedagógico constructivista y cultura escolar en las instituciones municipales

Las escuelas municipales de Loja se presentan institucionalmente como espacios organizados alrededor de un modelo pedagógico constructivista, orientado a que el estudiante sea creador de sus propios aprendizajes y a que la experiencia educativa favorezca reflexión, creatividad y desarrollo intelectual (Municipio de Loja, 2024; Ortiz, 2015). Este elemento es fundamental porque

muestra que la red municipal no se concibe apenas como un servicio de cobertura, sino como una propuesta pedagógica con intencionalidad formativa definida.

De acuerdo con Ortiz (2015), el constructivismo se basa en principios como el aprendizaje activo, la importancia del conocimiento previo, la dimensión social del aprendizaje, la contextualización de los procesos educativos y la autorregulación del estudiante. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para escuelas insertas en barrios diversos y vinculadas estrechamente con las familias, porque reconoce que aprender no consiste en recibir pasivamente información, sino en construir sentido a partir de la experiencia, la interacción y el contexto.

Este modelo no aparece únicamente como declaración doctrinal. Se vincula con una cultura escolar que valora la participación de los padres de familia como un pilar para que la escuela “salga adelante en todos los aspectos” (Municipio de Loja, 2024). Aquí el constructivismo adquiere una dimensión institucional más amplia: no se limita al aula, sino que favorece una visión relacional de la educación donde estudiantes, docentes, familias y comunidad forman parte de un mismo ecosistema de apoyo.

Otro rasgo importante es la centralidad de la educación en valores y convivencia social. Según el Municipio de Loja (2024), las escuelas cuentan con personal calificado y espacios adecuados para el sano esparcimiento, y promueven una educación sustentada en valores. Este énfasis es coherente con las necesidades de contextos urbanos donde el trayecto a la escuela puede exponer a niñas y niños a diversas tensiones; formar para convivir, cuidar, dialogar y actuar responsablemente se convierte así en parte del equipamiento moral para habitar la ciudad.

La evaluación continua constituye otro componente de esta cultura institucional. En las escuelas municipales se aplica una evaluación cualitativa desde Inicial hasta cuarto grado de educación general básica y una evaluación cuantitativa desde quinto grado en adelante, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2017, 2023). Esta organización sugiere un esfuerzo por acompañar el aprendizaje desde una lógica procesual en los primeros años y por articular luego ese seguimiento con las exigencias más estandarizadas del sistema nacional.

Además, la modalidad presencial y el horario regular de funcionamiento —de 07h00 a 13h00 para labores académicas y hasta 15h30 para labores administrativas— refuerzan la idea de una escuela entendida como espacio cotidiano de encuentro y socialización. Eventos recientes, como la pandemia de COVID-19 y las manifestaciones violentas que motivaron estados de excepción en el país, han tensionado este funcionamiento, recordando que la cultura escolar siempre se encuentra expuesta a contingencias externas (Diario La Hora, 2024).

En conjunto, el modelo pedagógico constructivista y la cultura escolar de las instituciones municipales de Loja permiten entender por qué estas escuelas generan un fuerte sentido de pertenencia en sus comunidades. No son únicamente lugares donde se imparten contenidos, sino espacios donde se teje una relación cercana entre educación, familia, territorio y cuidado. Esa cercanía ayuda a explicar por qué, en el universo de esta investigación, la vida educativa no puede separarse del trayecto, del barrio ni de la ciudad en que cada mañana comienza la experiencia de aprender.

Capítulo 3

Cuidado parental y rendimiento académico: claves conceptuales

El vínculo entre cuidado parental y rendimiento académico suele expresarse en fórmulas sencillas: “cuando los padres se preocupan, a los hijos les va mejor en la escuela”. Sin embargo, la investigación que sustenta este libro muestra que esta relación es mucho más compleja y rica de lo que sugieren esas frases cotidianas. El cuidado no es solo preocupación; es un entramado de prácticas, decisiones, afectos y responsabilidades distribuidas entre familias, escuelas y Estado, que adquiere formas concretas en el trayecto diario entre la casa y las escuelas municipales de Loja (Antelo y Redondo, 2017; Pautassi, 2017).

Este capítulo tiene una función precisa dentro del libro: proveer el andamiaje conceptual que permitirá interpretar, más adelante, los datos empíricos y el modelo ecológico construido en el Capítulo 8. Para ello, se aborda, en primer lugar, qué se entiende hoy por cuidado parental y cómo se distribuyen las tareas de cuidado entre familia, escuela y Estado. En segundo lugar, se analiza el rendimiento académico como fenómeno complejo y multidimensional, estrechamente vinculado al bienestar escolar. Finalmente, se articula este análisis con la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner y con la ecología de la acción de Morin, a fin de proponer un marco conceptual integrado que conecte cuidado, movilidad, bienestar y logro académico en el contexto de las escuelas municipales de Loja (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 2005).

3.1. ¿Qué entendemos por cuidado parental hoy?

Hablar de cuidado parental hoy implica ir más allá de la imagen tradicional de “atender” o “proteger” a los hijos. El cuidado aparece como un núcleo esencial del acto de educar y como una dimensión central del bienestar humano (Antelo y Redondo, 2017; Brailovsky, 2019). No se trata de un gesto accesorio, sino de un conjunto de prácticas que sostienen la vida cotidiana de niñas y niños, garantizan su desarrollo integral y hacen posible el ejercicio efectivo de sus derechos (ONU, 1989; UNICEF, 2018; Larios et al., 2018).

Antelo y Redondo (2017) plantean que alrededor del cuidado y la educación de la infancia circula una multiplicidad de saberes y prácticas, pero no todos gozan del mismo reconocimiento y legitimación social. Esta idea es clave para el enfoque del libro: las acciones de cuidado que despliegan diariamente las familias de las escuelas municipales —dar instrucciones, acompañar, supervisar, dialogar, organizar horarios, negociar rutas, prevenir riesgos— son prácticas densas de

sentido, aunque muchas veces permanezcan invisibles para las políticas públicas o para los discursos pedagógicos más formales (Antelo y Redondo, 2017; Pautassi, 2017).

Otros autores subrayan la continuidad entre cuidado y educación. Alliaud y Antelo (2011) sostienen que enseñanza y cuidado no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente, mientras que Brailovsky (2019) afirma que cuidar es un núcleo esencial del acto de educar, por lo que reducir la educación a mera enseñanza resulta preocupante. Desde esta perspectiva, el cuidado parental no se limita a vigilar o proteger; incluye sostener emocionalmente, acompañar procesos de aprendizaje, generar confianza y habilitar espacios para la autonomía progresiva.

Desde el campo de los derechos de la infancia, la Convención sobre los Derechos del Niño y los desarrollos de UNICEF sobre entornos protectores amplían aún más la comprensión del cuidado (ONU, 1989; UNICEF, 2018). Un entorno protector es aquel que ofrece condiciones para el desarrollo integral, libre de violencia, maltrato y explotación, y que permite desplegar capacidades intelectuales, emocionales y morales (Larios et al., 2018; UNICEF, 2018). El cuidado parental, en este sentido, se inscribe dentro de una red más amplia de protección, donde familia, comunidad, instituciones y Estado comparten responsabilidades.

3.2. Familia, escuela y Estado: quién cuida y de qué forma

El cuidado parental no ocurre en el vacío. Se inscribe en una red de responsabilidades donde la familia, la escuela y el Estado ocupan lugares diferenciados, a veces complementarios y otras veces en tensión. En este trabajo, la familia aparece como eje central y “primera escuela” en la que se gestan y transmiten valores, se proporcionan elementos de seguridad y estabilidad y se construyen vínculos que sostienen el desarrollo del estudiante (Acaro, 2016; Durham, 1998).

Durham (1998) define a la familia como un grupo social concreto, reconocido como tal por sus propios miembros, organizado en torno a la reproducción biológica y social mediante reglas de alianza, descendencia y consanguinidad. Más allá de sus variaciones históricas y culturales, la familia sigue siendo una institución fundamental, especialmente cuando se trata de acompañar la vida escolar de niñas y niños. Aguirre et al. (2016) señalan que la relación familia–escuela resulta clave para el seguimiento del alumno e hijo, y que esa articulación contribuye a que los estudiantes perciban una continuidad entre ambos espacios. Desde la perspectiva de la implicación parental, Reparaz y Naval (2014) argumentan que los padres son un elemento clave en los logros académicos de los hijos, lo que hace inevitable concentrar esfuerzos en una colaboración efectiva entre familias e instituciones educativas (Santana y Reiniger, 2017).

La escuela, por su parte, amplía y resignifica esas prácticas de cuidado. En el caso de las escuelas municipales de Loja, estas asumen explícitamente la importancia del involucramiento familiar como pilar de su proyecto educativo, al tiempo que promueven una educación basada en valores y convivencia social (Municipio de Loja, 2024). De este modo, la escuela no solo enseña contenidos, sino que también se convierte en co-cuidadora, estableciendo normas de convivencia, fomentando el respeto, generando espacios seguros y articulando esfuerzos con las familias para proteger a los estudiantes dentro y fuera del aula (Alliaud y Antelo, 2011; Brailovsky, 2019).

El Estado completa este triángulo de responsabilidades. A nivel normativo, la Constitución del Ecuador de 2008 reconoce la educación como derecho de las personas y deber ineludible del Estado, mientras que la Convención sobre los Derechos del Niño establece la obligación estatal de garantizar entornos protectores para la infancia (Constitución de la República del Ecuador, 2008; ONU, 1989). En el caso ecuatoriano, el Ministerio de Educación ejerce la rectoría del sistema educativo, definiendo niveles, estructuras, reglas de evaluación y lineamientos de funcionamiento institucional (Ministerio de Educación, 2017, 2023, 2024). Los municipios, por su parte, mantienen competencias en infraestructura educativa y planificación urbana, lo que incide directamente en la calidad de los entornos escolares y en la movilidad cotidiana hacia los planteles (COOTAD, 2010; Municipio de Loja, 2021).

No obstante, Pautassi (2017) advierte que, en contextos donde las políticas sociales integrales son insuficientes, una parte importante de la responsabilidad de garantizar cuidado y ejercicio del derecho a la educación se traslada a las familias. Esto es muy visible en la realidad de las escuelas municipales de Loja, donde las familias asumen un papel protagónico en la organización del trayecto casa-escuela, compensando limitaciones del entorno urbano, de la seguridad ciudadana o de los servicios de transporte.

En síntesis, la pregunta “quién cuida y de qué forma” no admite respuestas unidireccionales. La familia cuida, pero lo hace en interacción con la escuela y dentro de marcos normativos, urbanos y de seguridad definidos por el Estado. La escuela cuida, pero su capacidad para hacerlo depende, entre otras cosas, de la infraestructura municipal, de las políticas educativas y de las condiciones de seguridad del entorno. El Estado cuida en la medida en que sus políticas se traducen en recursos, normas y dispositivos concretos que protegen efectivamente a la infancia. El trayecto casa-escuela, en este sentido, será leído en los capítulos siguientes como un punto de intersección privilegiado entre estas tres dimensiones de responsabilidad compartida.

3.3. Rendimiento académico como fenómeno complejo y multidimensional

El rendimiento académico suele asociarse, en primera instancia, con las calificaciones que los estudiantes obtienen en sus asignaturas. Sin embargo, la literatura especializada insiste en que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional, que incluye dimensiones cognitivas, socioemocionales y contextuales (Cornejo y Redondo, 2007; González et al., 2012; Chong, 2017; Garbanzo, 2007).

Cornejo y Redondo (2007) subrayan que el rendimiento no puede reducirse a un dato numérico aislado, sino que debe entenderse en relación con las oportunidades educativas, las trayectorias escolares y las condiciones de vida de los estudiantes. González et al. (2012) y Chong (2017) coinciden en señalar que variables como el clima escolar, el apoyo familiar, la percepción de autoeficacia y el bienestar subjetivo influyen en la manera en que los estudiantes se desempeñan académicamente.

En este estudio, el rendimiento académico se operacionaliza a partir de las calificaciones oficiales de las escuelas municipales, utilizando la escala institucional (A, B, C, D) y sus equivalentes numéricos, tal como se detalla en el Capítulo 5. Sin embargo, desde el punto de vista conceptual, se asume que esas notas son solo un indicador parcial de un fenómeno más amplio, en el que convergen condiciones familiares, escolares y urbanas. El análisis de las asociaciones descriptivas entre cuidado parental, movilidad y rendimiento que se presenta en los Capítulos 5 y 7 se apoya precisamente en esta comprensión ampliada.

3.4. Bienestar escolar: dimensiones psicológicas, sociales y subjetivas

El rendimiento académico se encuentra estrechamente vinculado al bienestar escolar. Diversos autores han mostrado que las experiencias de apoyo, pertenencia, reconocimiento y seguridad que los estudiantes viven en la escuela influyen de manera significativa en su motivación, su permanencia y sus resultados (Martínez-Otero, 2009; Gómez, 2017; Larios et al., 2018).

Martínez-Otero (2009) define el bienestar escolar como una experiencia compleja que engloba aspectos psicológicos (autoestima, autoeficacia, emociones), sociales (relaciones con compañeros y docentes) y subjetivos (sentido de pertenencia, percepción de justicia y seguridad). Gómez (2017) y Larios et al. (2018) coinciden en que un entorno escolar que cuida —que escucha, contiene y respeta— favorece no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el desarrollo integral de los estudiantes.

En el caso de las escuelas municipales de Loja, el bienestar escolar se ve atravesado por el contexto urbano y por las condiciones del trayecto cotidiano. El miedo al tránsito, a la violencia o al bullying en el camino puede erosionar la sensación de seguridad, incluso cuando el clima dentro del aula sea positivo (UNICEF, 2016, 2017, 2024; Pautassi, 2017). De allí que, en los capítulos empíricos, se preste atención tanto a lo que ocurre dentro de la escuela como a las experiencias que los estudiantes viven antes de llegar a ella.

3.5. La teoría ecológica de Bronfenbrenner y la ecología de la acción de Morin aplicadas al trayecto casa–escuela

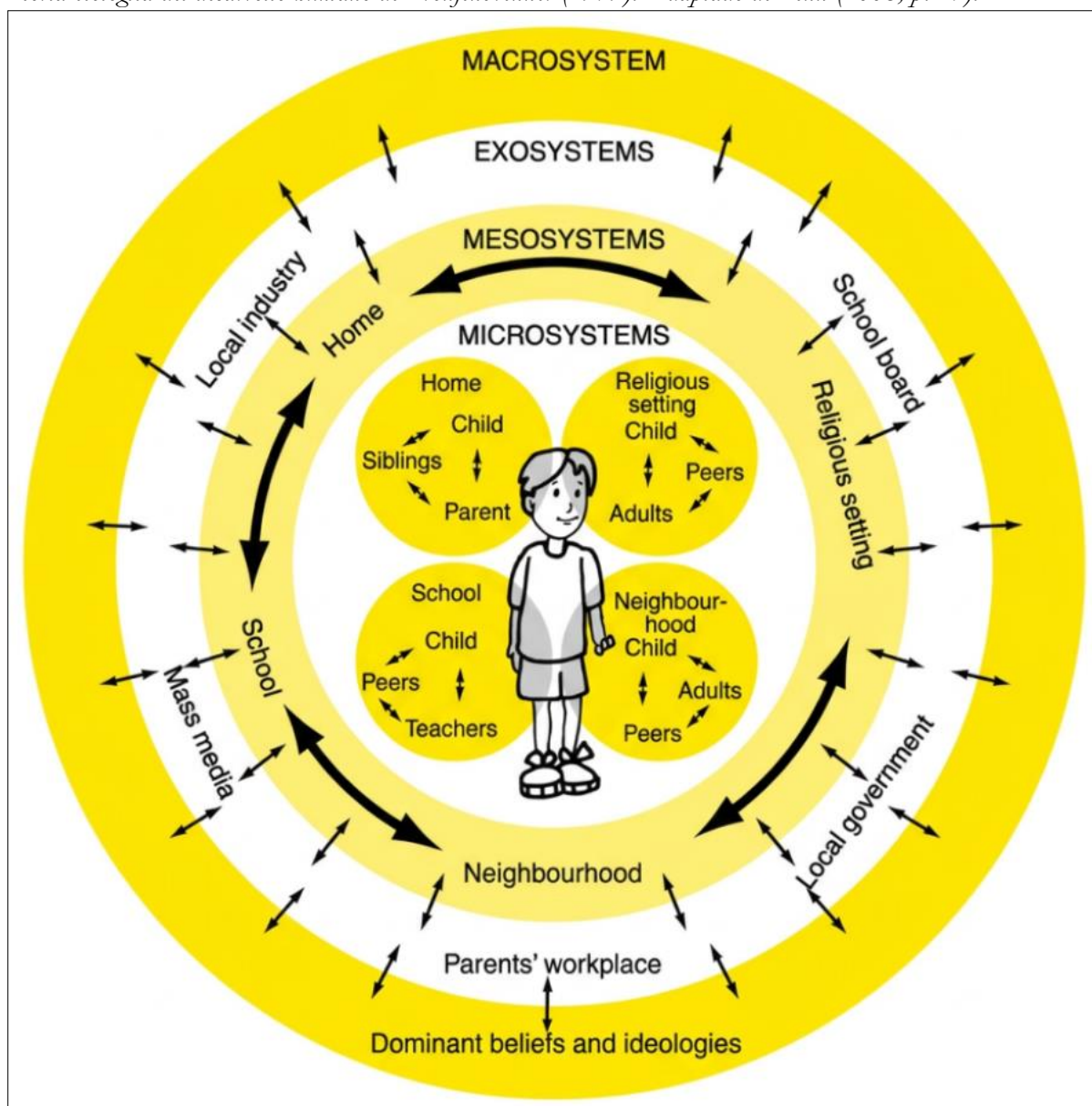
Para articular conceptualmente estas dimensiones —cuidado parental, rendimiento académico y bienestar escolar en contexto urbano—, este libro recurre a dos marcos teóricos centrales: la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner y la ecología de la acción de Morin (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 2005).

Bronfenbrenner (1979) propone comprender el desarrollo humano como el resultado de procesos que tienen lugar en distintos sistemas ecológicos: el microsistema (entornos inmediatos como la familia y la escuela), el mesosistema (relaciones entre microsistemas), el exosistema (contextos que afectan al individuo sin que este participe directamente, como el trabajo de los padres o las políticas municipales) y el macrosistema (valores culturales, sistemas de creencias, leyes y políticas nacionales). Posteriormente, incorpora el cronosistema, que añade la dimensión temporal y considera cómo los eventos históricos y las transiciones vitales afectan al desarrollo.

La Figura 1 sintetiza esta arquitectura ecológica y permite visualizar, desde este punto del capítulo, el tipo de articulación multinivel que sostiene la lectura del trayecto casa–escuela desarrollada en el libro. Su inclusión aquí no cumple una función meramente ilustrativa: busca ofrecer al lector un mapa conceptual inicial que ordene los análisis posteriores y permita entender, desde ahora, que las acciones cotidianas de cuidado nunca ocurren en el vacío, sino dentro de una red de sistemas que se influyen mutuamente.

Figura 1.

Teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979). Adaptado de Penn (2008, p. 47).



Aplicada al trayecto casa–escuela, esta perspectiva permite ubicar las acciones de cuidado parental —las instrucciones, la supervisión, el diálogo y las decisiones de seguridad vial— en el microsistema familiar y escolar, pero sin perder de vista que dichas acciones se configuran también por la relación entre familia, escuela y comunidad, propia del mesosistema. Del mismo modo, están condicionadas por decisiones tomadas en otros espacios, como la planificación vial, la gestión municipal, los horarios laborales de los padres o los dispositivos institucionales de seguridad, elementos que corresponden al exosistema. Todo ello, a su vez, se encuentra enmarcado por concepciones culturales sobre infancia, cuidado, autonomía, educación y ciudad, que remiten al macrosistema.

La incorporación del cronosistema resulta especialmente relevante para esta investigación, porque permite reconocer que el cuidado parental y la movilidad escolar no se organizan del mismo modo en todos los momentos históricos. Eventos recientes como la pandemia, el incremento de la inseguridad o los cambios en las rutinas urbanas modifican la percepción del riesgo, las decisiones familiares y la forma en que niñas y niños recorren la ciudad para llegar a la escuela. De este modo, la teoría ecológica ofrece una base sólida para entender que el trayecto no depende solo de elecciones individuales, sino de configuraciones temporales, territoriales e institucionales más amplias.

La ecología de la acción de Morin (2005) complementa esta mirada al subrayar que toda acción, una vez puesta en marcha, entra en interacción con un entorno complejo que puede modificarla, desviarla o producir efectos no previstos. Una indicación parental aparentemente simple —camina por la vereda, no hables con extraños, espera en la puerta de la escuela— no conserva un sentido fijo ni produce siempre los mismos efectos, porque su eficacia depende del contexto urbano, de la experiencia previa del estudiante, del clima de inseguridad, de la presencia o ausencia de acompañamiento y de múltiples circunstancias que desbordan la intención inicial de quien la emite.

Pensar el trayecto casa–escuela desde la ecología de la acción implica, por tanto, reconocer que el cuidado no puede entenderse como una secuencia lineal entre decisión familiar y resultado esperado. Entre una instrucción y su efecto median la ciudad, el tránsito, los otros estudiantes, los conductores, el transporte público, el miedo, la prisa, la costumbre y los acontecimientos imprevistos que reconfiguran la experiencia cotidiana. Esta mirada resulta especialmente fecunda para el estudio, porque evita reducir el análisis a relaciones mecánicas entre variables y permite comprender el cuidado como práctica situada, contingente y atravesada por complejidades múltiples.

En conjunto, la teoría ecológica de Bronfenbrenner y la ecología de la acción de Morin proporcionan el soporte conceptual para leer el trayecto casa-escuela como una experiencia relacional, contextual y dinámica. No se trata solo de saber cómo se desplaza un estudiante o qué instrucciones recibe, sino de comprender cómo esas prácticas se inscriben en una trama más amplia de relaciones familiares, escolares, urbanas, institucionales y temporales. En este capítulo, ambos enfoques funcionan como marco conceptual previo; más adelante, en el Capítulo 8, serán retomados para construir, a partir de los datos empíricos del estudio, un modelo ecológico específico del cuidado en el trayecto casa–escuela en las escuelas municipales de Loja.

3.6. Hacia un marco conceptual integrado: cuidado, movilidad, bienestar y logro académico

A partir de los desarrollos anteriores, es posible esbozar un marco conceptual integrado que oriente la lectura de los capítulos empíricos y propositivos del libro. En este marco, el cuidado parental se entiende como un conjunto de prácticas situadas —instrucciones, supervisión, diálogo, decisiones de seguridad— que se despliegan en un contexto urbano determinado y que buscan proteger y acompañar a los estudiantes en su trayecto hacia la escuela (Antelo y Redondo, 2017; Acaro, 2016; Larios et al., 2018).

La movilidad escolar, por su parte, deja de ser una variable meramente logística y se concibe como parte constitutiva de la experiencia educativa: el modo de transporte, el tiempo de recorrido, las condiciones del entorno físico y la percepción de seguridad influyen tanto en el bienestar como en el rendimiento de los estudiantes (Pautassi, 2017; Oluyomi et al., 2014; Distefano et al., 2019; Aranda-Balboa et al., 2020; Ayllón et al., 2021; Muhammad et al., 2022).

El bienestar escolar se entiende como la experiencia subjetiva y relacional que resulta de la interacción entre cuidado, movilidad y contexto institucional: sentirse seguro en el trayecto y en la escuela, percibir apoyo familiar y reconocimiento docente, participar de un clima de convivencia respetuoso (Martínez-Otero, 2009; Gómez, 2017; Larios et al., 2018).

Finalmente, el rendimiento académico se asume como una expresión parcial, pero significativa, de ese entramado: las calificaciones formales reflejan, en parte, las oportunidades y obstáculos que atraviesan los estudiantes en sus casas, en la escuela y en la ciudad (Cornejo y Redondo, 2007; González et al., 2012; Chong, 2017; Garbanzo, 2007).

Este marco conceptual integrado se apoya en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, en la ecología de la acción de Morin y en el esquema presentado en la Figura 1 para recordar, a lo largo de todo el libro, que ninguna dimensión puede entenderse por separado. El cuidado parental en el trayecto casa–escuela no es un asunto puramente privado; la movilidad escolar no es solo un problema de transporte; el rendimiento académico no es solo una cifra; el bienestar escolar no se agota en el interior del aula. Los capítulos siguientes —metodológicos, empíricos, modelizadores y propositivos— mostrarán cómo esta red de relaciones se manifiesta en la vida cotidiana de las escuelas municipales de Loja y qué implicaciones tiene para las políticas públicas, la gestión local, la formación docente y el trabajo con familias.

Capítulo 4

Cómo se investigó: escuchar a las familias y observar la ciudad

Este libro nace de una pregunta aparentemente simple: ¿qué relación existe entre el rendimiento académico de los estudiantes y las acciones de cuidado que despliegan los padres en el trayecto casa–escuela? Responder exigió mucho más que revisar estadísticas o aplicar encuestas rápidas. Supuso entrar en contacto directo con las familias, escuchar sus relatos, observar la ciudad en movimiento y construir teoría desde las voces y experiencias de quienes todos los días acompañan a niñas y niños a la escuela municipal.

Este capítulo muestra cómo se diseñó el estudio, por qué se optó por un enfoque cualitativo y complejo, quiénes son los 56 casos que participaron, qué técnicas se utilizaron para producir los datos y cómo herramientas como Atlas.ti, las redes semánticas, la triangulación y los memos teóricos permitieron ir tejiendo una comprensión densa del fenómeno. El objetivo es que académicos, autoridades municipales, educativas y de seguridad ciudadana puedan confiar en los resultados, entender cómo se construyeron y, sobre todo, apropiarse del camino metodológico para futuras investigaciones.

4.1. Enfoque cualitativo y perspectiva compleja

El enfoque adoptado en la presente investigación es de carácter cualitativo. No se persiguió la medición de conductas en muestras amplias y representativas, sino la comprensión profunda de las experiencias familiares en torno al cuidado parental durante el trayecto casa-escuela, así como los significados que atribuyen al rendimiento académico de sus hijos (Hernández et al., 2010; Penalva et al., 2015). En términos de Hernández et al. (2010), lo que se pretende en un estudio cualitativo es obtener datos que se conviertan en información rica sobre personas, comunidades y situaciones, para analizarlos y comprenderlos, dando respuesta a las preguntas de investigación y generando conocimiento.

La perspectiva cualitativa adoptada se caracteriza por tener como finalidad la descripción y comprensión de la realidad, centrarse en atributos y cualidades más que en cantidades, trabajar con un nivel latente de análisis y apoyarse en una lógica inductiva y abductiva para el descubrimiento (Penalva et al., 2015). Los datos producidos son no estructurados, se recurre a técnicas flexibles, se privilegia una relación de co-implicación entre investigador y sujetos y se considera la realidad como construcción social, tal como se sintetiza en la tabla de características de la investigación cualitativa que se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1*Características de la perspectiva cualitativa de investigación*

1. Objetivos	a. Finalidad	Descripción/comprensión, Atributo, calidad
	b. Nivel	Latente
2. Metodología	a. Tradiciones intelectuales	Humanista
	b. Fuentes de conocimiento	Idiográfica, única, intensiva
	c. Método (logro científico)	Inductivo/abductivo (descubrimiento)
	d. Método (grado de formalización)	Método flexible, cálido, imaginativo
	e. Hipótesis	Guía de actuación y búsqueda, poco definida y muy general
	f. Diseño	Emergente
	g. Teoría	Exposición narrativa
3. Campo de observación	a. Producción de datos	Datos no estructurados
	b. Técnicas	No estructuradas
	c. Muestreo	Intencional
	d. Realidad	Construcción social
	e. Dimensiones de la realidad	Grupo/totalidad, Estructural
	f. Esquema psicológico	Psicoanálisis
	g. Investigador	Acercamiento sujeto y objeto (co-implicación)
	h. Práctica	Intuitiva (oficio)
4. Análisis	a. Construcción de la teoría	Interpretación, comprensión
	b. Enfoque	Lo interior, subjetivo. Significado sentimiento discursos
	c. Significado	Múltiple. Lo manifiesto sirve para acceder a lo latente (significado secundario, emotivo, contextual)
	d. Apoyo de otras disciplinas	Sociolingüística, semiótica (trabaja y analiza texto/ palabras)
5. Control	a. Validez	Interpretación correcta
	b. Fiabilidad	Variabilidad (saturación de la información)

Nota. Elaboración propia en base a los datos tomados de Penalva et al. (2015)

La Tabla 1 no cumple aquí una función meramente descriptiva, sino que ayuda a precisar cómo se concretó el enfoque cualitativo en esta investigación. En primer lugar, la idea de diseño emergente se expresó en la necesidad de ajustar progresivamente la mirada analítica a medida que avanzaban los grupos focales, la observación de campo y la lectura de los documentos, permitiendo que

categorías como instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial fueran afinándose en contacto directo con los datos producidos. En segundo lugar, el carácter de datos no estructurados se reflejó en el trabajo con relatos, citas, observaciones y registros textuales que no podían ser reducidos desde el inicio a variables cerradas, sino que exigieron procesos de codificación, comparación y construcción de sentido apoyados en Atlas.ti. Finalmente, el criterio de validez como interpretación correcta se asumió no como verificación mecánica, sino como una búsqueda de coherencia entre la pregunta de investigación, las técnicas empleadas, las categorías construidas y los significados expresados por las propias familias, en diálogo permanente con el marco teórico y con la experiencia de campo.

Este enfoque se articula con el pensamiento complejo y con la teoría ecológica que enmarcan la investigación. Tello (2023) subraya que, para construir conocimiento, deben considerarse la función de la teoría, la inducción y la comprensión: la teoría orienta el trabajo de campo, la inducción parte de conceptos generales que permiten focalizar el objeto y la comprensión busca identificar categorías y proposiciones a partir de una base empírica. Morin (2005), a su vez, recuerda que el conocimiento de informaciones o elementos aislados es insuficiente, y que es necesario situarlos en contextos y sistemas para que cobren sentido.

Desde esta perspectiva, la elección de un enfoque cualitativo no es solo técnica, sino epistemológica. Supone asumir que el fenómeno estudiado —la relación entre cuidado parental y rendimiento académico en el trayecto casa–escuela— es complejo, multidimensional y situado, y que, por lo tanto, requiere métodos capaces de captar significados, tensiones y dinámicas que no se dejan reducir fácilmente a números. Al mismo tiempo, esta opción metodológica dialoga con los marcos conceptuales sobre cuidado, movilidad, bienestar y rendimiento trabajados en los capítulos anteriores, generando coherencia entre teoría y método (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 2005; Antelo y Redondo, 2017).

4.2. Diseño de investigación y criterios de rigor

Diseñar una investigación cualitativa implica, como señalan Penalva et al. (2015), preparar las condiciones que harán posible la recogida y el análisis de datos, de modo que se obtengan resultados relevantes con procedimientos metodológicamente sólidos. En esta investigación se tomó como referencia el modelo interactivo de diseño de investigación propuesto por Maxwell (2005), que concibe el diseño como un sistema dinámico donde objetivos, marco conceptual, preguntas de investigación, métodos y consideraciones de validez se influyen mutuamente, en lugar de constituir etapas rígidas y lineales (ver Figura 2). En el modelo de Maxwell, las preguntas de investigación ocupan un lugar central y orientan tanto la selección de casos como las técnicas de producción y

análisis de datos. Esto se conecta con lo planteado por Stake (1999), quien sostiene que las preguntas deben guiar lo que se hace en el campo, desde la obtención de permisos hasta la triangulación de los datos. En la investigación que sustenta este libro, la pregunta central fue: ¿qué relación existe entre el rendimiento académico del estudiante y las acciones de cuidado que diariamente despliegan los padres durante el trayecto desde la casa hacia las escuelas municipales de Loja, en el período 2023–2024?

Figura 2.

Modelo interactivo de diseño de investigación (Maxwell, 2005).



Una nota sobre la operacionalización del rendimiento académico

En el Capítulo 3 se asumió que el rendimiento académico es un fenómeno complejo y multidimensional que no se agota en las calificaciones: abarca dimensiones cognitivas, socioemocionales y contextuales que se construyen en la intersección entre familia, escuela y ciudad (Cornejo y Redondo, 2007; González et al., 2012; Chong, 2017; Garbanzo, 2007). Sin embargo, en los capítulos empíricos —especialmente en el Capítulo 5 y en el Capítulo 7— el rendimiento se operacionaliza a través de las calificaciones formales de las escuelas municipales, utilizando la escala institucional A, B, C, D y sus equivalentes numéricos. Esta decisión requiere una justificación

explícita, pues podría parecer inconsistente con la conceptualización más amplia adoptada en la teoría.

La opción por las calificaciones oficiales responde a cuatro razones de orden metodológico, práctico y epistemológico:

En primer lugar, las calificaciones son el único indicador sistemático, comparable y disponible para los 1.511 estudiantes de las ocho escuelas municipales. Construir un instrumento alternativo para medir dimensiones socioemocionales o subjetivas del rendimiento habría requerido un diseño de investigación de mayor escala, con técnicas distintas (tests estandarizados, escalas de bienestar) y con tiempos de aplicación incompatibles con el diseño cualitativo adoptado (Hernández et al., 2010).

En segundo lugar, la escala de calificaciones del sistema municipal —que combina evaluación cualitativa en los primeros grados con evaluación cuantitativa a partir del quinto— es un referente institucional legitimado y conocido por las propias familias que participaron en los grupos focales. Cuando las madres y padres hablan de "cómo le va a mi hijo en la escuela", están refiriéndose, de manera predominante, a esas calificaciones. Utilizarlas como indicador garantiza que el análisis esté anclado en la misma realidad simbólica que organizó las conversaciones del trabajo de campo (Penalva et al., 2015).

En tercer lugar, en el marco de un diseño cualitativo con componentes de análisis de co-ocurrencia de códigos en Atlas.ti, las calificaciones funcionan como una variable documental discreta que permite establecer asociaciones entre el nivel de desempeño escolar reportado y la intensidad de las prácticas de cuidado identificadas en los relatos. Estas asociaciones, que en este libro se interpretan como asociaciones descriptivas —es decir, patrones de co-ocurrencia y correspondencia entre categorías, tal como las genera Atlas.ti a través de indicadores de enraizamiento y densidad—, no son medidas estadísticas en el sentido estricto del coeficiente r de Pearson o de Spearman. Esta aclaración es fundamental: las asociaciones descriptivas presentadas en los Capítulos 5 y 7 expresan relaciones de sentido entre categorías cualitativas y niveles de rendimiento, y deben leerse en esa clave interpretativa, no como análisis de correlación estadística cuantitativa (Penalva et al., 2015; Tello, 2023).

En cuarto lugar, asumir la calificación como indicador parcial del rendimiento no implica reducir el fenómeno a ese número. A lo largo del análisis se mantiene la conciencia de que detrás de cada nota escolar hay condiciones familiares, experiencias del trayecto, emociones y desigualdades que no quedan capturadas en la escala. Por eso, el análisis empírico siempre combina el dato de la

calificación con los relatos de las familias, permitiendo que el número sea recontextualizado por la voz de quienes viven cotidianamente el problema (Cornejo y Redondo, 2007; Antelo y Redondo, 2017).

En síntesis, utilizar las calificaciones oficiales como operacionalización del rendimiento no contradice la conceptualización amplia del Capítulo 3; más bien, responde a una decisión metodológica pragmática, coherente con el enfoque cualitativo y con las condiciones concretas del trabajo de campo. Dicha decisión está informada por la misma lógica que Morin (2005) denomina principio de incompletud: todo indicador es necesariamente parcial, pero puede ser significativo si se utiliza con conciencia de sus límites y en diálogo con otras fuentes de conocimiento.

En cuanto a los demás criterios de rigor, se trabajó con la noción de validez como interpretación correcta, fiabilidad como consistencia y saturación de la información, y triangulación como estrategia para enriquecer y robustecer los hallazgos (Penalva et al., 2015; Okuda, 2009; Aguilar y Barroso, 2015). Okuda (2009) subraya que la triangulación confiere a un estudio mayor profundidad, complejidad y consistencia, al permitir mirar la pregunta de investigación desde diversos ángulos y métodos cualitativos. En esta investigación, la triangulación se logró combinando grupos focales, observación de campo y análisis de documentos, así como cruzando los datos con el marco teórico y el estado del arte.

La validez se buscó a través de varias estrategias: mantener coherencia entre la pregunta, el diseño y las técnicas; documentar detalladamente las decisiones de muestreo; utilizar el software Atlas.ti para sistematizar el análisis; elaborar memos teóricos que registraran la evolución de las interpretaciones; y contrastar permanentemente los datos con la teoría y con la propia experiencia de campo (Penalva et al., 2015; Hernández et al., 2010). Desde el punto de vista ético, se solicitó consentimiento informado a las autoridades de las escuelas municipales y a los padres participantes, garantizando confidencialidad y respeto por las opiniones expresadas en las sesiones de grupo focal.

4.3. Los 56 casos estudiados: quiénes son las madres y padres participantes

El estudio trabajó con una muestra intencional de 56 padres de familia de las ocho escuelas municipales de la ciudad de Loja. En investigación cualitativa, la muestra no busca ser estadísticamente representativa del universo, sino asegurar la riqueza y pertinencia de la información en función del fenómeno bajo análisis (Hernández et al., 2010; Penalva et al., 2015). En este caso, se seleccionaron casos estructurales, es decir, padres cuya posición dentro de la red social y de la organización escolar los hacía portadores de información especialmente relevante, como presidentes o integrantes activos de los comités de padres de familia (Penalva et al., 2015).

Tabla 2*Número de casos estudiados por escuela municipal*

Nro	Escuela Municipal	Abreviatura	Frecuencia	%	% acumulado
1	Héroes del Cenepa	HC	8	14,3	14,3
2	Edgar Garrido Jaramillo	EG	7	12,5	26,8
3	Ángel Felicísimo Rojas	AR	8	14,3	41,1
4	Capulí Loma	CL	7	12,5	53,6
5	Mons. Jorge Guillermo Armijos	JA	6	10,7	64,3
6	Borja	B	5	8,9	73,2
7	La Pradera	P	8	14,3	87,5
8	Ecológica	E	7	12,5	100
Total			56	100	

El procedimiento para constituir la muestra incluyó una reunión previa con la Directora General y las directoras de las ocho escuelas municipales, en la que se explicó el propósito de la investigación y se solicitaron facilidades para organizar las sesiones de grupo focal con padres representantes de cada paralelo. Fruto de ese trabajo, se logró la participación de 56 padres: 48 madres (85,7%) y 8 padres (14,3%), tal como se detalla en las Tablas 2, 3 y Figuras 3, 4. Cada participante intervino en representación de uno de sus hijos matriculados en la escuela municipal correspondiente.

Tabla 3*Genero del padre de familia que participó en la sesión de grupo focal*

Nro.	Genero del padre de familia	Frecuencia	%	% acumulado
1	Mujer	48	85,7	85,7
2	Hombre	8	14,3	100,0
Total		56	100	

Figura 3.

Padres de familia que participaron en las sesiones de grupo focal

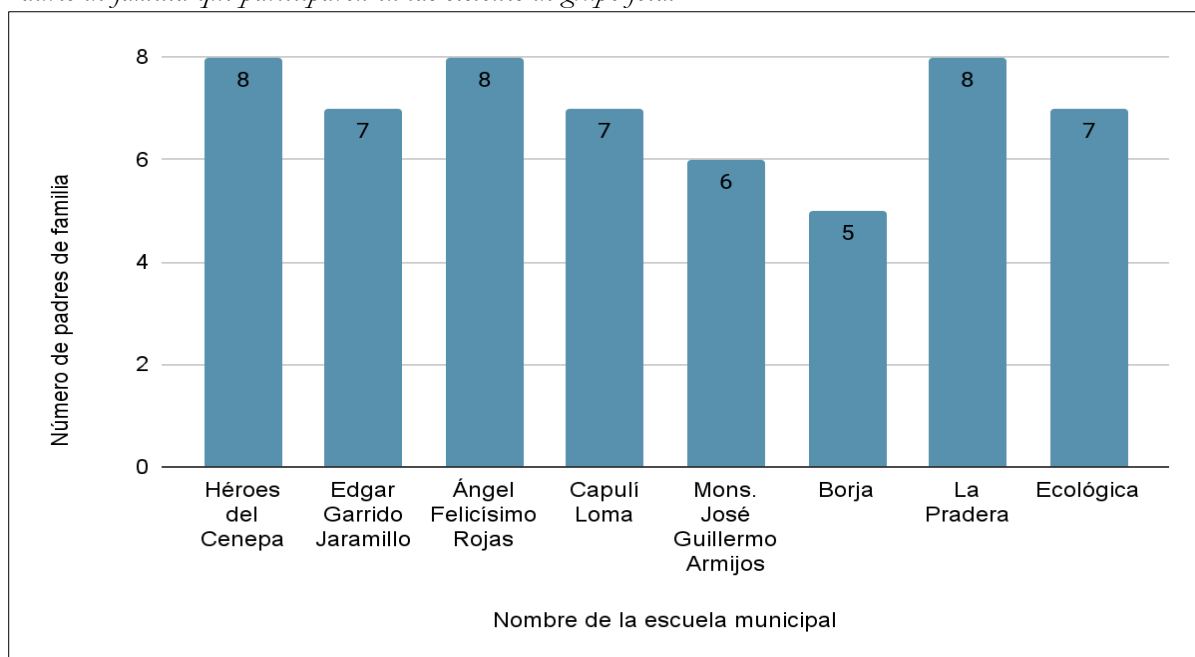
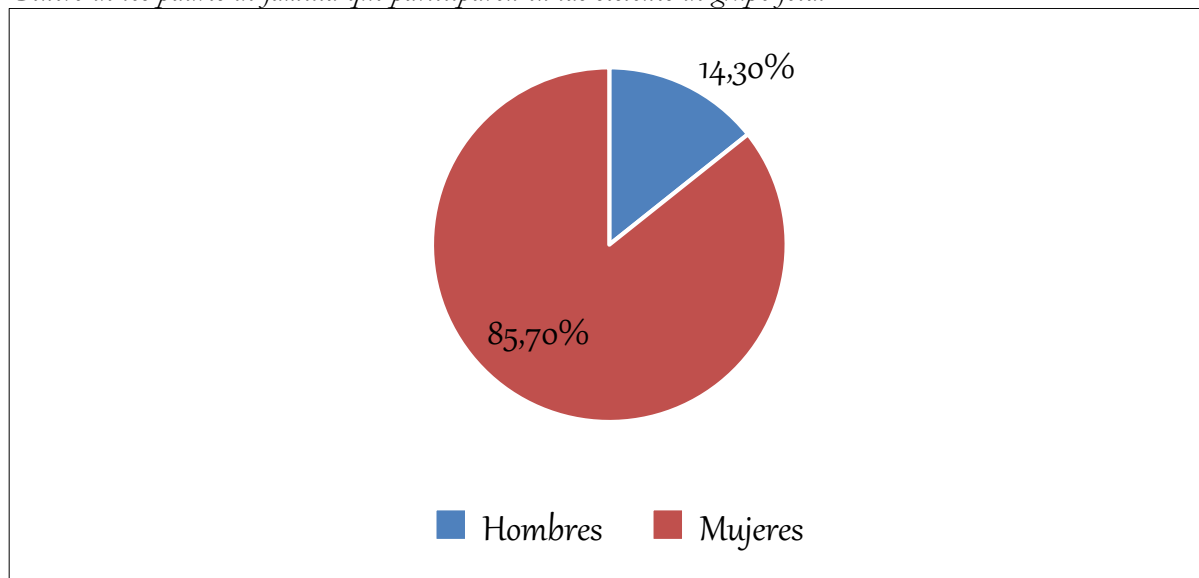


Figura 4.

Género de los padres de familia que participaron en las sesiones de grupo focal



Las Figuras 3 y 4 permiten visualizar con mayor claridad dos rasgos clave de la muestra. Por un lado, la distribución de casos por escuela muestra que la participación de madres y padres no se concentró en una sola institución, sino que abarcó a las ocho escuelas municipales, lo que refuerza el carácter transversal de los hallazgos. Por otro lado, la fuerte feminización de la muestra —con un 85,7% de participantes mujeres— confirma la centralidad de las madres en las tareas de cuidado cotidiano y en la relación con la escuela, tal como señalan diversos estudios sobre género y cuidado en América Latina. Esta sobrerrepresentación femenina no es solo un dato técnico de la muestra,

sino también un indicio de quiénes sostienen, en la práctica, el acompañamiento escolar y el trayecto casa–escuela, cuestión que será retomada en las secciones posteriores al analizar las cuatro dimensiones de cuidado parental.

En cuanto a las y los estudiantes, hijos de los participantes, el 41,1% era de sexo femenino y el 58,9% de sexo masculino (Tabla 4 y Figura 5). Estaban distribuidos a lo largo de distintos niveles de educación general básica, desde Inicial hasta octavo grado, lo que permitió captar experiencias de cuidado y trayectos escolares en diferentes etapas del desarrollo infantil. Este abanico de niveles aporta diversidad de perspectivas, pues las prácticas de cuidado y los grados de autonomía de los hijos varían sensiblemente según la edad.

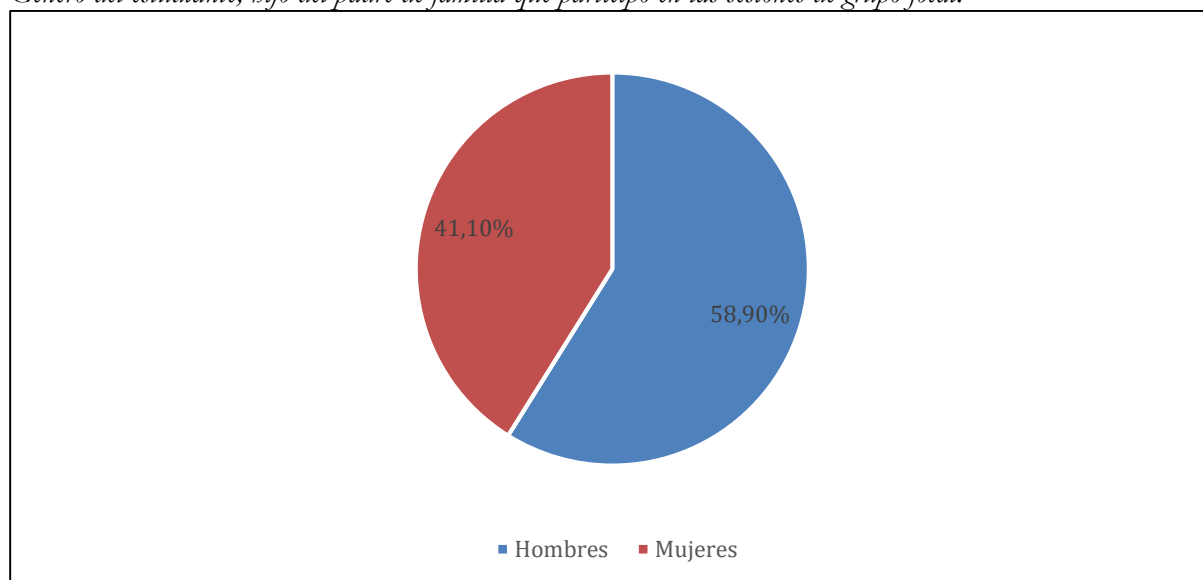
Tabla 4

Género del estudiante, hijo del participante de la sesión de grupo focal.

Nro.	Sexo del estudiante	Frecuencia	%	% acumulado
1	Mujer	23	41,1	41,1
2	Hombre	33	58,9	100,0
Total		56	100.0	

Figura 5.

Género del estudiante, hijo del padre de familia que participó en las sesiones de grupo focal.

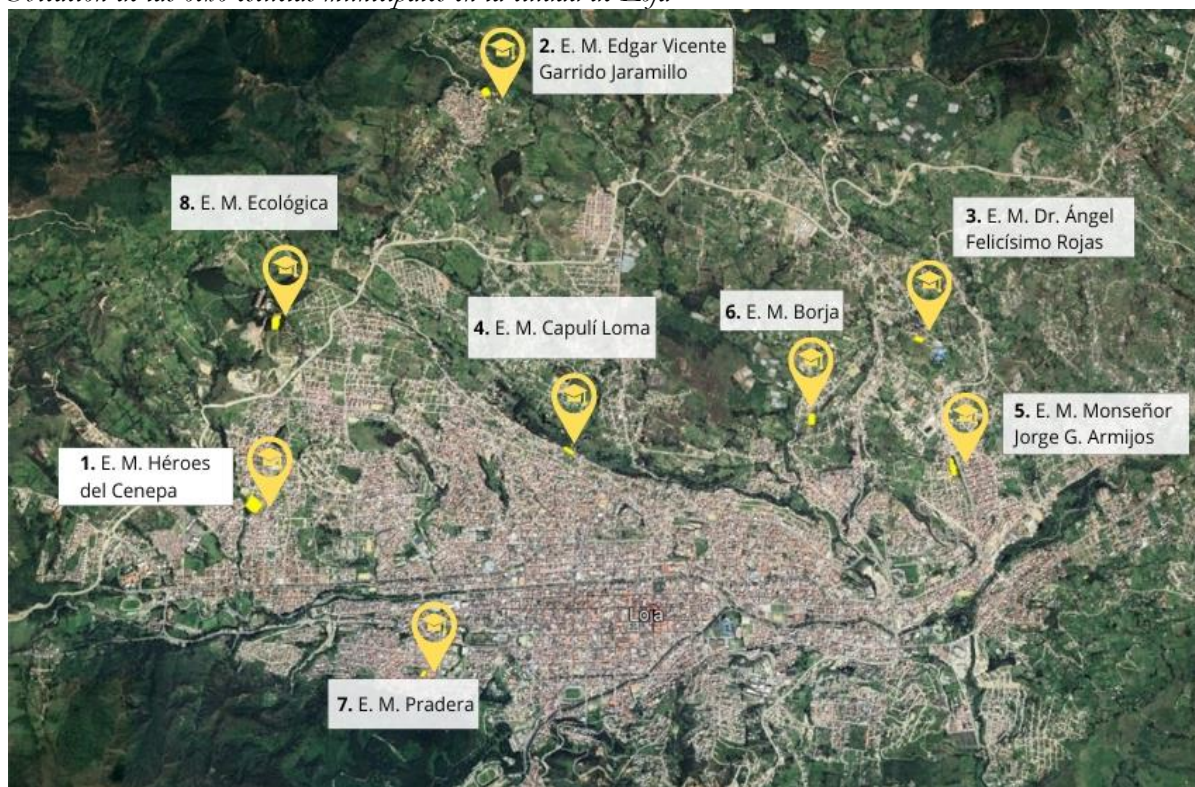


La distribución de casos por escuela también es relevante para comprender el estudio. Las 56 familias se distribuyeron entre las ocho instituciones municipales: Héroes del Cenepa, Edgar Vicente Garrido Jaramillo, Dr. Ángel Felicísimo Rojas, Capulí Loma, Mons. Jorge Guillermo

Armijos, Borja, La Pradera y Ecológica, ubicadas en distintos barrios y sectores del límite urbano de Loja (Ver Figura 6). Esta diversidad territorial permitió incorporar experiencias de trayectos en contextos urbanos con diferentes condiciones de infraestructura vial, seguridad y oferta de transporte, lo cual enriquece la lectura de las acciones de cuidado y de la movilidad cotidiana.

Figura 6.

Ubicación de las ocho escuelas municipales en la ciudad de Loja



4.4. Técnicas de producción de datos: grupos focales, observación de campo y documentos

Para “escuchar” a las familias y “observar” la ciudad, se utilizaron tres técnicas principales de producción de datos: grupos focales, observación de campo y análisis de documentos. Esta combinación respondió al propósito de captar tanto las narrativas de los actores como las prácticas observables y el marco institucional en el que ocurren los trayectos casa–escuela (Hernández et al., 2010; Avendaño, 2020; Okuda, 2009).

La técnica central fue el grupo focal o grupo de enfoque. Según Penalva et al. (2015), esta técnica permite un acercamiento intenso a la vida real de los sujetos, favoreciendo la interacción entre participantes y la emergencia de significados compartidos y tensiones. La formulación teórica y metodológica del grupo focal se apoya en el trabajo de Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí y Ángel de Lucas, y suele trabajar con 5 a 10 personas por sesión (Penalva et al., 2015; Hernández et al., 2010). En la investigación se organizaron ocho sesiones de grupo focal, una en cada escuela municipal,

convocando a un representante de padres por aula o paralelo; cada sesión duró en promedio 60 minutos y se realizó en un aula de la institución, utilizando filmadora, grabadora, micrófonos, mesa y sillas.

La observación de campo se utilizó como técnica complementaria orientada a la triangulación. Okuda (2009) señala que, para fortalecer los hallazgos, suele recurrirse a observadores de distintas disciplinas y a la combinación de técnicas cualitativas, reduciendo sesgos asociados a un único punto de vista. En este caso, se solicitó el apoyo de Agentes Municipales de Tránsito, quienes realizaron observaciones sistemáticas sobre la llegada de los estudiantes a las escuelas durante siete días, entre el 4 y el 15 de marzo de 2024. Se registraron datos relativos al uso de cinturón de seguridad o silla infantil, uso de casco, número de estudiantes que llegaban caminando con acompañante y otras observaciones pertinentes.

Finalmente, el análisis de documentos incluyó el uso de consentimientos informados, informes institucionales y otros registros que ayudaron a contextualizar el funcionamiento de las escuelas municipales y a garantizar el respeto a las normas éticas de investigación (Avendaño, 2020). Se recabaron y archivaron los documentos de consentimiento informado suscritos por las autoridades y por los 56 padres participantes. Estos documentos no solo habilitan el trabajo de campo, sino que constituyen una fuente importante para comprender las relaciones de confianza y colaboración construidas entre el investigador, las escuelas y las familias.

4.5. Atlas.ti, redes semánticas y construcción de categorías

El análisis de la información producida en los grupos focales, en la observación de campo y en los documentos institucionales se realizó con apoyo de un software de análisis cualitativo que permitió organizar, codificar y relacionar los datos de manera sistemática. Desde una perspectiva compleja, este apoyo no reemplaza la interpretación del investigador, pero sí ofrece un andamiaje técnico para hacer visibles patrones, vínculos y asociaciones que, de otro modo, podrían permanecer dispersos en los relatos. El uso de esta herramienta fue clave para construir categorías sólidas y para representar de manera gráfica las relaciones entre cuidado parental, trayecto casa–escuela y rendimiento académico.

La codificación fue el siguiente paso. Penalva et al. (2015) plantean que los códigos sirven para captar significados en los datos y constituyen un primer ejercicio de conceptualización: la codificación implica encontrar en los datos denominadores comunes abstractos. Yuni y Urbano (2016) añaden que la codificación es la fase en la que el investigador genera un sistema de traducción de la información bruta en datos científicos. En esta investigación se crearon códigos a medida que

avanzaba el trabajo de campo, se fueron agrupando en categorías y se organizaron en un libro de códigos que se presenta en el Anexo 1. Posteriormente, se elaboraron matrices que permitieron visualizar la ocurrencia de códigos en cada caso y se calcularon indicadores de enraizamiento y densidad para identificar la importancia y las conexiones de cada código. El enraizamiento se refiere al número de unidades de análisis etiquetadas con un código, mientras que la densidad indica la cantidad de enlaces o vínculos establecidos entre códigos, ayudando a identificar patrones y nodos conceptuales relevantes.

Un aporte clave del software fue la posibilidad de construir redes semánticas, es decir, representaciones gráficas de las relaciones entre códigos y categorías. La red general de categorías construida a partir del análisis se presenta en la Figura A1 del Anexo 2, donde se visualizan las acciones de cuidado parental vinculadas con otras dimensiones del trayecto casa–escuela, el tiempo de recorrido, el modo de transporte y el rendimiento académico. Por su parte, las redes específicas de las cuatro dimensiones de cuidado parental identificadas en la investigación —instrucciones, supervisión, diálogo hijo y seguridad vial— pueden verse, respectivamente, en las Figuras A2, A3, A4 y A5 del Anexo 2. Estas redes permiten observar cómo se organizan internamente las prácticas de cuidado a partir de los códigos construidos en el análisis, mostrando los elementos que las componen y las relaciones que se establecen entre ellos.

De manera complementaria, las relaciones entre tiempo de recorrido y modo de transporte se representan en la Figura A6 del Anexo 2, mientras que su asociación descriptiva con los documentos generados en cada sesión de grupo focal puede observarse en la Figura A7 del Anexo 2. Asimismo, la red general que vincula rendimiento académico y acciones de cuidado parental se presenta en la Figura A8 del Anexo 2, y las asociaciones descriptivas específicas entre cada dimensión de cuidado y la nota media homologada del estudiante se muestran en las Figuras A9, A10, A11 y A12 del Anexo 2. En todos los casos, las relaciones que se representan corresponden a co-ocurrencias entre códigos: es decir, patrones de aparición conjunta en los documentos analizados que, en este libro, se interpretan como asociaciones descriptivas y no como correlaciones estadísticas paramétricas en sentido estricto.

Estas redes no cumplen una función meramente ilustrativa. Permiten visualizar cómo se tejían los significados en torno al cuidado parental, cómo se organizaban internamente sus distintas dimensiones y de qué manera estas se articulaban con otras variables relevantes del estudio, como el tiempo de recorrido, el modo de transporte y el rendimiento académico. Por ello, en los capítulos analíticos posteriores, cuando se examine cada dimensión del cuidado o su relación con las calificaciones escolares, se remite de manera específica a las figuras correspondientes del Anexo 2,

evitando referencias genéricas que dificulten la lectura cruzada del material empírico. De este modo, el lector puede seguir el hilo que va desde los relatos originales de madres y padres hasta la construcción de categorías, redes semánticas y asociaciones descriptivas que sostienen las conclusiones del estudio.

4.6. Triangulación, saturación teórica y elaboración de memos: cómo se fue tejiendo la teoría desde los datos

En continuidad con las características del enfoque cualitativo sintetizadas en la Tabla 1, las Figuras 7 y 8 muestran de forma gráfica la lógica circular y espiralada del análisis seguida en esta investigación, indicando cómo el diseño emergente, el trabajo con datos no estructurados y la búsqueda de validez como interpretación correcta se tradujeron en movimientos sucesivos de lectura, codificación, comparación, triangulación y elaboración de memos.

Figura 7.

Proceso circular del análisis cualitativo (Penalva et al., 2015)

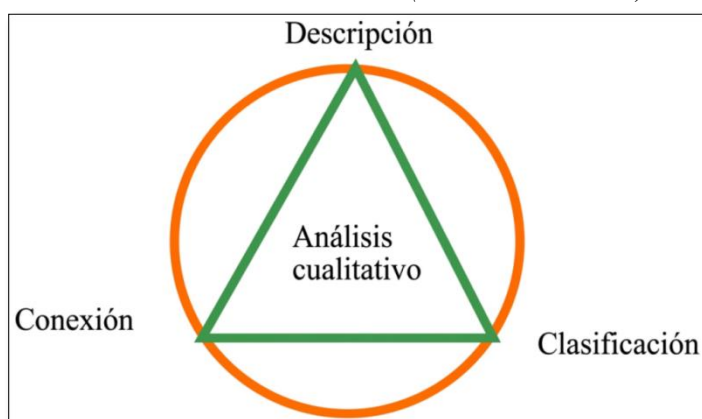
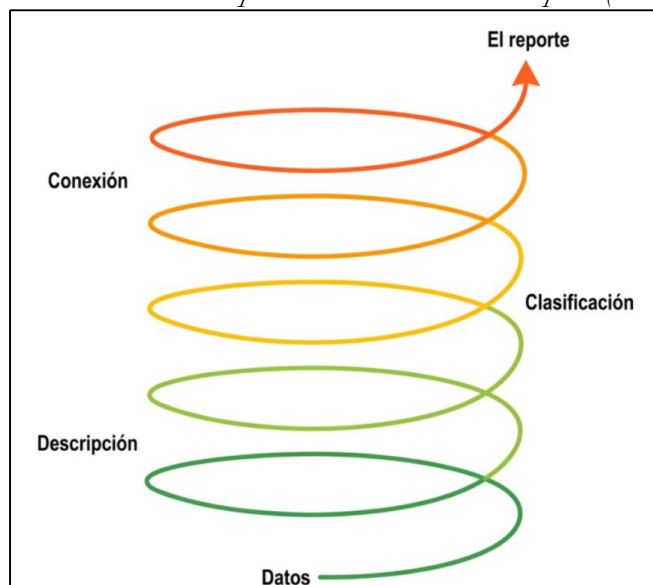


Figura 8.

Análisis cualitativo representado a través de una espiral (Penalva et al., 2015).



El análisis cualitativo se concibió como un proceso circular y espiralado. Penalva et al. (2015) proponen representar el análisis como una espiral en la que el investigador vuelve una y otra vez sobre las operaciones de describir, clasificar y conectar, cada vez con mayor profundidad. En esta investigación se ilustra este proceso mediante las figuras sobre el análisis cualitativo circular y la espiral analítica (Figuras 7 y 8). Esta lógica permite que las categorías se afinen y reconfiguren a medida que se avanza, en un diálogo continuo entre datos y teoría.

Para la construcción de teoría desde los datos, se recurrió a elementos de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), particularmente al método de comparación constante, la codificación, el muestreo y la saturación teórica, y el uso de notas o memorandos (Penalva et al., 2015). La saturación teórica se alcanzó cuando los nuevos datos dejaron de aportar propiedades sustantivamente nuevas a las categorías definidas, es decir, cuando fue posible explicar de manera consistente las acciones de cuidado parental en el trayecto y su relación con el rendimiento académico a partir de las categorías construidas.

Los memos teóricos jugaron un papel estratégico. Se elaboraron con el propósito de anotar ideas, interpretaciones, conexiones con autores del marco teórico y pistas sobre posibles categorías centrales (Penalva et al., 2015). Estos memos permitieron confrontar el estado del arte y el marco conceptual —sobre cuidado parental, movilidad urbana, bienestar escolar, rendimiento académico y teoría ecológica— con los datos emergentes del contexto lojano, ayudando a evitar lecturas forzadas y a reconocer la especificidad del caso estudiado.

La triangulación, como ya se mencionó, constituyó otro eje de rigor. Aguilar y Barroso (2015) y Okuda (2009) subrayan que la triangulación permite visualizar la pregunta de investigación desde distintos acercamientos, reforzando la credibilidad de los resultados. En la investigación se trianguló:

- a) Entre técnicas (grupos focales, observación de campo y documentos),
- b) Entre fuentes (padres de familia, agentes de tránsito, registros institucionales), y
- c) Entre datos empíricos y marcos teóricos (Bronfenbrenner, Morin, Antelo y Redondo, Pautassi, entre otros).

Finalmente, la construcción de teoría implicó detectar una categoría o variable central, escribir memos específicos sobre ella, ajustar las demás categorías en torno a dicho núcleo y redactar una narrativa coherente que explicara las relaciones entre conceptos y datos (Penalva et al., 2015). Esa articulación se expresa en el modelo teórico sobre la relación entre rendimiento académico y

acciones de cuidado parental en el trayecto casa–escuela, desarrollado posteriormente mediante la teoría ecológica de Bronfenbrenner y el pensamiento complejo de Morin.

Este capítulo muestra, en suma, que la teoría no se impuso desde afuera sobre los datos, sino que se fue tejiendo desde ellos, en diálogo permanente con las familias, con la ciudad y con los marcos conceptuales. Esa es la apuesta metodológica que sostiene la credibilidad y la relevancia de los hallazgos que se presentarán en los capítulos siguientes.

Capítulo 5

Rendimiento escolar, medios de transporte y tiempos de recorrido

Cuando se habla de rendimiento escolar, casi siempre se piensa en lo que ocurre dentro del aula: el trabajo del docente, el esfuerzo del estudiante, las tareas, las pruebas. En esta investigación, sin embargo, interesa también lo que sucede antes de llegar a clase: cómo se organiza el trayecto cotidiano desde la casa hacia las escuelas municipales de Loja, qué medios de transporte se utilizan, cuánto tiempo tarda ese desplazamiento y cómo se distribuyen las calificaciones en ese contexto. Este capítulo presenta, de manera descriptiva, cómo se evalúa el rendimiento académico en las escuelas municipales, qué escalas y equivalencias se emplean, cómo llegan los estudiantes a la escuela, cuáles son los tiempos de viaje y qué muestran, en síntesis, las asociaciones descriptivas entre modo de transporte, tiempo de recorrido y rendimiento escolar. Su función es ofrecer un panorama cuantitativo descriptivo, integrado en un diseño cualitativo-complejo, que organice y visualice la información empírica y sirva de base para el análisis interpretativo que se desarrolla, especialmente, en el Capítulo 7.

5.1. Cómo se evalúa el rendimiento académico en las escuelas municipales

Las ocho escuelas municipales de Loja forman parte del Sistema Nacional de Educación y aplican los lineamientos de evaluación definidos por el Ministerio de Educación para Inicial, Educación General Básica y Bachillerato. En consecuencia, el rendimiento académico se mide mediante un sistema que combina evaluaciones cualitativas en los primeros años y cuantitativas a partir de quinto de educación general básica, tal como se recoge en las tablas 5, 6 y 7.

Tabla 5

Niveles educativos de Inicial a Bachillerato en el Ecuador

NIVEL EDUCATIVO	SUBNIVEL	EDAD SUGERIDA DEL ESTUDIANTE
Inicial	Inicial 1	Hasta 3 años
	Inicial 2	De 3 a 5 años
General básica	Preparatoria (Primer grado)	5 años
	Básica elemental (Segundo, tercero y cuarto grado)	De 6 a 8 años
	Básica media (Quinto, sexto y séptimo grado)	De 9 a 11 años
	Básica superior (Octavo, noveno y décimo grado)	De 12 a 14 años
Bachillerato	Primero, segundo y tercero	De 15 a 17 años

Nota. Datos tomados de la Codificación al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017)

Tabla 6*Sistema de evaluación aplicado en las escuelas*

NIVEL EDUCATIVO	SUBNIVEL	TIPO DE EVALUACIÓN	ESCALA	DESCRIPCIÓN
Inicial	Inicial 1	Cualitativa	A	Destreza adquirida
	Inicial 2		P	Destreza en proyecto
General básica	Preparatoria (Primer grado)		I	Destreza iniciada
	Básica elemental (Segundo, tercero y cuarto grado)	Cualitativa	A+	Destreza o aprendizaje alcanzado
			A-	
			B+	
			B-	Destreza o aprendizaje en proceso de desarrollo
			C+	
			C-	
			D+	Destreza o aprendizaje iniciado
			D-	
			E+	
			E-	
	Básica media (Quinto, sexto y séptimo grado)	Cuantitativa	Escala de 1 a 10 puntos	El cálculo de los promedios utiliza dos lugares decimales

Nota. Datos tomados de la Codificación al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017).**Tabla 7***Equivalencia de la escala cualitativa y cuantitativa para la evaluación de los aprendizajes*

Escala cualitativa	Escala cuantitativa	Valor
Domina los aprendizajes	9.00 - 10.00	A+
		A-
Alcanza los aprendizajes	7.00 - 8.99	B+
		B-
Está próximo a alcanzar	4.01 - 6.99	C+
		C-
No alcanza los aprendizajes	Menor o igual a 4	D+
		D-
		E+
		E-

Nota. Dato tomado de los lineamientos para el cierre del año lectivo 2023-2024 publicado por el Ministerio de Educación (p. 12).

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece tres grandes niveles educativos: Inicial, Básica y Bachillerato, con subniveles y edades sugeridas para cada uno. En Inicial y en los primeros grados de básica, la evaluación se expresa en términos de destrezas alcanzadas, en proceso o iniciadas; desde quinto de básica se utilizan notas numéricas en una escala

de 1 a 10, que luego se traducen en equivalentes cualitativos (A, B, C, D) de acuerdo con los rangos establecidos (Ministerio de Educación, 2017, 2023).

En el caso específico de las escuelas municipales, esta estructura se articula con un modelo pedagógico de inspiración constructivista, que concibe al estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje y entiende la evaluación como un proceso continuo y formativo. Las tablas de este capítulo organizan la información de acuerdo con estos niveles, permitiendo observar cómo se distribuye la población estudiantil y cómo se expresan las calificaciones dentro del marco normativo nacional.

5.2. Niveles, escalas y equivalencias de calificaciones

El sistema de evaluación aplicado en las escuelas municipales sigue la lógica general del país, pero con adaptaciones a cada subnivel. En Inicial 1 e Inicial 2, la evaluación es cualitativa y se centra en la adquisición de destrezas; se utilizan categorías como “destreza adquirida”, “en proyecto” o equivalentes, de acuerdo con la Codificación al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. En la Educación General Básica Preparatoria (primer grado) y Básica elemental (segundo, tercero y cuarto grado), también predomina una evaluación cualitativa, con categorías como “aprendizaje alcanzado”, “en proceso de desarrollo” o “iniciado”, como se recoge en la tabla 6.

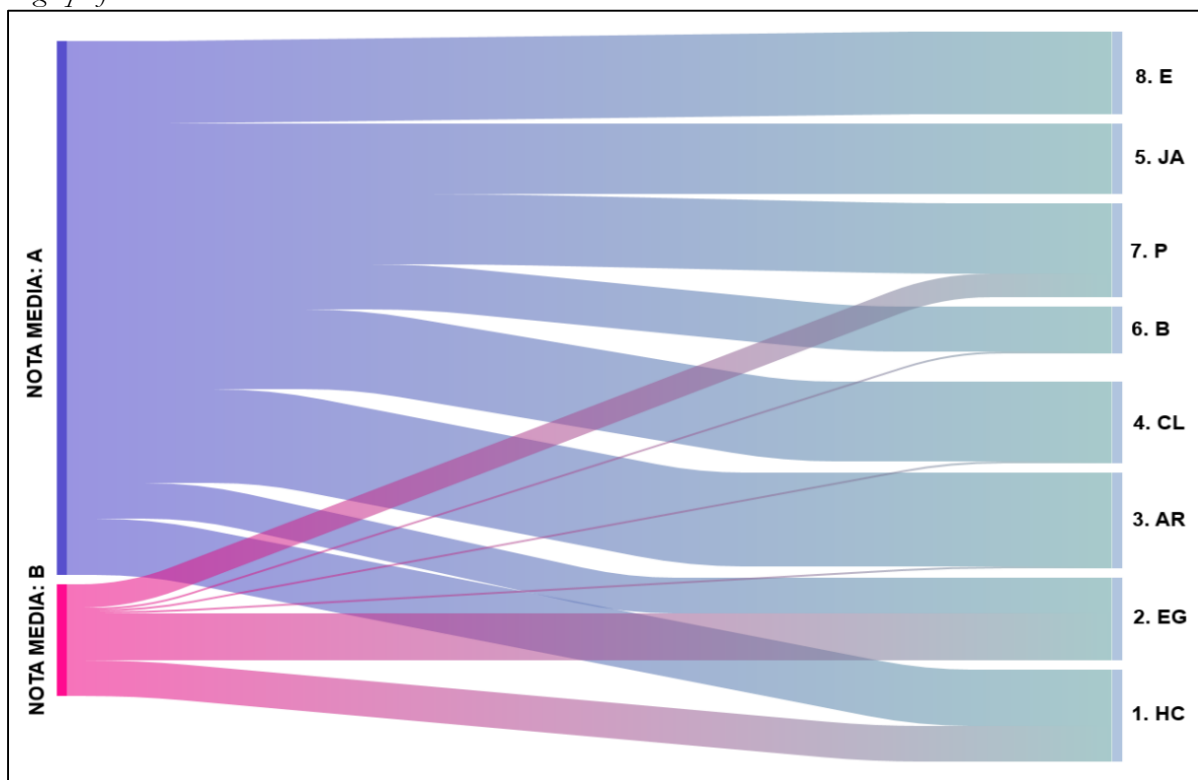
A partir de Básica media (quinto, sexto y séptimo grado), la evaluación se expresa en una escala cuantitativa de 1 a 10 puntos, con promedios calculados usando dos decimales (Ministerio de Educación, 2017). Para la equivalencia entre escalas cualitativa y cuantitativa, el Ministerio de Educación define rangos bien delimitados: notas entre 9,00 y 10,00 corresponden a la categoría A (“domina los aprendizajes”); entre 7,00 y 8,99 a la categoría B (“alcanza los aprendizajes”); entre 4,01 y 6,99 a la categoría C (“está próximo a alcanzar”); y menores o iguales a 4 a las categorías D o E (“no alcanza los aprendizajes”), tal como se muestra en la tabla 7 (Ministerio de Educación, 2023).

En la investigación, para poder comparar de manera homogénea el rendimiento académico de los 56 estudiantes hijos de los casos estudiados, se homologaron todas las calificaciones cualitativas y cuantitativas a los niveles A, B, C, D y E, respetando la estructura normativa presentada en las tablas anteriores. Esta decisión metodológica permitió integrar en un mismo análisis a estudiantes ubicados en distintos subniveles educativos y facilitar su correlación con otras variables como el modo de transporte y el tiempo de recorrido. En la muestra analizada no se registraron casos con nota media equivalente a C ni tampoco a las categorías D o E definidas por el Ministerio de

Educación; por ello, la representación empírica del rendimiento en esta sección se concentra únicamente en las categorías A y B. La ausencia de C, D y E debe interpretarse, por tanto, como un rasgo propio de la muestra estudiada, y no como una omisión del análisis.

Figura 9.

Asociación descriptiva de los códigos Nota media A y Nota media B con los documentos generados en cada sesión de grupo focal.



Nota. Elaboración propia utilizando Atlas.ti. En la muestra analizada no se registraron estudiantes con nota media equivalente a C, D o E; por ello, la figura representa únicamente las categorías A y B. 1. HC: Escuela Héroes Cenepa (Gr=39); 2. EG: Escuela Edgar Garrido Jaramillo (Gr=35); 3. AR: Escuela Ángel Felicísimo Rojas (Gr=41); 4. CL: Escuela Capulí Loma (Gr=35); 5. JA: Escuela Mons. Jorge Guillermo Armijos (Gr=30); 6. B: Escuela Borja (Gr=20); 7. P: Escuela La Pradera (Gr=40); 8. E: Escuela Ecológica (Gr=35). Gr: Enraizamiento.

Los resultados son elocuentes. En el período escolar 2023–2024, de los 56 estudiantes hijos de los casos analizados, 44 obtuvieron una nota media equivalente a A y 12 una nota media equivalente a B, lo que representa el 78,57% y el 21,43%, respectivamente, sin registrarse casos con nota media equivalente a C, D o E. La distribución por escuelas muestra que en seis de las ocho instituciones municipales se observan estudiantes ubicados en las categorías A y B, mientras que en las escuelas Mons. Jorge Guillermo Armijos (JA) y Ecológica (E) todos los hijos de los participantes alcanzaron una nota media equivalente a A, tal como se aprecia en la Figura 9. Considerados en conjunto, estos datos indican que, en el grupo estudiado, el rendimiento académico se concentra en niveles medio-altos, aun cuando se trata de estudiantes pertenecientes en su mayoría a familias de estrato socioeconómico medio-bajo y que asisten a instituciones con una pensión de bajo costo.

Más que extraer conclusiones explicativas en este punto, el propósito de la sección es dejar establecida la distribución del rendimiento académico que servirá de base para los análisis posteriores sobre su relación con el trayecto casa–escuela y con las acciones de cuidado parental desarrolladas en los capítulos 6 y 7.

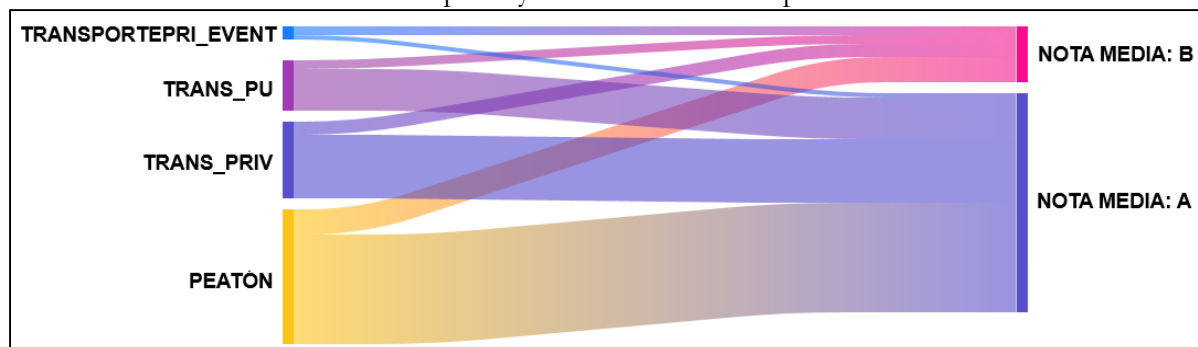
5.3. ¿Cómo llegan los estudiantes a la escuela? Modos de transporte utilizados

Además de las calificaciones y de los tiempos de recorrido, la investigación registró cómo llegan diariamente los estudiantes a las ocho escuelas municipales de Loja. Para ello se consideraron los principales modos de transporte identificados en el trabajo de campo y operacionalizados como códigos en Atlas.ti: PEATÓN, cuando el estudiante se traslada caminando; TRANSPU, cuando utiliza transporte público; TRANSPRIV, cuando se moviliza en vehículo privado; y TRANSPORTEPRIEVENT, cuando recurre de manera eventual a un servicio de transporte privado, tal como se define en el libro de códigos presentado en el Anexo 1. Esta clasificación permitió ordenar la diversidad de experiencias de movilidad cotidiana y compararlas dentro de un mismo marco analítico.

La Figura 10 presenta la distribución de estos modos de transporte en relación con la nota media obtenida por los estudiantes en el período escolar 2023–2024. Aunque la figura conserva el lenguaje de correlación propio de Atlas.ti, en este capítulo la lectura se mantiene deliberadamente en un plano descriptivo. El propósito inmediato no es establecer todavía qué modo de transporte se relaciona mejor o peor con el rendimiento académico, sino mostrar de qué manera se distribuyen las formas de desplazamiento en la muestra estudiada y cómo se articulan, de manera preliminar, con las categorías de nota media A y B.

Figura 10.

Distribución de los modos de transporte y su asociación descriptiva con la nota media



Los datos muestran que en las escuelas municipales coexisten trayectos peatonales y trayectos motorizados, lo que revela una movilidad escolar heterogénea. Hay estudiantes que llegan caminando porque viven relativamente cerca del plantel, mientras otros dependen del transporte

público o del vehículo particular debido a mayores distancias, a la localización de la vivienda o a las condiciones percibidas de seguridad e inseguridad del entorno. Esta diversidad confirma que el acceso cotidiano a la escuela no responde a un único patrón, sino a una combinación de condiciones territoriales, económicas, familiares y urbanas.

Desde una perspectiva urbana, el modo de transporte constituye una puerta de entrada para comprender cómo las familias resuelven de manera práctica el problema del trayecto casa–escuela. Caminar puede expresar cercanía territorial, pero también exposición directa al tránsito, a la inseguridad o a la falta de infraestructura peatonal. El uso de transporte público o de vehículo privado, por su parte, puede reducir ciertos riesgos, aunque introduce otros vinculados con el costo, la congestión, la dependencia de terceros, la puntualidad o la necesidad de reorganizar rutinas familiares. Por ello, más que ser una variable meramente logística, el modo de transporte forma parte de las condiciones concretas en que se ejerce el derecho a la educación cada mañana.

La figura permite advertir que estudiantes que se desplazan a pie, en transporte público o en vehículo privado se distribuyen entre las categorías de nota media A y B. Sin embargo, en coherencia con el carácter descriptivo de esta sección, estos datos no se leen aún como evidencia suficiente para afirmar relaciones explicativas entre transporte y rendimiento. Esa discusión se desarrolla más adelante, en el Capítulo 7, donde el modo de transporte se analiza junto con el tiempo de recorrido y las cuatro dimensiones de cuidado parental: instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial.

Los datos cuantitativos se complementan con los relatos de madres y padres recogidos en los grupos focales, que permiten comprender cómo el modo de transporte se inserta en decisiones cotidianas de organización familiar. En algunos casos, la elección de caminar responde a la cercanía de la escuela y a la posibilidad de acompañar al estudiante durante todo el trayecto o parte de él. En otros, el transporte público o privado aparece como una estrategia para reducir el tiempo de desplazamiento, evitar zonas consideradas peligrosas o compatibilizar el horario escolar con las obligaciones laborales de los adultos responsables.

En este capítulo, esos testimonios se mencionan solo como contexto interpretativo. Su función es recordar que detrás de cada categoría de transporte no hay únicamente un medio físico de desplazamiento, sino también una forma de organizar el cuidado, de administrar el tiempo y de responder a las posibilidades y restricciones que impone la ciudad. El análisis cualitativo más detallado sobre cómo estas decisiones se relacionan con las prácticas parentales y con el rendimiento académico se desarrolla en los capítulos siguientes.

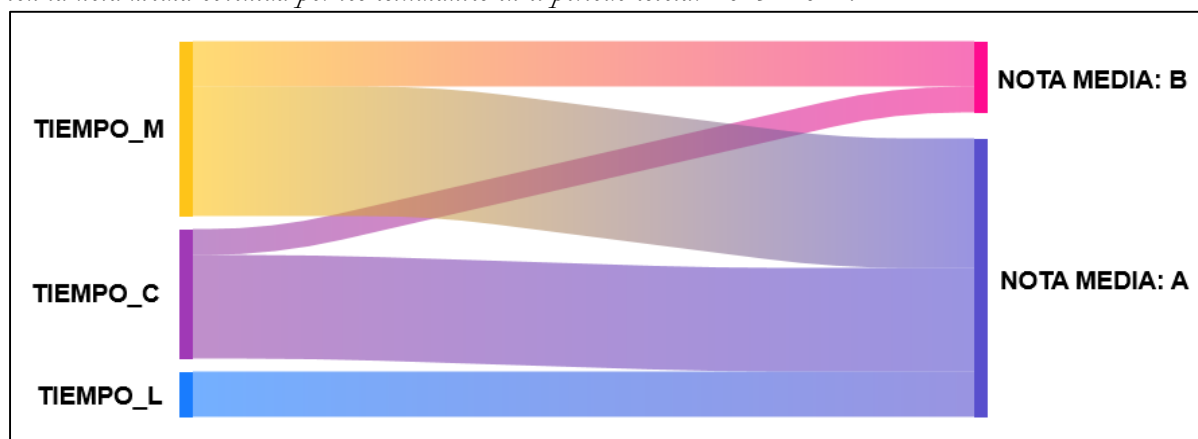
5.4. Tiempos de viaje y distancias: lo que dicen los datos y lo que relatan las familias

Junto con los modos de transporte, la investigación registró los tiempos de viaje desde la vivienda hasta la escuela municipal, con el fin de comprender cuánto ocupa el trayecto en la vida cotidiana de los estudiantes y de sus familias.

Para ello se trabajó con tres rangos de duración operacionalizados como códigos en Atlas.ti: tiempo de corta duración (TIEMPOC), correspondiente a desplazamientos de 1 a 5 minutos; tiempo de media duración (TIEMPOM), entre 6 y 15 minutos; y tiempo de larga duración (TIEMPOL), para trayectos mayores a 15 minutos, tal como se define en el libro de códigos incluido en el Anexo 1. Esta clasificación permitió estandarizar la información recogida en los grupos focales y hacer comparable la experiencia de estudiantes ubicados en diferentes sectores de la ciudad.

Figura 11.

Asociación descriptiva de los códigos de la categoría Tiempo de recorrido (TIEMPOC, TIEMPOM y TIEMPOL) con la nota media obtenida por los estudiantes en el período escolar 2023–2024.



Nota. Elaboración propia utilizando Atlas.ti. Los códigos TIEMPOC, TIEMPOM y TIEMPOL se definen en el libro de códigos presentado en el Anexo 1.

La Figura 11 presenta la distribución de la muestra en estos tres rangos de tiempo y su asociación descriptiva con la nota media obtenida por los estudiantes en el período escolar 2023–2024. Aunque la figura representa asociaciones construidas a partir de co-ocurrencias de códigos en Atlas.ti, en este capítulo la lectura se mantiene en un plano descriptivo. El interés inmediato no es establecer todavía implicaciones causales o interpretaciones fuertes sobre el rendimiento, sino mostrar cómo se organizan los tiempos de recorrido dentro de la red de escuelas municipales y cómo esos tiempos se distribuyen en relación con las categorías de nota media A y B.

Los datos muestran que, en el conjunto estudiado, predominan los trayectos cortos y medios, mientras que los recorridos largos aparecen en menor proporción. Esta distribución sugiere que una parte importante de las familias procura matricular a sus hijos en instituciones relativamente

cercanas a la vivienda o, al menos, en escuelas a las que se puede acceder sin invertir tiempos excesivos de traslado. Al mismo tiempo, la presencia de trayectos medianos y largos recuerda que la cobertura territorial de la red municipal no elimina las diferencias espaciales dentro de la ciudad y que no todas las familias experimentan del mismo modo el acceso cotidiano a la escuela.

Leída en clave urbana, esta variación de tiempos se relaciona con la localización de los planteles, la estructura vial de Loja, la disponibilidad de transporte y las condiciones concretas del barrio de residencia de cada familia, temas ya desarrollados en el Capítulo 2. Un trayecto de pocos minutos puede implicar cercanía efectiva y mayor margen de control familiar, mientras que un trayecto más extenso suele demandar una organización más compleja del tiempo doméstico, del acompañamiento y de las decisiones sobre el modo de transporte. Por ello, el tiempo de recorrido no debe entenderse solo como una magnitud cronológica, sino también como un indicador de la relación entre ciudad, escuela y cuidado.

Los resultados cuantitativos se complementan con los relatos recogidos en los grupos focales, donde madres y padres describen cómo ajustan sus rutinas cuando el trayecto es más largo o cuando el entorno es percibido como más riesgoso. En esos casos, el tiempo de viaje aparece vinculado con decisiones sobre salir más temprano, acompañar durante todo el recorrido, delegar el traslado a un tercero de confianza o reforzar las instrucciones dadas al estudiante antes de salir de casa. En otros casos, cuando la escuela se encuentra muy cerca, las familias relatan formas de supervisión más flexible, como observar desde la vivienda, acompañar solo hasta cierto punto o coordinar el desplazamiento con hermanos mayores o vecinos.

En este capítulo, esos testimonios cumplen una función contextual. Permiten recordar que detrás de cada rango temporal no hay solo minutos, sino formas diferenciadas de organizar el cuidado y de experimentar la ciudad en el trayecto casa-escuela. El análisis más detallado de cómo estos tiempos se articulan con las prácticas de supervisión, diálogo, instrucciones y seguridad vial se desarrolla en los Capítulos 6 y 7, donde el tiempo de recorrido deja de ser solo una variable descriptiva y pasa a leerse como parte de una trama más amplia de relaciones entre movilidad, cuidado parental y rendimiento académico.

5.5. Lo que revelan las asociaciones descriptivas entre transporte, tiempo de recorrido y rendimiento escolar

Con el fin de explorar de manera inicial la relación entre el trayecto y el rendimiento académico, en esta sección se examinan las asociaciones descriptivas entre modo de transporte, tiempo de recorrido y categorías de nota media. En coherencia con la aclaración metodológica expuesta en el

Capítulo 4, estas asociaciones deben entenderse en el sentido de co-ocurrencias y correspondencias entre códigos contruidos en Atlas.ti, y no como correlaciones estadísticas paramétricas o no paramétricas del tipo Pearson o Spearman. Esta precisión es importante para evitar una lectura equívoca de las figuras y para mantener la consistencia entre el enfoque cualitativo-complejo del estudio y la forma en que se presentan los hallazgos empíricos.

Las figuras incluidas en esta parte del capítulo permiten observar, de manera sintética, cómo se distribuyen las notas medias A y B según los modos de transporte utilizados por los estudiantes y según los rangos de tiempo de recorrido definidos en el Anexo 1. Más que ofrecer coeficientes numéricos de asociación, estas visualizaciones muestran patrones de distribución y proximidad entre categorías, útiles para identificar tendencias iniciales dentro de la muestra estudiada. En ese sentido, su valor no reside en probar relaciones causales ni en estimar fuerza estadística, sino en orientar la lectura de un fenómeno complejo donde intervienen simultáneamente condiciones familiares, escolares y urbanas.

A partir de estas asociaciones descriptivas, se advierte que los estudiantes con nota media A y B se distribuyen en distintos modos de transporte y en distintos tiempos de recorrido, sin que en este punto pueda sostenerse que exista un medio de desplazamiento o un rango temporal que explique por sí solo el rendimiento académico. Lo que aparece, más bien, es una trama de variaciones que sugiere la necesidad de leer el trayecto casa–escuela como una condición contextual del desempeño escolar, y no como un factor aislado o lineal. Esta lectura es plenamente consistente con la perspectiva ecológica y compleja adoptada en este trabajo, según la cual el rendimiento resulta de la interacción entre múltiples dimensiones y no de una única variable independiente.

Por ello, esta sección cumple una función principalmente ordenadora y exploratoria dentro del capítulo. Su propósito es dejar establecidas las principales distribuciones y asociaciones descriptivas entre trayecto y rendimiento, de modo que el lector cuente con una base clara antes de pasar al análisis más detallado de las acciones de cuidado parental desarrollado en los Capítulos 6 y 7. Será en ese punto posterior donde estas mismas asociaciones se integren con las categorías de instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial para ofrecer una interpretación más densa del vínculo entre movilidad cotidiana, cuidado y notas escolares.

5.6. Implicaciones iniciales para la planificación educativa y la gestión de la movilidad

Sin anticipar las propuestas específicas que se desarrollan más adelante en el libro, los datos presentados en este capítulo permiten formular algunas notas iniciales. Por un lado, muestran que el rendimiento académico de los estudiantes de las escuelas municipales se produce en contextos

de movilidad cotidiana diversa, donde varían los modos de transporte, los tiempos de recorrido y las distancias recorridas. Por otro, evidencian que estas condiciones pueden describirse y monitorearse de manera sistemática, generando insumos útiles para la toma de decisiones.

Desde la planificación educativa y la gestión local, esta información cuantitativa ofrece una base para considerar el trayecto casa–escuela como un componente relevante en la organización de la oferta escolar, en la coordinación con transporte y tránsito, y en la reflexión sobre equidad territorial. No obstante, para mantener la coherencia del libro y evitar repeticiones, las implicaciones específicas para autoridades educativas, municipales y de seguridad se desarrollan de forma concentrada en el Capítulo 9, donde se articulan los hallazgos de este capítulo con los de los capítulos 6, 7 y 8.

Capítulo 6

Las cuatro dimensiones del cuidado parental en el trayecto casa-escuela

Cuando se observa la ciudad a primera vista, el trayecto casa-escuela parece un movimiento rutinario: padres que apuran el paso, niños con mochilas, buses que se detienen unos segundos, puertas de escuelas que se abren y cierran. Mirado de cerca, sin embargo, ese trayecto es un tejido de gestos, palabras, decisiones y estrategias que las familias despliegan cada día para cuidar a sus hijos mientras se abren paso entre el tráfico, la inseguridad y las demandas del tiempo. Esta investigación permitió nombrar y analizar cuatro grandes dimensiones de ese cuidado: las instrucciones que madres y padres dan a sus hijos, las formas de supervisión directa e indirecta, el diálogo cotidiano que sostiene la confianza y la autoestima, y las prácticas de seguridad vial que buscan reducir riesgos de accidentes y violencia. Este capítulo se adentra en esas cuatro dimensiones, muestra lo que revelan los grupos focales y la observación de campo, y propone reconocer socialmente ese cuidado cotidiano —muchas veces invisible— como un saber y una práctica fundamental para pensar la educación, la movilidad y la seguridad ciudadana en Loja.

6.1. Instrucciones: lo que madres y padres dicen para proteger y orientar a sus hijos

La primera dimensión del cuidado parental identificada en la investigación son las instrucciones. Son consejos, advertencias, reglas y claves familiares que madres y padres transmiten a sus hijos para ayudarlos a moverse con mayor seguridad y criterio entre la casa y la escuela. No son frases sueltas: forman parte de un programa cotidiano donde se condensan saberes sobre el barrio, el tráfico, las personas, los riesgos y la propia experiencia de las familias. La red semántica de esta categoría y su despliegue interno pueden observarse en las Figuras A2 y A8 del Anexo 2, mientras que su relación con la nota media se visualiza en la Figura A9 del mismo anexo.

Los datos muestran una amplia diversidad de instrucciones, agrupadas en códigos como conciencia del entorno, educación vial, respeto a las señales de tránsito, evitar distracciones, identificación de personas desconocidas, comunicación en caso de peligro, habilidades sociales, respeto, defenderse, evitar conflicto, normas de urbanidad, nunca aceptar cosas de desconocidos, subir la ventana, caminar juntos, mirar a ambos lados de la calle, no correr, cruzar juntos la calle, bajar del bus con cuidado, ir por la vereda, cerrar bien la puerta, no sacar la cabeza por la ventana, caminar adelante de otro, sentarse atrás, esperar que el bus se detenga, sentarse cerca de la puerta de salida, no empujar y mirar al bajar del autobús. Este repertorio muestra que las instrucciones no se limitan a la seguridad vial en sentido estricto, sino que abarcan también el trato con otros, el autocuidado frente a extraños, la convivencia y la gestión del miedo. Se trata, en suma, de una pedagogía

doméstica del trayecto, construida desde la experiencia cotidiana y orientada a disminuir la vulnerabilidad del estudiante en el espacio público.

Cuando el estudiante camina, las instrucciones se centran en prestar atención a vehículos y peatones, respetar semáforos y pasos peatonales, cruzar acompañado de un adulto, evitar distracciones, no correr en la calle y caminar siempre por la acera. Cuando viaja en vehículo particular o transporte público, se orientan a no sacar la cabeza por la ventana, cerrar bien la puerta, esperar a que el bus se detenga para bajar, sentarse en la parte trasera y no empujar al salir. En la escuela Héroes del Cenepa, una madre dice a su hija: “mira, tienes que ir con cuidado, mirando a todo lado, me esperas en la escuela, no te mueves del lugar”. Otra, de la misma institución, resume una instrucción clave: “aconsejarles que con extraños no hablen”. En La Pradera, una madre explica que en su familia tienen una clave para que los niños solo se muevan con personas de confianza, y otra insiste en que primero hay que observar los carros y sus direcciones para poder cruzar o esperar.

Desde la teoría ecológica y el pensamiento complejo, estas instrucciones ocurren principalmente en el microsistema familiar, pero se inscriben en una ecología de la acción más amplia: una vez lanzadas, entran en juego con imprevistos, contextos y decisiones de los propios niños. En términos metodológicos, la relación entre esta categoría y la nota media debe leerse como una asociación descriptiva de co-ocurrencia entre códigos, no como una correlación estadística paramétrica, tal como se aclaró en el Capítulo 4. En ese sentido, la Figura A9 del Anexo 2 muestra que las acciones agrupadas bajo la categoría Instrucciones aparecen de manera consistente entre estudiantes con nota media A y B. Esto se alinea con estudios que muestran cómo las prácticas parentales de orientación y guía constituyen un apoyo significativo en la vida académica de los hijos. Para las autoridades, reconocer estas instrucciones como parte del currículum oculto del cuidado puede abrir caminos para articular mensajes escolares y campañas públicas con los saberes ya presentes en las familias.

6.2. Supervisión: acompañar de cerca y a distancia en una ciudad compleja

La segunda dimensión del cuidado parental es la supervisión. Supervisar no es solo estar atento al niño: es decidir quién lo acompaña, cómo, en qué tramo, con qué frecuencia y con qué grado de confianza, en una ciudad atravesada por riesgos de tránsito e inseguridad. La investigación distingue entre supervisión directa, cuando un adulto acompaña físicamente al estudiante, y supervisión indirecta, cuando se vigila a distancia o se delega el cuidado a terceros de confianza. La composición interna de esta categoría puede observarse en la Figura A3 del Anexo 2 y su relación con la nota media en la Figura A10.

Los datos de la Tabla 8 muestran que el 83,93% de los hijos de los 56 casos estudiados se moviliza diariamente con acompañamiento o supervisión, mientras que el 16,07% lo hace solo o sin compañía. Esto refleja una fuerte preocupación de las familias por mantener un control directo o delegado sobre el cuidado en el trayecto. Los códigos asociados incluyen acompaña parada bus, camina hermano, encargo, no encargo, supervisión y vigilancia. Las rutinas cotidianas ilustran estas formas de supervisión: en la escuela Héroes del Cenepa, un padre de preparatoria relata “yo con mi hijo nos demoramos en venir dos minutos y salimos a coger el bus”; una madre de sexto grado, de la misma escuela, dice “yo lo vengo acompañando a mi niño todos los días caminando”. En Capulí Loma, un padre cuenta “lo traigo personalmente, lo vengo y lo dejo, lo vengo y lo llevo, en vehículo privado propio”. En Borja, una madre describe una forma de supervisión a distancia: “mi hijo vive cerca de la escuela, yo lo que hago es dirigirlo, vigilarlo que venga, entre y en un minuto será no más, porque baja corriendo”.

Tabla 8

Estudiantes que se movilizan con o sin supervisión en el trayecto desde la casa hasta la escuela.

Nro.	Desplazamiento con compañía o supervisión	Frecuencia	%	% acumulado
1	SÍ	47	83,93	83,93
2	NO	9	16,07	100,00
TOTAL		56	100	

También hay delegación de la supervisión. Una madre de la escuela Mons. Jorge Guillermo Armijos explica que su hijo invierte media hora en venir de la casa a la escuela y que ella paga transporte ida y vuelta, confiando en el conductor como tercer cuidador. Estas estrategias se alinean con lo planteado por Pautassi sobre la delegación del cuidado y con estudios que resaltan la importancia de la participación de padres e hijos en la planificación de rutas seguras. En términos analíticos, la Figura A10 del Anexo 2 muestra que las acciones de supervisión se aplican de manera consistente entre estudiantes con nota media A y B. Esa asociación descriptiva sugiere un vínculo positivo entre supervisión y rendimiento, aunque no autoriza a establecer una relación causal unidireccional. Para las autoridades municipales y de seguridad, estas prácticas sugieren la necesidad de políticas que apoyen, y no obstaculicen, la supervisión familiar: horarios escolares y laborales compatibles, espacios de estacionamiento temporal, aceras seguras para acompañar caminando y dispositivos comunitarios que refuercen la vigilancia ciudadana en entornos escolares.

6.3. Diálogo: confianza, autoestima e independencia en camino a clases

La tercera dimensión del cuidado parental es el diálogo. Dialogar aquí no es solo conversar por conversar: es sostener una comunicación constante sobre riesgos, emociones, relaciones y experiencias del trayecto, con el doble propósito de proteger al estudiante y fortalecer su autoestima, confianza e independencia. En esta investigación, el diálogo se despliega de múltiples maneras, desde relatos que los hijos comparten hasta consejos preventivos, pasando por conversaciones sobre respeto, bullying o cómo reaccionar ante un agresor. La estructura de esta categoría se presenta en la Figura A4 del Anexo 2 y su relación con la nota media en la Figura A11.

Los códigos de esta categoría incluyen autoestima, confianza, diálogo hijo, diálogo con el agresor, diálogo con maestro, diálogo padres e independencia. La asociación descriptiva entre estos códigos y la nota media indica que las acciones de diálogo se aplican de forma consistente entre estudiantes con nota media A y B, como se observa en la Figura A11 del Anexo 2. Las citas de los grupos focales son elocuentes: en Héroes del Cenepa, una madre de tercer grado comenta “mis hijos igual me cuentan todo”. Otra, de sexto grado, dice “siempre cuando venimos caminando yo les vengo diciendo no vayan a estar saliéndose de la escuela”. En Edgar Garrido Jaramillo, una madre declara “yo siempre diálogo con mi hija, le digo que sea desconfiada, que no confíe en nadie”, mientras otra subraya la importancia de la confianza: “si algo les dicen, conversar, tenerle confianza a su madre”. En la escuela Capulí Loma, un padre afirma “vengo conversando para que no tenga miedo, cuando una persona le ponga un apodo, siempre le digo no les pares bola, es por molestarte”. En Borja, una madre enfatiza “conversamos mucho con mis hijas, para que ellas tengan la seguridad que no hay familiares ni personas desconocidas que se les pueda acercar”, y en La Pradera otra sintetiza un contenido central del diálogo: “primero, inculcarles el respeto”.

Desde la teoría ecológica, el diálogo ocurre en el microsistema familiar, pero se proyecta al mesosistema a través de la comunicación con docentes, directivos, otros padres y, en algunos casos, con el propio agresor cuando hay problemas de bullying. Como señala la literatura revisada, estas acciones forman parte de un sistema complejo en el que las decisiones de los padres se entrelazan con comunidad, vías de comunicación, modos de transporte, tiempos y distancias, y donde el diálogo se vuelve una estrategia para gestionar incertidumbre y preparar al niño para reaccionar ante lo imprevisto. En el plano educativo y de seguridad, este hallazgo sugiere la importancia de fortalecer programas que apoyen la comunicación familia-escuela y que integren el diálogo sobre el trayecto en iniciativas de convivencia y prevención de violencia.

6.4. Seguridad vial: estrategias familiares frente a un entorno riesgoso

La cuarta dimensión del cuidado parental es la seguridad vial. Esta categoría reúne acciones específicas que madres y padres implementan para reducir riesgos de accidentes de tránsito y otras amenazas vinculadas al espacio vial, especialmente cuando el trayecto se realiza en vehículo particular o en transporte público. Incluye prácticas como salir con tiempo para evitar el apuro, elegir rutas más seguras, concentrarse al manejar, asegurar puertas, utilizar cinturón y casco, o evitar lugares solitarios. La composición de esta categoría se aprecia en la Figura A5 del Anexo 2 y su relación con la nota media en la Figura A12.

En comparación con otras categorías, la seguridad vial presenta un número menor de acciones identificadas, lo que evidencia prácticas todavía débiles en este ámbito, tal como confirman los resultados de la observación de campo. Sin embargo, su presencia en el análisis muestra que las familias reconocen, aunque en menor grado, la importancia de la seguridad vial en el cuidado de los niños, especialmente en aquellos que obtuvieron nota media equivalente a A. Algunos testimonios ilustran estas estrategias: una madre de la escuela Ángel Felicísimo Rojas comenta “en mi caso siempre le digo a mi niña ponte el cinturón, cierra bien la puerta, evita estar sacando la cabeza por la ventana”. En Capulí Loma, otra madre describe su rutina: “lo siento en la parte de atrás y le hago poner el cinturón y cierro las puertas del carro con seguro, eso es la única forma de prevenir un accidente”. En La Pradera, una madre de Inicial II dice “trato de salir con un poco más de tiempo; si ya me atraso, prefiero mejor venir lento y los dejo a salvo”. En la escuela Ecológica, otra instruye a su hijo “que no se vaya por lugares solos porque ahí lo pueden robar”.

La Figura A12 del Anexo 2 muestra que las acciones de seguridad vial también se relacionan, en términos de asociación descriptiva, con estudiantes que presentan nota media A. Aun así, la menor densidad de esta categoría sugiere un campo todavía frágil, donde las prácticas familiares requieren mayor respaldo institucional y comunitario. Estas medidas conectan directamente con los datos aportados por UNICEF sobre mortalidad infantil por accidentes de tránsito y sobre sensación de inseguridad en el transporte público, así como con las acciones que el Gobierno y la Policía Nacional han desplegado en entornos escolares. Desde la teoría ecológica, las medidas de seguridad vial se ubican en el microsistema, pero están condicionadas por decisiones del exosistema y macrosistema: límites de velocidad, calidad de la señalización, controles de tránsito y cultura vial de la ciudad. Para las autoridades municipales y de seguridad, la evidencia sugiere que hay un espacio importante para fortalecer estas prácticas familiares mediante campañas, normativas y mejoras de infraestructura: promover el uso sistemático del cinturón, asegurar espacios de descenso seguros,

diseñar rutas escolares más protegidas y trabajar con padres y conductores sobre conducción segura en horarios escolares.

6.5. Lo que muestran los grupos focales y la observación de campo sobre estas prácticas

Las cuatro dimensiones del cuidado parental no son solo categorías analíticas: emergen del encuentro directo con las familias y de la observación sistemática en las puertas de las escuelas. Los grupos focales permitieron capturar el sentido que madres y padres dan a sus prácticas, las preocupaciones que las motivan y las tensiones que enfrentan; la observación de campo permitió contrastar esos relatos con lo que efectivamente ocurre al inicio de la jornada escolar. En los grupos focales se registraron 275 citas relacionadas con las acciones de cuidado, organizadas en la red semántica que agrupa instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial, cuya síntesis puede seguirse en la Figura A8 del Anexo 2. Esta red muestra la densidad de significados asociados a cada categoría y cómo se interrelacionan en la experiencia cotidiana del trayecto.

La nube de palabras de la Figura 12 elaborada a partir de todas las transcripciones destaca términos como “mi”, “siempre”, “cuidado”, “caminar” y “respeto”, lo que revela la personalización y la continuidad de los programas y estrategias que las familias aplican: “mi hijo”, “siempre le digo”. Esa recurrencia lingüística sugiere que el cuidado no aparece como una acción excepcional, sino como una práctica repetida, incorporada y sostenida en el tiempo. El lenguaje de los grupos focales permite ver, además, que el cuidado parental se construye desde una combinación de afecto, temor, previsión y conocimiento situado sobre el entorno. No se trata solo de normas abstractas, sino de respuestas concretas a calles, cruces, buses, barrios y experiencias previas de riesgo.

Nube de palabras obtenida en base a la transcripción de las sesiones de grupo focal realizadas en las ocho escuelas municipales.



Para académicos y autoridades, esta combinación de técnicas ofrece una lección metodológica: las percepciones y relatos de las familias son indispensables para comprender el sentido del cuidado, pero la observación de campo permite identificar brechas, contradicciones y oportunidades de

intervención que no siempre aparecen en el discurso. Juntas, ambas fuentes ofrecen un panorama robusto y útil para la formulación de políticas.

6.6. Cuidado cotidiano invisible: saberes y prácticas que merecen ser reconocidos socialmente

Una de las contribuciones centrales de esta investigación y de este capítulo es hacer visible lo que suele considerarse natural o dado: el cuidado que madres y padres despliegan cada día en el trayecto casa-escuela. La literatura recuerda que alrededor del cuidado y la educación circula una multiplicidad de saberes y prácticas, pero no todas gozan del mismo reconocimiento y legitimación social; muchas quedan relegadas a la esfera doméstica, sin ser valoradas como aporte a la educación y al bienestar infantil. Los resultados de este capítulo muestran que las instrucciones, la supervisión, el diálogo y las acciones de seguridad vial que aplican las familias constituyen un entramado sofisticado de programas y estrategias que responden a un entorno urbano y social atravesado por riesgos de tránsito, violencia e inseguridad. Lejos de ser gestos improvisados, esas prácticas se adaptan a los recursos de cada familia, a la edad de los hijos, a las condiciones del barrio y a las experiencias previas de conflicto o peligro.

Desde el pensamiento complejo, son expresiones de una ecología de la acción donde cada decisión —llevar o no llevar, dejar ir solo o acompañar, cambiar de ruta, insistir en una instrucción— se inscribe en una red de interacciones e incertidumbres. Reconocer socialmente este cuidado cotidiano implica, en primer lugar, legitimar el saber de las familias en las agendas académicas y de política pública. Implica también que las escuelas municipales y las autoridades educativas incorporen el trayecto casa-escuela y las acciones de cuidado parental en sus diagnósticos, proyectos educativos y estrategias de vinculación con la comunidad. Para el municipio y las instituciones de seguridad ciudadana, supone trabajar de la mano con las familias en el diseño de rutas seguras, campañas de seguridad vial, programas de movilidad escolar activa y dispositivos de vigilancia y prevención en entornos escolares.

Finalmente, este reconocimiento tiene una dimensión simbólica y política: inscribe las prácticas de cuidado parental en el horizonte de derechos, bienestar y desarrollo sostenible. En línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 11, valorar y fortalecer estas cuatro dimensiones del cuidado parental es apostar por una ciudad que comprende que el rendimiento académico de sus niños no empieza en el aula, sino cuando se abre la puerta de la casa y la calle se convierte en el primer escenario educativo del día.

Capítulo 7

Cuando el cuidado se encuentra con el rendimiento académico

En los capítulos anteriores se mostró, por un lado, cómo se comporta el rendimiento escolar en las ocho escuelas municipales de Loja y, por otro, cómo madres y padres cuidan a sus hijos en el trayecto casa-escuela. Llega ahora el momento de poner en relación ambos planos y observar qué ocurre cuando las notas escolares se leen junto con los modos de transporte, los tiempos de recorrido y las cuatro dimensiones del cuidado parental identificadas en la investigación: instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial.

Este capítulo presenta de manera integrada lo que muestran las asociaciones descriptivas entre esas dimensiones y las notas medias A y B obtenidas por los estudiantes en el período lectivo 2023–2024, y aclara desde el inicio una cuestión decisiva: que exista relación entre variables no significa que exista causalidad directa.

7.1. Pregunta central: ¿Qué relación existe entre las acciones de cuidado con las notas escolares?

En términos metodológicos, estas relaciones deben leerse como asociaciones descriptivas de co-ocurrencia entre códigos generadas en Atlas.ti, y no como correlaciones estadísticas paramétricas.

La pregunta que orienta este capítulo retoma la pregunta central de la investigación: ¿qué relación existe entre el rendimiento académico del estudiante y las acciones de cuidado que diariamente despliegan los padres de familia durante el trayecto desde la casa hacia las escuelas municipales de Loja, en el período escolar 2023–2024? Para responderla, se construyeron códigos que representan la nota media equivalente de cada estudiante —nota media A y nota media B— y se pusieron en relación, mediante el software Atlas.ti, con los códigos correspondientes al tiempo de recorrido, al modo de transporte y a las cuatro categorías de acciones de cuidado parental analizadas en el Capítulo 6. En términos metodológicos, estas relaciones deben leerse como asociaciones descriptivas de co-ocurrencia entre códigos y no como correlaciones estadísticas paramétricas, tal como se explicó en el Capítulo 4.

Los resultados muestran un patrón consistente. Las acciones de cuidado parental aparecen asociadas de manera positiva con la obtención de calificaciones medias A y B, y no se registraron casos con nota media C, D o E en la muestra estudiada. Del mismo modo, ni el tiempo de recorrido ni el modo de transporte muestran, en las condiciones concretas del estudio, una relación negativa

directa con el rendimiento académico. Esto no significa que estas variables sean irrelevantes, sino que su efecto debe comprenderse dentro de un sistema complejo de interacciones donde influyen también la organización familiar, el clima escolar, la percepción de seguridad, la calidad del entorno urbano y los recursos subjetivos del estudiante.

7.2. Tiempo de recorrido y rendimiento académico

La primera relación analizada fue la que vincula el tiempo de recorrido diario con el rendimiento académico. Para ello se definieron tres códigos: tiempo de corta duración, hasta 5 minutos; tiempo de media duración, entre 6 y 15 minutos; y tiempo de larga duración, más de 15 minutos. La asociación descriptiva entre estos códigos y las notas medias muestra que la mayoría de estudiantes con nota A y B tarda entre 5 y 15 minutos en desplazarse, seguida por quienes tardan menos de 5 minutos, mientras que solo un número mínimo supera los 15 minutos.

En términos proporcionales, el 83% de los casos estudiados reporta trayectos menores a 15 minutos, lo que evidencia una preferencia de las familias por matricular a sus hijos en escuelas cercanas a la vivienda. Esta decisión se alinea con lo señalado en el Capítulo 2 sobre la importancia de la proximidad territorial y con estudios que muestran la tendencia de las familias a elegir escuelas que reduzcan el tiempo de traslado. Sin embargo, en el contexto específico de las escuelas municipales de Loja, el tiempo de recorrido no parece influir de manera directa ni lineal sobre el rendimiento académico. Más bien, forma parte de una constelación de factores donde la cercanía ayuda a reducir carga y riesgo, pero no determina por sí sola los resultados escolares.

Esta interpretación dialoga con la literatura revisada: Balabanian (2020) encontró que distancia y tiempo de viaje pueden afectar el rendimiento, mientras Wafiroh et al. (2021) mostró que, en ciertos contextos, la distancia no determina los resultados de aprendizaje porque intervienen factores más influyentes como la motivación interna o la salud. Para las autoridades educativas y municipales, esto significa que reducir tiempos extremos de recorrido es importante, pero no suficiente; se requiere considerar de forma conjunta las condiciones del trayecto, el entorno familiar y las oportunidades educativas.

7.3. Modo de transporte y rendimiento académico

La segunda relación explorada fue entre el modo de transporte habitual (peatón, transporte privado, transporte público y transporte privado eventual) y la nota media obtenida por los estudiantes. La correlación de estos códigos con la nota media muestra que los estudiantes que caminan, quienes

utilizan vehículo particular y quienes se desplazan en transporte público obtienen proporcionalmente calificaciones A y B.

En otras palabras, no se observó un modo de transporte “mejor” o “peor” en términos de rendimiento académico; estudiantes que llegan a pie, en moto, en auto o en bus urbano pueden obtener notas altas o medias, dependiendo de otros factores que exceden el medio de transporte en sí mismo. Este hallazgo se alinea con Balabanian (2020), quien reporta que la elección del modo de transporte no tiene un efecto importante en el rendimiento académico, aunque sí puede influir en niveles de estrés o en la experiencia cotidiana de viaje.

Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), el modo de transporte puede leerse en todos los niveles del sistema. Forma parte del microsistema del estudiante, actúa como puente en el mesosistema entre casa, escuela y vecindario, y se encuentra influido por decisiones del exosistema y del macrosistema, como las políticas municipales, la calidad del transporte público, la infraestructura vial y la cultura urbana. Por eso, más que idealizar o demonizar un modo de transporte específico, conviene observar las condiciones de seguridad, cuidado y previsibilidad que lo rodean. Un trayecto en bus puede ser seguro y estable si hay supervisión, diálogo y condiciones urbanas adecuadas; del mismo modo, un traslado en vehículo privado puede no traducirse en ventaja escolar alguna si ocurre bajo apuro, estrés o exposición a otros riesgos.

Para la planificación de la movilidad, este hallazgo es importante. Sugiere que la discusión no debe limitarse a cuántos estudiantes caminan o usan automóvil, sino a cómo se organiza cada trayecto, con qué nivel de acompañamiento, en qué entorno vial y bajo qué percepción de seguridad. El modo de transporte importa, pero importa dentro de una red de mediaciones.

7.4. Instrucciones y rendimiento académico

La tercera relación examinada fue la que vincula las instrucciones parentales con el rendimiento académico. Como se mostró en el Capítulo 6, las instrucciones abarcan un repertorio amplio de consejos y reglas sobre cómo caminar, cruzar calles, relacionarse con extraños, comportarse en el bus o en el vehículo particular, actuar frente al peligro y resolver situaciones de conflicto o incertidumbre. La relación entre esta categoría y la nota media puede observarse directamente en la Figura A9 del Anexo 2, donde se visualiza la asociación descriptiva entre los códigos de la categoría Instrucciones y las calificaciones medias obtenidas por los estudiantes.

La Figura A9 muestra que estas acciones de cuidado se aplican de forma consistente entre estudiantes con nota media A y B. En términos cualitativos, madres y padres elaboran verdaderos protocolos familiares que orientan el comportamiento de los hijos en un entorno urbano percibido

como riesgoso, combinando consejos generales, normas específicas y claves de seguridad, como las palabras secretas que algunas familias utilizan para evitar que los niños se vayan con desconocidos. Estas prácticas de orientación aparecen como una dimensión organizada y persistente del cuidado cotidiano, más que como advertencias ocasionales.

La asociación descriptiva positiva entre instrucciones y rendimiento académico no autoriza a afirmar que las instrucciones produzcan por sí solas mejores notas. Lo que sí permite sostener es que, allí donde las familias despliegan instrucciones claras, constantes y situadas, se observan con frecuencia calificaciones medias altas o medias. Este hallazgo coincide con estudios que muestran cómo las prácticas parentales de orientación y guía constituyen un apoyo significativo en la vida académica de los hijos (Santana y Reiniger, 2017; Larios et al., 2018). En clave interpretativa, las instrucciones pueden entenderse como una forma de estructuración de la experiencia cotidiana: ayudan a ordenar el trayecto, reducen incertidumbre, fortalecen la capacidad de anticipación y transmiten criterios para actuar en contextos complejos.

7.5. Supervisión y rendimiento académico

La cuarta relación analizada se refiere a la supervisión: acompañar, vigilar, encargar o no encargar el trayecto a otro adulto. En el Capítulo 6 se mostró que la supervisión adopta formas diversas, desde el acompañamiento físico cotidiano hasta la vigilancia a distancia o la delegación del cuidado en conductores de transporte escolar, familiares y otros adultos de confianza. La relación entre esta categoría y la nota media puede observarse en la Figura A10 del Anexo 2, donde se presenta la asociación descriptiva entre los códigos de la categoría Supervisión y las calificaciones medias de los estudiantes.

Los datos muestran que el 83,93% de los hijos de los casos estudiados se moviliza diariamente con algún tipo de supervisión directa o indirecta, mientras que el 16,07% lo hace sin compañía. La Figura A10 evidencia que las acciones de supervisión se aplican de manera consistente y proporcional entre estudiantes con notas A y B, lo que permite identificar una asociación descriptiva positiva entre supervisión y rendimiento académico. Los relatos muestran una amplia gama de rutinas: padres que acompañan caminando, madres que llevan en vehículo particular, familias que delegan el cuidado en conductores de transporte escolar o madres que vigilan desde la casa que el hijo recorra solo un tramo corto hasta la escuela.

Desde el pensamiento complejo, estas rutinas pueden leerse como programas y estrategias que las familias diseñan para gestionar el riesgo y la incertidumbre del traslado diario, al tiempo que buscan sostener la asistencia regular, la puntualidad y la estabilidad emocional del estudiante (Morin, 1990).

La supervisión no reemplaza otros factores del rendimiento, pero sí parece contribuir a crear un marco cotidiano más previsible, menos expuesto a sobresaltos y más favorable para el aprendizaje. Como en los casos anteriores, la evidencia no permite establecer causalidad lineal. Lo que sí sugiere es que el cuidado organizado, visible o delegado, forma parte de las condiciones que acompañan trayectorias escolares relativamente estables.

7.6. Diálogo y rendimiento académico

La quinta relación abordada es la que vincula el diálogo entre padres e hijos con el rendimiento escolar. El diálogo incluye conversaciones sobre seguridad, respeto, miedo, bullying, relaciones con compañeros, confianza, experiencias en el trayecto y toma de decisiones frente a situaciones imprevistas. La relación entre los códigos de esta categoría y la nota media se presenta en la Figura A11 del Anexo 2, donde puede observarse que las acciones de diálogo se aplican de forma consistente entre estudiantes con nota media A y B.

Madres y padres describen cómo aprovechan el trayecto para hablar con sus hijos, escuchar lo que les ocurre, reforzar el respeto, relativizar insultos, enseñar a manejar el miedo y animarlos a contar cualquier situación extraña. En este sentido, el diálogo aparece no solo como una práctica afectiva, sino como un recurso pedagógico y preventivo. La asociación descriptiva positiva con el rendimiento académico sugiere que allí donde existen canales de comunicación más fluidos, el estudiante cuenta también con mayores recursos para elaborar lo que vive, pedir ayuda, anticipar peligros y procesar conflictos.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones que destacan el papel del diálogo y la comunicación familiar en la construcción de la autoestima, la confianza y la percepción de apoyo, dimensiones asociadas con un mejor desempeño académico y con mayor resiliencia frente a contextos de violencia o inseguridad (Larios et al., 2018; Oliva, 2015). En términos de política educativa, esto refuerza la importancia de considerar el tránsito casa-escuela como un espacio educativo en sí mismo, donde el diálogo cotidiano actúa como soporte emocional y como forma de acompañamiento de la experiencia escolar.

7.7. Seguridad vial y rendimiento académico

La sexta relación examinada es la que une las acciones de seguridad vial con el rendimiento académico. Aunque las prácticas de seguridad vial aparecen con menor frecuencia que otras acciones de cuidado, la categoría incluye medidas clave como salir con tiempo para evitar el apuro, escoger rutas seguras, concentrarse al manejar, usar cinturón y casco, asegurar puertas y evitar zonas

solitarias. La relación entre esta categoría y la nota media puede observarse en la Figura A12 del Anexo 2, donde se visualiza la asociación descriptiva entre los códigos de Seguridad vial y las calificaciones medias de los estudiantes.

La Figura A12 muestra una asociación descriptiva positiva: las familias que reportan más acciones de seguridad vial tienden a tener hijos con notas medias A, sin presencia de casos con notas menores en la muestra. Sin embargo, la cantidad de acciones de seguridad vial identificadas es relativamente baja en comparación con instrucciones, supervisión y diálogo, lo que indica un campo todavía débil que requiere ser fortalecido. Esta menor densidad no invalida su importancia; más bien sugiere que se trata de una dimensión de cuidado aún insuficientemente desarrollada, tanto en las prácticas familiares como en los apoyos institucionales.

Este resultado debe leerse a la luz del contexto descrito en el Capítulo 1. Los datos de UNICEF sobre siniestros de tránsito e inseguridad en el transporte infantil muestran que la seguridad vial no es un aspecto secundario del trayecto escolar, sino una condición básica de protección y bienestar. En consecuencia, reforzar las prácticas familiares de seguridad vial podría contribuir no solo a reducir accidentes, sino también a crear condiciones más estables y menos estresantes para el aprendizaje. Para autoridades municipales, educativas y de seguridad, esta dimensión ofrece un campo claro de intervención: campañas de prevención, señalización, control de tránsito, educación vial y trabajo coordinado con familias y escuelas.

7.8. Lo que podemos afirmar (asociaciones descriptivas) y lo que no podemos afirmar (causalidad)

Los hallazgos de este capítulo permiten afirmar con claridad que existen asociaciones descriptivas positivas entre las acciones de cuidado parental —instrucciones, supervisión, diálogo y, en menor medida, seguridad vial— y las calificaciones medias A y B obtenidas por los estudiantes de las escuelas municipales de Loja en el período 2023–2024. También es posible afirmar que, en las condiciones concretas estudiadas, ni el tiempo de recorrido ni el modo de transporte muestran una relación negativa directa con el rendimiento. Por el contrario, estudiantes con diferentes tiempos y modos alcanzan notas altas y medias, lo que obliga a abandonar explicaciones simplistas.

Sin embargo, no puede afirmarse que las acciones de cuidado parental causen por sí solas mejores resultados académicos. El rendimiento académico es un fenómeno complejo y multidimensional, influido por procesos de aprendizaje, factores personales, familiares, escolares, sociales y culturales, así como por la interacción entre distintos niveles del sistema (Chong, 2017; Cornejo y Redondo, 2007; González et al., 2012; Garbanzo, 2007; García, 2012; Oliva, 2015; Torrico et al., 2002). Las

acciones de cuidado parental son una pieza relevante de este entramado, pero no actúan aisladas ni garantizan automáticamente un determinado resultado. La investigación se alinea aquí con lo planteado por Rutter (1979): un factor de riesgo o de protección, tomado por sí solo, no constituye necesariamente un predictor significativo de ajuste o desajuste académico.

Desde la teoría ecológica y el pensamiento complejo (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1990), los hallazgos de este capítulo permiten leer el cuidado parental como una dimensión situada en el microsistema, pero recursivamente vinculada con el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema. Cada acción de cuidado contiene la huella del sistema social y urbano más amplio en el que opera. Para académicos, autoridades municipales, educativas y de seguridad ciudadana, el mensaje es doble. Por un lado, es posible y necesario reconocer, apoyar y potenciar las acciones de cuidado parental como parte de las políticas educativas y de movilidad, dado su vínculo positivo con el rendimiento y el bienestar escolar. Por otro lado, no se debe sobredimensionar su papel hasta convertirlas en el único factor explicativo: mejorar el rendimiento académico exige intervenciones coordinadas en todos los niveles del sistema, desde el aula y la familia hasta la ciudad y las políticas públicas.

Capítulo 8

Un modelo ecológico del cuidado en el trayecto a la escuela

A lo largo de este libro hemos ido recorriendo, paso a paso, el camino que separa la casa de la escuela municipal. Hemos visto cómo se mueven los estudiantes, qué riesgos enfrentan y qué hacen madres y padres para cuidarlos mientras avanzan entre buses, autos, veredas estrechas y calles congestionadas. En este capítulo damos un giro: pasamos de la descripción y el análisis por partes a una propuesta de conjunto que permita comprender y gestionar de manera más integral la relación entre cuidado parental, movilidad y rendimiento académico en las escuelas municipales de Loja. Tal como se anticipó en la sección 3.5, donde se introdujo la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) y la ecología de la acción de Morin (2005) como marco conceptual para leer el trayecto casa–escuela, y tal como se sintetizó gráficamente en la Figura 1, el fenómeno estudiado exige ser comprendido como una red de relaciones entre familia, escuela, ciudad, instituciones y tiempo histórico. Aquí retomamos expresamente ese andamiaje inicial, no para repetirlo, sino para mostrar cómo los datos de esta investigación permiten construir un modelo ecológico del cuidado en el trayecto casa–escuela, organizado en cinco sistemas interconectados: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. La intención no es sumar un nuevo capítulo teórico, sino volver sobre la promesa analítica formulada en el Capítulo 3 y desarrollarla ahora a partir de la evidencia empírica, ofreciendo una herramienta concreta para académicos y decisores públicos que deseen pensar y actuar en clave sistémica y contextual.

8.1. Del dato al modelo: cómo se construyó la propuesta teórica

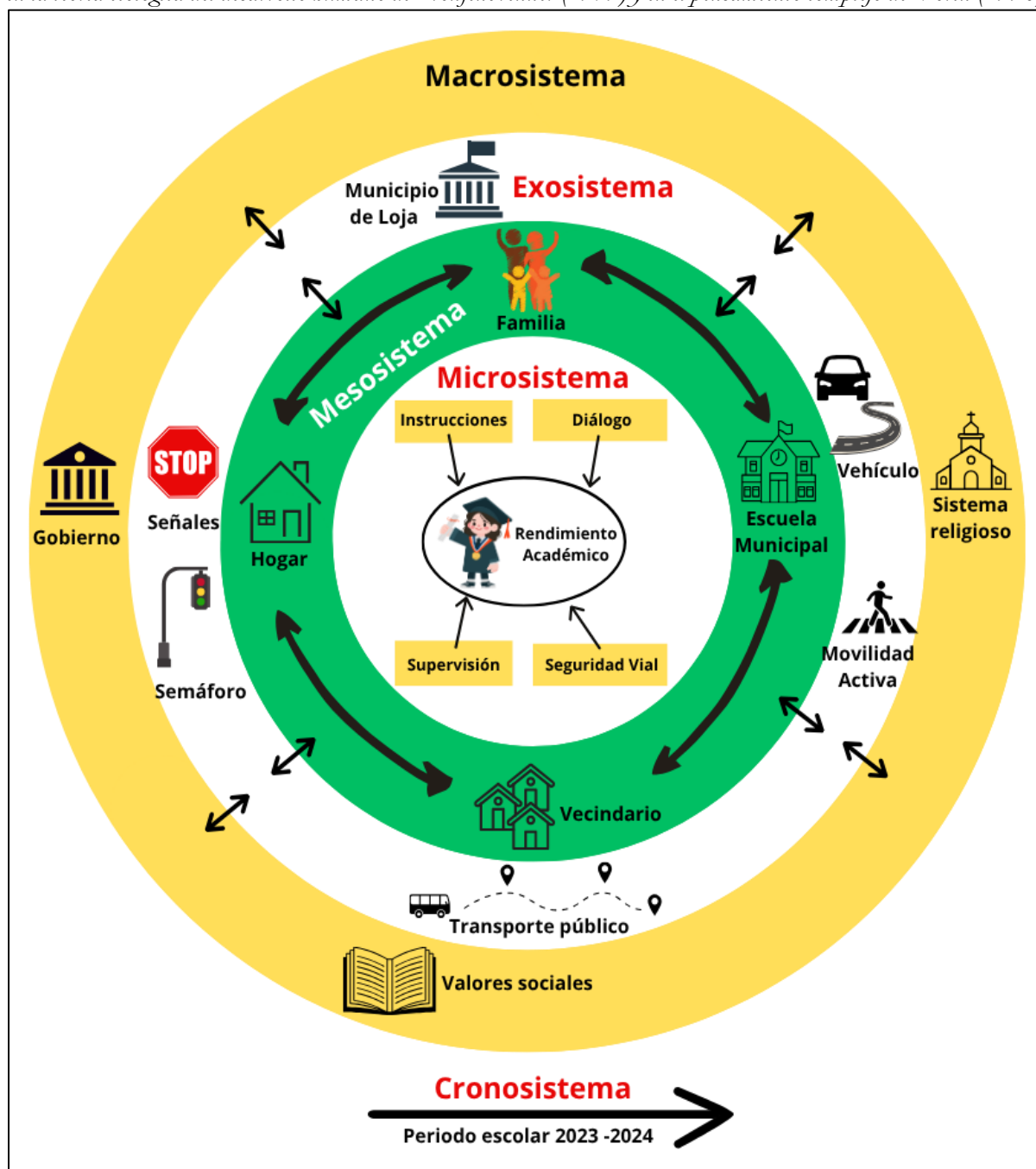
El modelo ecológico del cuidado en el trayecto a la escuela no surge de una intuición aislada, sino del diálogo sostenido entre teoría y evidencia empírica. En este sentido, la propuesta que aquí se presenta debe leerse como una prolongación analítica de la sección 3.5: si allí se expuso, con apoyo en la Figura 1, la arquitectura general de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979) y su articulación con la ecología de la acción de Morin (2005), aquí se muestra cómo ese marco se concreta, se valida y se matiza a partir de los datos producidos en las escuelas municipales de Loja. El paso del esquema general al modelo específico constituye, por tanto, un movimiento de regreso sobre el marco conceptual inicial, pero ahora enriquecido por los hallazgos sobre instrucciones, supervisión, diálogo, seguridad vial, tiempos de recorrido, modos de transporte y rendimiento académico.

Posteriormente, se correlacionaron estos códigos con la nota media equivalente A o B obtenida por los estudiantes, lo que permitió identificar relaciones positivas entre las acciones de cuidado y

el rendimiento académico, sin que ello implique afirmar causalidad lineal, tal como se discutió en el Capítulo 7 (Cornejo y Redondo, 2007; González et al., 2012; Garbanzo, 2007). Sobre esta base empírica, se retomó el marco ecológico trabajado en el Capítulo 3 para ubicar las acciones de cuidado en el microsistema, pero leyéndolas al mismo tiempo como “hologramas” de dinámicas que atraviesan el mesosistema, el exosistema, el macrosistema y el cronosistema (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1990).

Figura 13.

Modelo ecológico del cuidado en el trayecto casa–escuela, elaborado a partir de los datos de la investigación y basado en la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) y en el pensamiento complejo de Morin (1990).



El resultado de este proceso puede leerse como una relectura empírica del esquema anticipado en la Figura 1 del Capítulo 3: lo que allí aparecía como arquitectura conceptual general adquiere ahora forma específica en el modelo ecológico del cuidado que se presenta en la Figura 13.

De este modo, el modelo ecológico del cuidado en el trayecto a la escuela no cierra la reflexión, sino que la organiza. Al volver sobre las categorías presentadas inicialmente en la sección 3.5 y sobre la lógica relacional sintetizada en la Figura 1, el capítulo muestra que ninguna intervención aislada —ni en la familia, ni en la escuela, ni en la calle— basta por sí sola para garantizar trayectos seguros y condiciones justas de aprendizaje. Solo la combinación de acciones coherentes en todos los niveles del sistema puede transformar, de manera sostenida, la experiencia de niñas y niños que cada mañana salen de su casa para ir a aprender.

8.2. Microsistema: familia, estudiante y escuela en el trayecto cotidiano

En el corazón del modelo se encuentra el microsistema, es decir, los contextos más cercanos y directos en los que se desenvuelve la vida cotidiana del estudiante: la familia, la escuela y el entorno inmediato del trayecto diario (Bronfenbrenner, 1979). Es en este nivel donde se despliegan de forma concreta las acciones de cuidado parental identificadas en la investigación: instrucciones, supervisión, diálogo y medidas de seguridad vial durante el recorrido casa-escuela.

Las transcripciones de los grupos focales muestran un repertorio amplio de instrucciones que madres y padres dirigen a sus hijos: “camina por la vereda”, “no hables con extraños”, “no cruces la calle sin mirar a ambos lados”, “no te distraigas con el celular”, “espera a que el vehículo se detenga por completo para bajar”. Estos enunciados, que podrían parecer simples consejos de sentido común, se revelan como pequeños programas de acción en los que se condensa un saber práctico sobre el cuidado, construido desde la experiencia de habitar una ciudad marcada por el tráfico, la inseguridad y el temor a la violencia (Antelo y Redondo, 2017).

A ello se suma la supervisión, directa o indirecta. Los datos muestran que el 83,93% de los hijos de los 56 casos estudiados se moviliza diariamente con algún tipo de acompañamiento o supervisión, ya sea caminando con padres o madres, siendo llevados en vehículo particular, en transporte escolar o vigilados a distancia desde la casa. En los grupos focales abundan expresiones como “yo lo traigo personalmente”, “yo lo vengo acompañando todos los días caminando” o “desde la ventana veo que entre y no se quede en la esquina”, que describen rutinas cotidianas de cuidado estrechamente ligadas al contexto urbano de cada barrio.

El diálogo aparece como tercera dimensión del microsistema. No se trata solo de dar órdenes, sino de conversar sobre miedos, conflictos con otros estudiantes, experiencias en el transporte, formas

de reaccionar frente a un desconocido o a una situación de bullying. Varios padres y madres insisten en la importancia de que sus hijos “tengan confianza” para contar lo que les ocurre en el camino y de aprovechar el trayecto para reforzar la autoestima, el respeto y la prudencia, en línea con lo planteado por Martínez-Otero (2009), Gómez (2017) y Larios et al. (2018) sobre bienestar escolar.

Finalmente, la seguridad vial reúne un conjunto de decisiones específicas: uso o no de cinturón de seguridad, elección del asiento en el vehículo, aseguramiento de puertas, uso de casco en motocicletas, selección de rutas menos peligrosas y manejo del tiempo para evitar el apuro. Los registros de observación de campo muestran, sin embargo, que estas prácticas todavía son frágiles y que muchos estudiantes llegan sin cinturón o sin casco, lo que confirma la necesidad de fortalecer esta dimensión, especialmente a la luz de los datos de UNICEF (2016, 2017, 2024) sobre siniestros de tránsito e inseguridad en el transporte infantil.

En síntesis, el microsistema del modelo ecológico integra estas cuatro dimensiones del cuidado parental con el espacio escolar inmediato: aula, patio y puerta de la escuela. Allí se cruzan las instrucciones aprendidas en casa, las decisiones de supervisión, el diálogo cotidiano y las prácticas de seguridad vial con el clima de aula, las relaciones con docentes y compañeros y las normas institucionales de convivencia (Cornejo y Redondo, 2007; Chong, 2017). Desde esta perspectiva, el rendimiento académico no comienza cuando suena la campana de inicio de clases, sino cuando se abre la puerta de la casa y el estudiante inicia su trayecto.

8.3. Mesosistema: relaciones escuela–familia–comunidad

El mesosistema alude a las relaciones entre los distintos microsistemas en los que participa el estudiante, en particular la conexión entre familia, escuela y comunidad (Bronfenbrenner, 1979). En el caso de las escuelas municipales de Loja, estas relaciones adquieren formas concretas que inciden directamente en cómo se cuida y cómo se vive el trayecto casa–escuela.

En los grupos focales, varios padres relatan que han acordado con docentes y directivos que, ante cualquier problema en el camino, sus hijos “deben contar de inmediato al profesor” o acudir a la dirección. Esta indicación muestra que el cuidado familiar no se concibe como una tarea aislada: se apoya en la confianza depositada en la escuela y en la expectativa de que la institución responderá, contendrá y articulará soluciones, en coherencia con la idea de entorno protector trabajada a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

El mesosistema también se manifiesta en las redes informales de apoyo entre vecinos y en el trabajo con juntas de barrio. Algunas familias relatan que se han organizado para turnarse el acompañamiento de varios niños que viven cerca, de modo que un adulto pueda llevar o recoger a

un grupo en función de su disponibilidad horaria, o que han establecido “claves familiares” para reconocer a personas de confianza. En otros casos, comerciantes cercanos a la escuela se convierten en figuras de referencia a quienes los estudiantes saben que pueden acudir en caso de emergencia.

En este nivel, las acciones de cuidado parental durante el trayecto son un espejo de la calidad de la relación escuela–familia–comunidad. Cuando hay canales fluidos de comunicación, acuerdos básicos y confianza recíproca, las estrategias de cuidado se fortalecen: se comparten rutas seguras, se reportan incidentes, se coordinan salidas escalonadas, se construyen “corredores escolares” informales. Cuando, por el contrario, prevalecen la desconfianza, la distancia o la comunicación fragmentada, el peso del cuidado recae casi por completo en las familias, incrementando la sensación de sobrecarga, tal como advierte Pautassi (2017) al analizar la transferencia de responsabilidades hacia los hogares en contextos urbanos hostiles.

Para la política pública, este plano recuerda que el trayecto casa–escuela no puede abordarse solo desde la familia o solo desde la escuela. Requiere proyectos compartidos en los que participen activamente las instituciones educativas, las familias, las organizaciones barriales y otros actores comunitarios.

8.4. Exosistema: municipio, gestión de transporte, medios y trabajo de los padres

El exosistema está conformado por aquellos contextos en los que el niño o la niña no participa de manera directa, pero cuyos efectos se sienten en su vida cotidiana (Bronfenbrenner, 1979). En el caso de la movilidad escolar en Loja, este nivel incluye al Municipio y sus decisiones sobre ordenamiento territorial, red vial, aceras, señalización, límites de velocidad, transporte público y regulación de modos de transporte, así como los lugares de trabajo de los padres, los horarios laborales, la organización del transporte escolar y los mensajes que circulan en los medios de comunicación sobre inseguridad y violencia.

Muchos de los programas de cuidado que las familias describen en los grupos focales están condicionados por decisiones que se toman en este exosistema. Por ejemplo, hay padres que quisieran acompañar diariamente a sus hijos, pero sus horarios laborales no se lo permiten; otros desearían que sus hijos usen transporte escolar, pero ese servicio no llega a su barrio o resulta demasiado costoso. En ciertos sectores, la ausencia de veredas continuas o de pasos peatonales seguros obliga a caminar por la calzada o a cruzar en lugares no señalizados, incrementando el riesgo pese a las instrucciones y la supervisión familiar.

Asimismo, la calidad del transporte público —frecuencia, hacinamiento, paradas saturadas, tiempos de espera— influye en la percepción de seguridad de las familias y, en consecuencia, en sus

decisiones sobre el modo de transporte más conveniente (Oluyomi et al., 2014; Distefano et al., 2019; Aranda-Balboa et al., 2020; Ayllón et al., 2021; Muhammad et al., 2022). Informaciones reiteradas sobre robos, acoso o violencia en buses urbanos, difundidas por medios masivos, refuerzan muchas veces la sensación de amenaza y motivan estrategias de control más estrictas, como prohibir que el niño viaje solo o restringir su autonomía más allá de lo que la edad permitiría.

En la representación gráfica del modelo, el exosistema aparece como el nivel donde se ubican las políticas municipales de educación y movilidad urbana, la infraestructura vial y peatonal, la señalización, los semáforos, los vehículos de transporte privado y público, así como las normas locales que regulan su operación. Para las autoridades municipales y de seguridad ciudadana, el modelo recuerda que cada decisión sobre planificación urbana, transporte o control del tránsito tiene consecuencias concretas en el cuidado parental y, por extensión, en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

8.5. Macrosistema: políticas educativas, cultura del cuidado y modelo de ciudad

El macrosistema corresponde al contexto social y cultural más amplio en el que se inscriben los demás sistemas: leyes, políticas nacionales, marcos de derechos, valores predominantes y modelos de ciudad (Bronfenbrenner, 1979). En el caso ecuatoriano, este nivel incluye la Constitución de 2008, que reconoce la educación como un derecho de las personas y un deber ineludible del Estado, el COOTAD, que define competencias de los gobiernos autónomos descentralizados, y la normativa educativa que regula el sistema nacional (Constitución del Ecuador, 2008; COOTAD, 2010; Ministerio de Educación, 2017).

También forman parte del macrosistema los marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 11 (ciudades y comunidades sostenibles), que plantean la necesidad de garantizar tanto el derecho a la educación como la construcción de ciudades más seguras y accesibles para la infancia (ONU, 1989; Naciones Unidas, 2015).

La manera en que una sociedad entiende quién debe cuidar, qué riesgos son aceptables y qué lugar ocupa el niño en la ciudad influye en las expectativas que se depositan en las familias, en las escuelas y en las instituciones de seguridad (Pautassi, 2017; Antelo y Redondo, 2017). Cuando predomina una cultura que naturaliza la violencia urbana, la informalidad vial o la precariedad del transporte, es más probable que el peso del cuidado recaiga desproporcionadamente en los hogares. Por el contrario, cuando se asume que la protección de la infancia es un asunto público y compartido, se

abren mayores posibilidades para políticas integrales que articulen educación, movilidad y seguridad.

En términos hologramáticos, cada instrucción cotidiana —“no aceptes nada de desconocidos”, “camina siempre por la vereda”, “no te quedes hablando en la esquina”— contiene, en miniatura, huellas de este macrosistema: experiencias acumuladas de violencia o protección, discursos sobre criminalidad, modelos de ciudad centrados en el automóvil o en el peatón, y definiciones legales sobre los derechos y deberes de niños, familias y autoridades.

8.6. Cronosistema: eventos críticos y cambios recientes en el ir y venir a la escuela

El cronosistema introduce la dimensión temporal en el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979). No se trata solo de la edad del estudiante o de la duración del trayecto, sino también de los eventos históricos que, en períodos específicos, reconfiguran las condiciones del cuidado y de la movilidad escolar.

En el período 2023–2024, el cronosistema de las escuelas municipales de Loja estuvo marcado, al menos, por dos grandes procesos. El primero fue la experiencia reciente de la pandemia de COVID-19 y el tránsito forzado entre educación presencial, remota e híbrida, que alteró la rutina del trayecto, modificó temporalmente la percepción del riesgo (primero sanitario, luego de seguridad ciudadana) y generó nuevas formas de relación con el espacio público. El segundo fueron las coyunturas de inseguridad que motivaron decretos de estado de excepción en el país, afectando el funcionamiento regular de escuelas y colegios, incluyendo suspensiones temporales de clases presenciales, cambios de horario y refuerzo de medidas de seguridad en los entornos escolares (Diario La Hora, 18 de enero de 2024; Ministerio del Interior, 2024).

Estos eventos no pueden entenderse como simples “fondos” del problema. Repercutieron en todos los niveles del modelo: motivaron nuevas instrucciones (por ejemplo, sobre horarios seguros o zonas que evitar), reforzaron la supervisión, cambiaron rutas y modos de transporte, llevaron al Municipio y a la Policía Nacional a implementar operativos específicos en zonas escolares y reconfiguraron las emociones asociadas al trayecto (miedo, desconfianza, alivio al retornar a la presencialidad, entre otras). Para investigadores y decisores, el cronosistema recuerda que los modelos de cuidado y movilidad no son estáticos: deben ser capaces de adaptarse a eventos críticos y de aprender de ellos, en coherencia con la ecología de la acción propuesta por Morin (2005).

8.7. El modelo como herramienta para la toma de decisiones públicas

Más que un ejercicio teórico, el modelo ecológico del cuidado en el trayecto a la escuela busca ser una herramienta práctica para orientar decisiones en distintos niveles.

Para las escuelas municipales, el modelo sugiere incorporar explícitamente el trayecto casa-escuela y las acciones de cuidado parental en sus diagnósticos institucionales, en los Proyectos Educativos Institucionales y en los planes de tutoría y convivencia. Reconocer que el microsistema familiar y el entorno inmediato del trayecto forman parte de las condiciones de aprendizaje implica abrir espacios estables de diálogo con las familias sobre rutas, riesgos y estrategias de cuidado, así como registrar y analizar incidentes que ocurren fuera del plantel, pero que afectan directamente el bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

Para el Municipio y las autoridades de movilidad y seguridad ciudadana, el modelo indica que las decisiones sobre infraestructura vial, transporte público, ordenanzas de velocidad, señalización y diseño de entornos escolares deben pensarse también como políticas educativas y de cuidado. Programas como corredores escolares seguros, rutas activas de caminata, campañas de seguridad vial dirigidas a familias y estudiantes, presencia coordinada de agentes de tránsito y policía en horarios de entrada y salida, y priorización de inversiones en barrios con trayectos más riesgosos pueden diseñarse con base en esta mirada sistémica, en sintonía con los ODS 4 y 11 (Naciones Unidas, 2015).

Para el Ministerio de Educación y las coordinaciones zonales, el modelo refuerza la necesidad de articular lineamientos curriculares, de gestión escolar y de bienestar estudiantil con una comprensión más amplia del derecho a la educación, que incluya explícitamente las condiciones de acceso efectivo, y no solo la matrícula y la infraestructura interna de los planteles.

Finalmente, para la comunidad académica, el modelo ofrece un marco integrador para futuras investigaciones que articulen movilidad, cuidado, bienestar y rendimiento con enfoques cualitativos, cuantitativos y longitudinales. Al situar el trayecto casa-escuela en el cruce de múltiples sistemas, invita a pensar simultáneamente lo local y lo estructural, lo cotidiano y lo político, lo familiar y lo urbano, y a reconocer que cada decisión sobre el camino a la escuela es, al mismo tiempo, una acción concreta y un gesto que dialoga con el modelo de ciudad y de sociedad que se desea construir.

De este modo, el modelo ecológico del cuidado en el trayecto a la escuela no cierra la reflexión, sino que la organiza. Permite ver que ninguna intervención aislada —ni en la familia, ni en la escuela, ni en la calle— basta por sí sola para garantizar trayectos seguros y condiciones justas de

aprendizaje. Solo la combinación de acciones coherentes en todos los niveles del sistema puede transformar, de manera sostenida, la experiencia de niñas y niños que, cada mañana, salen de su casa para ir a aprender.

Capítulo 9

Lecciones para las políticas públicas y la gestión local

Los capítulos anteriores han mostrado que el trayecto casa–escuela es un espacio en el que se cruzan el cuidado parental, la organización de la ciudad, las condiciones de seguridad ciudadana y el rendimiento académico de los estudiantes de las escuelas municipales de Loja (Pautassi, 2017; UNICEF, 2016, 2017, 2024). La evidencia empírica recogida en este estudio confirma que las acciones de cuidado —instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial— se despliegan siempre dentro de un entramado de decisiones institucionales y de infraestructura que exceden a las familias, y que involucran al Municipio, al Ministerio de Educación y a las instituciones de seguridad ciudadana.

Este capítulo se centra precisamente en ese plano institucional. A partir del modelo ecológico presentado en el Capítulo 8 y de los hallazgos empíricos de los Capítulos 5, 6 y 7, se presentan lecciones y líneas de acción para tres grandes actores de política pública y gestión local: las escuelas municipales como parte del sistema educativo, el Municipio de Loja como responsable del territorio y la movilidad urbana, y las instancias de seguridad ciudadana que intervienen en los entornos escolares. En lugar de reiterar diagnósticos ya desarrollados —riesgos del trayecto, datos de UNICEF o cifras del Ministerio del Interior, trabajados extensamente en el Capítulo 1—, el énfasis se coloca ahora en qué hacer con esa información desde la política pública.

9.1. Lo que las escuelas municipales pueden hacer desde dentro

Las escuelas municipales de Loja se encuentran en una posición estratégica: son, al mismo tiempo, instituciones educativas y nodos territoriales de encuentro entre familias, barrio y ciudad. Aunque muchas de las condiciones del trayecto casa-escuela dependen de decisiones externas a la escuela (infraestructura vial, transporte, seguridad ciudadana), los hallazgos de este estudio muestran que los planteles sí pueden asumir un rol activo en tres frentes: reconocimiento del cuidado parental, gestión institucional del trayecto y articulación con la comunidad.

En primer lugar, es necesario que las escuelas reconozcan explícitamente las acciones de cuidado que las familias ya realizan. Las instrucciones, la supervisión, el diálogo y las prácticas de seguridad vial no son meros gestos privados, sino contribuciones concretas a la protección de la infancia y al ejercicio del derecho a la educación. Incluir el tema del trayecto en reuniones de padres, asambleas de curso, boletines informativos y espacios de tutoría permite visibilizar ese esfuerzo, legitimar saberes cotidianos y construir un lenguaje compartido sobre cuidado y movilidad escolar.

En segundo lugar, las escuelas pueden incorporar el trayecto casa-escuela en su gestión institucional, sin necesidad de convertirlo en un nuevo programa aislado. Algunas acciones posibles son:

- Levantar y actualizar un mapa sencillo de rutas de acceso de sus estudiantes, identificando puntos críticos señalados por las familias (cruces peligrosos, zonas con mala iluminación, paradas conflictivas), en coordinación con el Municipio y la Policía Nacional.
- Integrar preguntas sobre el trayecto y las experiencias de movilidad en los diagnósticos educativos iniciales y en los comités de convivencia, de manera que los incidentes ocurridos fuera del plantel sean considerados en la lectura de la vida escolar.
- Establecer protocolos claros para que estudiantes y familias sepan cómo y a quién reportar situaciones de riesgo o violencia ocurridas en el camino, articulando la respuesta con los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) y las instancias de protección de derechos, en coherencia con la noción de entornos protectores promovida por la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989; UNICEF, 2018).

En tercer lugar, las escuelas pueden fortalecer la articulación con la comunidad barrial. En varios grupos focales se mencionan acuerdos informales con vecinos, comerciantes o líderes barriales que actúan como referentes seguros para los niños en caso de emergencia. Convertir parte de estos arreglos espontáneos en acuerdos mínimos —por ejemplo, identificar “puntos amigos” alrededor de la escuela, coordinar con juntas barriales la vigilancia en horarios de entrada y salida, o promover redes de caminata acompañada entre familias cercanas— ayuda a consolidar un mesosistema más protector, en línea con lo propuesto por Bronfenbrenner (1979).

Estas líneas de acción son, ante todo, organizativas y relacionales: no requieren grandes inversiones materiales, pero sí demandan voluntad institucional para asumir el trayecto como parte constitutiva de la experiencia escolar y no solo como un antecedente externo. El desarrollo más detallado de las estrategias pedagógicas y de aula relacionadas con el trayecto será profundizado en el Capítulo 10, orientado específicamente a la formación docente y al trabajo con familias.

9.2. Líneas de acción para los municipios: infraestructura, transporte y seguridad vial escolar

El Municipio de Loja aparece en el modelo ecológico del Capítulo 8 como actor clave del exosistema: diseña la red vial, planifica, regula y controla el transporte terrestre, controla la velocidad y mantiene la infraestructura de las escuelas municipales. La investigación muestra que el 83,93% de los casos estudiados tarda menos de 15 minutos en llegar a la escuela y que la mayoría

se desplaza caminando o en vehículo particular, lo que configura escenarios de movilidad predominantemente barrial, con un alto potencial para intervenciones de escala local.

Es importante precisar que la intervención municipal sobre las condiciones del trayecto se justifica por razones de bienestar infantil, equidad territorial y seguridad vial —no porque el tiempo de recorrido o el modo de transporte muestren una correlación directa con el rendimiento académico, cuya ausencia se documentó en el numeral 7.2—. Reducir trayectos riesgosos y mejorar las condiciones de desplazamiento protege la integridad de los estudiantes y reduce la carga sobre las familias, lo que puede favorecer indirectamente el aprendizaje, pero no debe presentarse como una palanca directa de mejora de calificaciones.

Tomando como referencia las recomendaciones internacionales sobre movilidad escolar segura (Oluyomi et al., 2014; Distefano et al., 2019; Aranda-Balboa et al., 2020; Ayllón et al., 2021; Muhammad et al., 2022), y los propios datos territoriales del cantón (Municipio de Loja, 2021), se proponen las siguientes líneas de acción para la gestión municipal:

- Implantar corredores escolares seguros alrededor de las ocho escuelas municipales, con veredas continuas, pasos peatonales debidamente señalizados, reductores de velocidad, señalización horizontal y vertical reforzada, y zonas de parqueo temporal para descenso y ascenso de estudiantes en horarios de entrada y salida.
- Revisar y, cuando sea necesario, pacificar el tránsito y ajustar los límites de velocidad en entornos escolares, aplicando de manera prioritaria la ordenanza vigente sobre tránsito en calles locales, con énfasis en los horarios escolares.
- Trabajar con operadores de transporte público para mejorar las condiciones de viaje de niños y niñas (trato, seguridad, tiempos de detención, puntos de parada), considerando que una proporción de estudiantes se moviliza en transporte público y que una parte importante declara sentirse insegura en ese medio.
- Integrar el enfoque de movilidad escolar segura en el Plan de Movilidad Cantonal y en los instrumentos de planificación territorial, incluyendo criterios de ubicación de futuras escuelas y de priorización de obras viales en función de la concentración de estudiantes y de la presencia de rutas críticas.

Estas intervenciones se sitúan en la confluencia entre política de movilidad, infraestructura y educación. No sustituyen las acciones de cuidado familiar, pero sí pueden reducir la carga que hoy soportan las familias al enfrentar solas calles congestionadas, veredas interrumpidas o paradas de bus inseguras, en línea con la crítica de Pautassi (2017) sobre la transferencia de responsabilidades hacia los hogares en ausencia de políticas integrales.

9.3. Rol del Ministerio de Educación y de las coordinaciones zonales

El Ministerio de Educación, a través de sus coordinaciones zonales y direcciones distritales, ejerce la rectoría del Sistema Nacional de Educación y regula la evaluación del rendimiento académico, la estructura de niveles y los lineamientos de gestión escolar (Ministerio de Educación, 2017, 2023, 2024). Aunque la administración directa de las escuelas municipales recae en el Municipio de Loja, estas instituciones forman parte del sistema nacional y se rigen por la normativa ministerial, lo que abre un campo de acción específico para el nivel central.

A partir de los hallazgos de este estudio, se sugieren al menos tres líneas de trabajo para el Ministerio de Educación y sus instancias territoriales:

- Incorporar el trayecto casa–escuela y la movilidad escolar como dimensiones explícitas en los instrumentos de diagnóstico institucional, en las guías de gestión escolar y en los lineamientos de bienestar estudiantil, de modo que el derecho a la educación se entienda no solo como matrícula y asistencia, sino también como condiciones de acceso efectivo y seguro.
- Promover, en coordinación con municipios y otras instancias sectoriales, planes integrales de entornos escolares seguros, que articulen acciones de infraestructura, educación vial, apoyo psicosocial y participación estudiantil, en sintonía con la noción de entornos protectores de UNICEF y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 11 (ONU, 1989; Naciones Unidas, 2015; UNICEF, 2018).
- Incluir contenidos relacionados con cuidado, movilidad y trayecto escolar en la formación continua docente, de manera que los equipos educativos cuenten con herramientas conceptuales y metodológicas para trabajar estos temas en tutorías, proyectos escolares y vínculos con las familias, cuestión que será desarrollada en el Capítulo 10.

El aporte del nivel central no se limita a emitir normas. También puede generar orientaciones, recursos pedagógicos y marcos de coordinación intersectorial que habiliten a escuelas y municipios para actuar de manera conjunta, evitando que el tema del trayecto quede disperso entre agendas poco comunicadas de educación, transporte y seguridad ciudadana.

9.4. Seguridad ciudadana y entornos escolares: articulación con policía y otras instituciones

Los datos presentados en el Capítulo 1 evidencian que la inseguridad ciudadana en los entornos escolares y en el transporte público constituye una preocupación real para las familias, lo que ha motivado un número importante de acciones policiales focalizadas en contextos educativos. Sin

repetir aquí las cifras ya analizadas, resulta claro que la Policía Nacional y otras instituciones de seguridad desempeñan un papel relevante en la construcción de entornos protectores alrededor de las escuelas municipales.

Desde la perspectiva de este estudio, algunas orientaciones para ese trabajo articulado son:

- Transitar de operativos puntuales a estrategias de presencia sostenida en horarios críticos, definidas con base en información territorializada y en diálogo con escuelas y barrios.
- Participar en mesas locales de coordinación junto con representantes de escuelas, Municipio y familias, con el fin de identificar puntos críticos del trayecto, acordar rutas seguras, planificar campañas de prevención y evaluar periódicamente la percepción de seguridad de la comunidad educativa (ONU, 1989; UNICEF, 2018).
- Desarrollar acciones educativas específicas —charlas, simulacros, actividades lúdicas— orientadas a estudiantes y familias sobre prevención de violencia, acoso y delitos en el trayecto escolar, en coherencia con la concepción de seguridad ciudadana como derecho y no solo como control.

De este modo, las instituciones de seguridad dejan de ser actores que intervienen solo “cuando algo pasa” y se convierten en socios permanentes de la escuela y de las familias en la tarea de construir entornos protectores para la infancia. Esta lógica preventiva y corresponsable se alinea con la perspectiva de la Convención sobre los Derechos del Niño y de los marcos internacionales de derechos humanos (ONU, 1989; Naciones Unidas, 2015).

9.5. Criterios para diseñar planes locales de movilidad y seguridad escolar

Más allá de la enumeración de actores y acciones, la investigación permite identificar criterios orientadores para el diseño de planes locales de movilidad y seguridad escolar. Estos criterios no son recetas cerradas, sino principios que pueden guiar la formulación de políticas y programas adaptados a la realidad de Loja y de otras ciudades con características similares.

Entre los criterios más relevantes destacan:

- **Enfoque ecológico:** considerar simultáneamente los niveles micro, meso, exo, macro y cronosistema al planificar intervenciones, reconociendo que cambios en la infraestructura vial, en las normas de tránsito o en la cultura del cuidado impactan en las acciones cotidianas de las familias y en el rendimiento académico (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1990).
- **Centralidad del cuidado:** entender que las políticas de movilidad y seguridad escolar son, en el fondo, políticas de cuidado de la infancia, y que deben contribuir a reducir la carga

desproporcionada que hoy recae sobre las familias (Antelo y Redondo, 2017; Pautassi, 2017).

- **Participación de la comunidad educativa:** involucrar a estudiantes, familias y docentes en el diagnóstico de problemas, la priorización de soluciones y la evaluación de resultados, aprovechando su conocimiento situado sobre el territorio (Aguirre et al., 2016).
- **Intersectorialidad efectiva:** articular de manera real —y no solo declarativa— las competencias de educación, movilidad, seguridad ciudadana y planificación territorial, de modo que las intervenciones no se superpongan ni se contradigan.
- **Uso de información y monitoreo:** fundamentar las decisiones en datos confiables sobre trayectos, incidentes, percepción de riesgo y resultados académicos, y establecer sistemas de monitoreo que permitan ajustar las intervenciones en el tiempo, en sintonía con el enfoque de toma de decisiones basada en evidencia promovido por los ODS (Naciones Unidas, 2015; UNICEF, 2018).

Estos criterios conectan directamente con la agenda de los capítulos siguientes. El Capítulo 10 descenderá al plano de las prácticas educativas y del trabajo con familias, mientras que el Capítulo 11 planteará líneas de investigación y de innovación para pensar a Loja como laboratorio de políticas integradas de educación, movilidad y seguridad ciudadana.

9.6. Indicadores sugeridos para el monitoreo del cuidado y la movilidad escolar

Finalmente, una política pública que busque mejorar el trayecto casa-escuela necesita medir de manera sistemática qué ocurre en ese espacio y cómo evolucionan las condiciones de cuidado y movilidad. A partir de los datos recogidos en este estudio y de las recomendaciones de organismos internacionales, se sugieren algunos indicadores básicos para el monitoreo local.

Entre otros, pueden considerarse:

- **Modo de transporte predominante** hacia las escuelas municipales (porcentaje de estudiantes que caminan, usan vehículo particular, transporte escolar, transporte público, motocicleta, etc.).
- **Tiempo promedio de recorrido** por tipo de escuela y barrio, identificando trayectos que superan determinados umbrales de tiempo.
- **Porcentaje de estudiantes acompañados o supervisados** en el trayecto, distinguiendo entre acompañamiento directo e indirecto.

- **Incidentes reportados** en el trayecto (siniestros de tránsito, intentos de robo, episodios de acoso o violencia), registrados por escuela y por entorno inmediato, en coordinación con la Policía Nacional y otras instancias de seguridad.
- **Percepción de seguridad** de estudiantes y familias en el camino a la escuela y en el transporte utilizado, medida mediante encuestas periódicas breves.
- **Evolución del rendimiento académico** en relación con los cambios documentados en el entorno de movilidad y en las acciones de cuidado, sin asumir causalidad lineal pero prestando atención a correlaciones significativas.

Más que un listado exhaustivo, estos indicadores constituyen una propuesta inicial para que Municipio, escuelas y Ministerio de Educación puedan seguir de cerca cómo las decisiones de política y gestión impactan en la vida cotidiana de los estudiantes. Integrar estos datos en sistemas de información accesibles y en espacios de deliberación local contribuiría a que el trayecto casa–escuela deje de ser una zona ciega de la política educativa y urbana, y se convierta en un eje visible de planificación, cuidado y equidad.

Capítulo 10

Aportes para la formación docente y el trabajo con familias

En las páginas anteriores se ha visto que las instrucciones, la supervisión, el diálogo y las prácticas de seguridad vial que despliegan madres y padres en el trayecto casa–escuela se relacionan positivamente con el rendimiento académico de sus hijos, sin que esto suponga una relación lineal de causa–efecto. Se ha mostrado también que la familia funciona como “primera escuela”, donde se gestan valores, hábitos y modos de afrontar el riesgo, y que estos aprendizajes se extienden al aula, a la calle y al bus escolar (Acaro, 2016; Larios et al., 2018).

Mientras el Capítulo 9 se centró en las políticas públicas y la gestión local —escuelas como organización, municipio, Ministerio de Educación y seguridad ciudadana—, este capítulo se desplaza al plano de las prácticas educativas concretas: la formación docente y el trabajo cotidiano con familias en las escuelas municipales de Loja. Parte de una convicción ya planteada en el marco conceptual: enseñar y cuidar no son tareas opuestas, sino dimensiones que se necesitan mutuamente, sobre todo cuando el derecho a la educación se juega también en los minutos de caminata o de viaje desde la casa hasta la escuela (Alliaud y Antelo, 2011; Brailovsky, 2019; Pautassi, 2017).

10.1. Incorporar el trayecto casa-escuela en el currículo y la tutoría

La investigación muestra que, para muchos estudiantes de las escuelas municipales, el trayecto diario es relativamente corto —la mayoría tarda menos de 15 minutos—, pero está cargado de decisiones familiares de cuidado y de posibles riesgos viales, episodios de violencia, robos y situaciones de bullying (UNICEF, 2016, 2017, 2024). Sin embargo, en la práctica escolar ese tramo suele permanecer invisible: no aparece de manera explícita en el currículo, casi no se discute en las horas de tutoría y rara vez figura como dimensión específica en los planes de convivencia.

Incorporar el trayecto casa–escuela en el currículo y la tutoría significa, en primer lugar, reconocerlo como parte legítima de la experiencia educativa. Los contenidos de educación vial, autocuidado, convivencia y ciudadanía pueden trabajarse a partir de situaciones reales que los estudiantes viven cada día en la calle, en el autobús o en la acera, retomando las instrucciones y diálogos familiares como punto de partida, en coherencia con el enfoque ecológico de Bronfenbrenner y el pensamiento complejo de Morin (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1990).

En segundo lugar, implica que la tutoría escolar incluya sistemáticamente preguntas sobre el trayecto: cómo llegan los estudiantes a la escuela, con quién, qué miedos tienen, qué estrategias han

aprendido en sus hogares para enfrentar riesgos, qué rutas recorren y qué experiencias positivas o negativas han vivido en ese tramo. Este ejercicio permite construir puentes entre la experiencia familiar y la reflexión pedagógica, fortaleciendo la noción de entorno protector promovida por la Convención sobre los Derechos del Niño y por UNICEF (ONU, 1989; UNICEF, 2018).

En tercer lugar, incorporar el trayecto en el currículo supone abrir espacio para proyectos de aula y de institución que tomen la movilidad escolar como objeto de estudio: mapeos de rutas, elaboración de croquis del barrio, observaciones guiadas del entorno, entrevistas a familias sobre sus decisiones de cuidado, análisis de señales de tránsito cercanas a la escuela y actividades de matemática o ciencias basadas en tiempos de recorrido y distancias. De esta manera, el trayecto deja de ser un simple contexto y se convierte en contenido de aprendizaje.

10.2. Estrategias de escuela para fortalecer el cuidado parental

Los datos empíricos confirman que la gran mayoría de niños y niñas de las escuelas municipales se moviliza con algún tipo de supervisión —directa o indirecta—, y que las familias elaboran programas de cuidado adaptados a su realidad: acompañar a pie, llevar en vehículo privado, pagar transporte escolar, coordinar con un familiar o vecino de confianza, entre otros. Reconocer este esfuerzo es el primer paso para que la escuela lo fortalezca, en lugar de sustituirlo o deslegitimarlo (Antelo y Redondo, 2017; Pautassi, 2017).

Desde la institución escolar se pueden impulsar al menos tres tipos de estrategias para potenciar el cuidado parental sin sobrecargar a las familias:

- Visibilizar y valorar públicamente las prácticas de cuidado. Esto puede hacerse recogiendo testimonios de madres y padres en reuniones, murales, boletines o materiales digitales, resaltando las estrategias de instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial descritas en la investigación. Nombrar estas prácticas, compartirlas y reconocerlas socialmente es una forma de darles estatus dentro del proyecto educativo.
- Crear espacios de escucha y orientación donde las familias puedan compartir dilemas vinculados al trayecto —cambios de ruta por inseguridad, episodios de hostigamiento, conflictos en el transporte— y recibir acompañamiento de docentes, DECE y directivos, en articulación con las rutas de derivación a instancias de protección de derechos.
- Promover redes de apoyo entre familias, especialmente en barrios donde varios estudiantes comparten rutas similares. Estas redes pueden incluir acuerdos para acompañar conjuntamente a los niños, organizar turnos de adultos responsables, compartir

información sobre puntos críticos y coordinar acciones con comerciantes o vecinos cercanos a la escuela, reforzando así el mesosistema familia–escuela–comunidad.

En todos los casos, se trata de entender a las familias no como receptoras pasivas de orientación, sino como aliadas con saberes propios que la escuela puede ayudar a sistematizar, enriquecer y articular.

10.3. Talleres y proyectos con familias sobre seguridad vial, diálogo y acompañamiento

Los hallazgos de la investigación permiten identificar temas prioritarios para el trabajo formativo conjunto con familias, especialmente en relación con la seguridad vial, el diálogo preventivo y las formas de acompañamiento. Las escuelas municipales pueden desarrollar talleres y proyectos en torno a, al menos, tres ejes:

- **Seguridad vial cotidiana.** Trabajar, junto con madres y padres, aspectos como: enseñar a cruzar la calle, usar el cinturón de seguridad, elegir rutas más seguras, actuar en paradas de autobús saturadas, subir y bajar con cuidado, decidir cuándo no abordar un autobús lleno y organizar el tiempo para evitar la prisa. Estas temáticas dialogan directamente con las instrucciones concretas identificadas en el análisis de datos (por ejemplo, “camina por la vereda”, “mira a ambos lados antes de cruzar”, “espera a que el bus se detenga”).
- **Diálogo preventivo y afectivo.** Abordar cómo conversar con hijos e hijas sobre personas desconocidas, convivencia en el transporte, uso de “claves familiares” para pedir ayuda, manejo del miedo sin generar pánico, y formas de reforzar la autoestima y la confianza como recursos de protección (Martínez-Otero, 2009; Gómez, 2017; Larios et al., 2018; Aranda-Balboa et al., 2020).
- **Acompañamiento y autonomía progresiva.** Reflexionar, a partir de la evidencia, sobre cómo combinar supervisión y autonomía según la edad y madurez de cada estudiante, reconociendo que la movilidad independiente también puede ser un recurso de desarrollo cuando se dan condiciones seguras (Ayllón et al., 2021; Oluyomi et al., 2014).

Estos talleres y proyectos deberían entenderse como espacios de coformación, donde docentes y familias aprenden juntos, más que como instancias unidireccionales de “capacitación” a los padres (Aguirre et al., 2016; Reparaz y Naval, 2014). Pueden articularse con las líneas de acción del Capítulo 9 (corredores escolares seguros, planes de entornos protectores, participación comunitaria), de manera que lo trabajado en el aula y con las familias dialogue con las decisiones institucionales y municipales.

10.4. Herramientas pedagógicas para trabajar el miedo, la violencia y el bullying ligado al transporte

El estado del arte y los datos presentados en el Capítulo 1 muestran que una proporción importante de niños y niñas en Ecuador se siente insegura en el transporte público y ha vivido experiencias de acoso o bullying, muchas veces también en el trayecto casa–escuela (UNICEF, 2016, 2017, 2024). Estas vivencias no son solo hechos aislados: generan miedo, ansiedad, desconfianza y emociones que acompañan al estudiante al aula, afectando su bienestar y su disposición para aprender (Larios et al., 2018; Pautassi, 2017).

En este contexto, la formación docente requiere herramientas pedagógicas específicas para trabajar el miedo, la violencia y el bullying vinculados a la movilidad escolar. Algunas orientaciones, en coherencia con los marcos de derechos y con las políticas de convivencia escolar, pueden ser:

- Utilizar relatos, dramatizaciones y juegos de rol para que los estudiantes exploren, en un ambiente cuidado, situaciones frecuentes en el trayecto (empujones en el bus, burlas reiteradas, intimidación en la esquina, miedo a ciertos recorridos) y ensayen respuestas posibles, reforzando habilidades sociales, comunicación asertiva y búsqueda de ayuda.
- Integrar la temática del bullying en el trayecto dentro de los planes de prevención de violencia escolar, reconociendo que el acoso no se limita al aula o al patio, sino que también ocurre en espacios de tránsito donde la vigilancia adulta es menor.
- Trabajar, desde la tutoría y las áreas de Lengua, Estudios Sociales o Ética, el uso responsable del lenguaje y el respeto a la diversidad, subrayando que los chistes, sobrenombres o empujones “de camino” también son formas de violencia cuando se repiten y dañan la dignidad del otro.
- Ofrecer espacios de escucha y contención emocional para estudiantes que hayan vivido robos, amenazas o situaciones de alto impacto en el trayecto, articulando la respuesta con los DECE, los equipos directivos y, cuando corresponde, con las instancias de protección y seguridad ciudadana.

Estas herramientas solo pueden desplegarse plenamente si la formación docente —inicial y continua— incorpora la movilidad escolar y el cuidado parental como temas legítimos de reflexión profesional. En este sentido, el Capítulo 10 complementa la agenda planteada en el Capítulo 9 para el Ministerio de Educación y las coordinaciones zonales, sugiriendo que la política de formación docente incluya módulos específicos sobre trayecto casa-escuela, entornos protectores y trabajo articulado con familias.

10.5. Propuestas de proyectos escolares interdisciplinarios sobre movilidad y cuidado

Finalmente, una forma potente de traducir los hallazgos de esta investigación en prácticas educativas es mediante proyectos escolares interdisciplinarios que integren movilidad, cuidado y aprendizaje. Estos proyectos pueden articular varias áreas curriculares y, al mismo tiempo, fortalecer la participación estudiantil y el vínculo con las familias, en coherencia con la noción de ciudad educadora discutida en el Capítulo 11.

Algunas posibilidades, a modo de ejemplo, son:

- Proyectos de “mapas del camino a la escuela”, donde estudiantes, docentes y familias elaboren cartografías sencillas de rutas habituales, identifiquen puntos seguros y peligrosos, registren tiempos de recorrido y propongan mejoras, integrando contenidos de Matemática, Estudios Sociales y Lengua.
- Proyectos de “observadores de seguridad vial escolar”, en los que cursos o brigadas estudiantiles, en coordinación con docentes y autoridades, observen y documenten comportamientos de peatones y conductores en el entorno de la escuela, para luego diseñar campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad.
- Proyectos de “historias del camino”, que recojan relatos orales de padres, madres, abuelos y vecinos sobre cómo eran antes los trayectos a la escuela, cómo han cambiado la ciudad y la movilidad, qué riesgos y cuidados recuerdan, vinculando así memoria local, historia urbana y reflexión sobre derechos de la infancia.
- Proyectos de “ciencia ciudadana escolar”, en los que se recopilen datos sencillos sobre modos de transporte, tiempos de recorrido, percepción de seguridad y presencia de infraestructura vial, aportando información útil para las decisiones de Municipio y escuelas, en línea con las propuestas de uso de datos y sistemas de información del Capítulo 11.

Estos proyectos permiten que el trayecto casa-escuela se vuelva objeto de conocimiento, de cuidado y de participación. Complementan las políticas y planes descritos en el Capítulo 9 con iniciativas que nacen desde las propias escuelas y que involucran a estudiantes, docentes y familias como protagonistas de la transformación de sus entornos.

En síntesis, los aportes para la formación docente y el trabajo con familias que aquí se proponen se apoyan en una idea central: la mejora de los trayectos escolares no depende solo de decisiones macro o de infraestructura, sino también de prácticas educativas que reconozcan el cuidado parental, que incorporen la movilidad en el currículo y que generen espacios de corresponsabilidad entre escuela, familia y comunidad. De esta manera, el camino diario a la escuela puede dejar de ser

un tramo silencioso y convertirse en un escenario compartido de aprendizaje, protección y construcción de ciudadanía.

Capítulo 11

Mirando hacia adelante: investigación, innovación y ciudad educadora

Cuando uno termina de leer esta investigación queda una sensación doble: por un lado, la satisfacción de haber arrojado luz sobre un tramo de la vida escolar que suele permanecer invisible; por otro, la conciencia de que aún hay muchas preguntas abiertas y caminos por recorrer. El trayecto diario desde la casa a las escuelas municipales de Loja apareció aquí no solo como un espacio de riesgo, sino también como un escenario rico en acciones de cuidado, decisiones familiares, interacciones comunitarias y políticas urbanas que inciden en el rendimiento académico y en el bienestar de los estudiantes.

Este capítulo final propone mirar hacia adelante: identifica vacíos de conocimiento, plantea una agenda de estudios futuros, explora el papel de las tecnologías y de los sistemas de información, y sugiere ver a Loja como un laboratorio de políticas integradas donde educación, movilidad y seguridad ciudadana se piensen en conjunto. Al final, vuelve al hilo conductor que atraviesa todo el libro: el cuidado como núcleo de la experiencia educativa, dentro y fuera del aula.

11.1. Vacíos de conocimiento y nuevas preguntas de investigación

La investigación presentada se orientó a analizar la relación entre el rendimiento académico y las acciones de cuidado parental durante el trayecto casa-escuela, a partir de un diseño cualitativo, un enfoque ecológico y una perspectiva compleja. Este encuadre permitió comprender la densidad de significados que las familias atribuyen a sus prácticas, así como su inscripción en sistemas más amplios —microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema— (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1990). No obstante, persisten vacíos relevantes que abren nuevas preguntas de investigación.

Un primer vacío se relaciona con la distribución del rendimiento académico en la muestra. En este estudio, los hijos de los 56 participantes se concentran exclusivamente en notas medias A y B, lo que significa que las asociaciones descriptivas identificadas entre acciones de cuidado parental y desempeño escolar se observan únicamente en tramos de rendimiento medio-alto. Esta concentración impide extrapolar de manera directa los hallazgos a estudiantes con calificaciones C, D o inferiores, y plantea la necesidad de que futuras investigaciones incorporen deliberadamente familias con perfiles de desempeño más heterogéneos, incluyendo trayectorias de bajo rendimiento y riesgo de rezago o abandono.

Un segundo vacío corresponde a la dimensión temporal. El estudio se sitúa en el período escolar 2023–2024, atravesado por la postpandemia y por una crisis de seguridad que motivó estados de excepción y cierres temporales de escuelas, pero no sigue a las familias y estudiantes a lo largo del tiempo para observar cómo evolucionan sus prácticas de cuidado y sus trayectorias académicas. De allí se desprende la necesidad de estudios longitudinales que permitan captar cambios generacionales, efectos acumulados de las políticas públicas, transformaciones urbanas y la irrupción de nuevas tecnologías o modos de transporte.

Un tercer vacío se vincula con el tipo de institución educativa y con la diversidad territorial. La investigación se centra en escuelas municipales de gestión local; queda abierta la pregunta por lo que ocurre en escuelas fiscales, fiscomisionales o privadas, en zonas rurales o periurbanas, y en otras configuraciones socioeconómicas del país. Ampliar el análisis a estos contextos permitiría contrastar modelos de gestión, culturas escolares y desigualdades territoriales, así como examinar en qué medida las asociaciones descriptivas halladas entre cuidado parental, trayecto y rendimiento se reproducen o se reconfiguran en escenarios educativos distintos.

11.2. Agenda de estudios futuros: comparaciones entre ciudades, entre tipos de escuela y entre países

El estado del arte analizado muestra que el tema de la movilidad escolar, el cuidado parental y el rendimiento académico está siendo abordado en distintas latitudes: estudios sobre tiempo y distancia de viaje (Balabanian, 2020; Wafiroh et al., 2021), sobre transporte activo y percepción de seguridad (Oloyumi et al., 2014; Silva et al., 2014; Rodríguez-López et al., 2017; Chica-Olmo et al., 2018; Stein et al., 2021), y sobre la influencia de las preocupaciones parentales en las decisiones de acompañamiento (Distefano et al., 2019; Aranda-Balboa et al., 2020; Muhammad et al., 2022). Esto sugiere una agenda comparativa amplia.

En el plano nacional, sería pertinente comparar la situación de Loja con la de otras ciudades ecuatorianas que tienen redes de escuelas municipales, fiscales o fiscomisionales, analizando cómo varía la combinación de modos de transporte, tiempos de recorrido, riesgos percibidos y acciones de cuidado parental según tamaño de ciudad, estructura urbana y políticas locales. En el plano internacional, la Agenda 2030 y los ODS 4 y 11 ofrecen un marco común para estudios comparados entre ciudades latinoamericanas, europeas o asiáticas, que permitan comprender mejor qué modelos urbanos y educativos favorecen trayectos más seguros y equitativos. Una línea especialmente prometedora sería contrastar ciudades que han impulsado programas de “camino escolar seguro” o “ciudades educadoras” con aquellas donde la movilidad escolar sigue siendo marginal en la agenda pública.

11.3. Tecnologías, datos y sistemas de información para la movilidad escolar segura

La historia profesional del autor de esta investigación está marcada por la innovación tecnológica en el transporte urbano lojano, desde el Sistema Integrado de Transporte Público Urbano (SITU) hasta el desarrollo de software de ingeniería. Esta experiencia abre un campo fértil: ¿cómo aprovechar tecnologías y sistemas de información para construir una movilidad escolar más segura y más justa?

Desde la perspectiva de la gestión local, es posible imaginar plataformas que integren datos de rutas de transporte público, ubicación de escuelas, reportes de incidentes viales y delictivos, tiempos de recorrido y modos de desplazamiento de los estudiantes, generando mapas de riesgo y de oportunidad para decidir dónde intervenir primero. A nivel escolar, podrían desarrollarse aplicaciones sencillas donde familias y docentes registren incidentes en el trayecto, cambios de ruta o problemas recurrentes, permitiendo a las instituciones anticipar conflictos y coordinar acciones con el municipio y la policía. A nivel académico, bases de datos territoriales y educativas articuladas —como las que emplean Stein et al. (2021) o Chica-Olmo et al. (2018)— facilitarían estudios espaciales más finos sobre accesibilidad, desigualdad y rendimiento.

La clave, en todos los casos, es que la tecnología no sea un fin en sí misma, sino un medio al servicio de los derechos de la niñez, de la seguridad vial y de una educación de calidad, en coherencia con el marco constitucional y con los ODS (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Naciones Unidas, 2015).

11.4. Hacia una ciudad que cuida: Loja como laboratorio de políticas integradas de educación, movilidad y seguridad ciudadana

A lo largo de la investigación se ha insistido en que las escuelas municipales de Loja no pueden comprenderse al margen de la historia educativa del país, de la descentralización, de los cambios constitucionales y de la reconfiguración de competencias entre el Estado central y los gobiernos locales (Luna, 2014; Constitución de la República del Ecuador, 2008; COOTAD, 2010; Ministerio de Educación, 2017; Municipio de Loja, 2021). En ese contexto, Loja aparece como un escenario privilegiado para experimentar políticas integradas en las que educación, movilidad y seguridad ciudadana se piensen conjuntamente.

La ciudad ya cuenta con una red definida de ocho escuelas municipales, con una estructura urbana reconocible, con experiencias previas en gestión del transporte y con actores institucionales concretos. Esto permite imaginar a Loja como un “laboratorio de ciudad educadora”, donde se pueda: diseñar y evaluar corredores escolares seguros; articular planes de convivencia escolar con

planes de movilidad urbana; coordinar operativos de seguridad ciudadana basados en evidencia; y desarrollar proyectos curriculares que incorporen el trayecto casa–escuela como objeto de aprendizaje y de intervención comunitaria.

Desde la teoría ecológica y el pensamiento complejo, esto equivale a actuar simultáneamente en múltiples niveles: transformar aspectos del exosistema (infraestructura, transporte, normativas municipales), del macrosistema (políticas nacionales y cultura del cuidado) y del mesosistema (relaciones escuela–familia–comunidad), reconociendo que cada cambio en uno de ellos se proyecta sobre los demás y sobre el microsistema donde vive el estudiante (Bronfenbrenner, 1979; Morin, 1990). Una ciudad que cuida es, en este sentido, una ciudad que asume el trayecto escolar como un asunto público y compartido, más que como un problema privado de las familias.

11.5. Consideraciones finales: el cuidado como núcleo de la experiencia educativa

Este libro comenzó planteando una pregunta aparentemente acotada: ¿qué relación existe entre el rendimiento académico de los estudiantes y las acciones de cuidado que diariamente despliegan los padres de familia durante el recorrido desde la casa hacia las escuelas municipales de Loja? Termina, sin embargo, mostrando que responder a esa pregunta implica revisar la forma en que entendemos la educación, la ciudad, la seguridad y el propio acto de gobernar.

Los hallazgos del estudio permiten afirmar que las acciones de cuidado —instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial— muestran asociaciones descriptivas positivas con el rendimiento académico, pero también que este vínculo está inmerso en un entramado de factores donde intervienen políticas nacionales, decisiones municipales, estructuras urbanas, culturas familiares y eventos críticos como pandemias o estados de excepción. Desde la ecología de la acción, cada gesto de cuidado parental en el camino hacia la escuela contiene la huella del sistema en su conjunto y, al mismo tiempo, contribuye a transformarlo (Morin, 1990; Antelo y Redondo, 2017).

Mirando hacia adelante, la invitación es clara: si queremos hablar en serio de calidad educativa, de ciudades y comunidades sostenibles y de seguridad ciudadana, necesitamos colocar el cuidado en el centro de la conversación. No solo el cuidado entendido como protección frente al riesgo, sino también como reconocimiento, escucha, vínculo y responsabilidad compartida. En las veredas de Loja, en sus buses urbanos y en los patios de sus escuelas municipales, ya hay madres, padres, docentes, niños y niñas practicando, a su manera, esta ciudad que cuida. Que la investigación, la innovación y las políticas públicas sepan estar a la altura de ese trabajo silencioso es el desafío que queda planteado.

Conclusión general

Cuidar, educar y habitar la ciudad

Este libro comenzó con una escena cotidiana: el viaje de niñas y niños desde sus casas hasta las escuelas municipales de Loja, un trayecto breve en el mapa, pero decisivo en sus biografías escolares. A partir de la voz de 56 madres y padres, de la observación en las puertas de ocho escuelas y del análisis detallado de sus recorridos, fue posible mostrar que ese viaje no es un simple desplazamiento físico, sino un entramado de cuidado, riesgos, decisiones familiares, políticas urbanas y condiciones educativas que inciden en el rendimiento académico y en el bienestar de los estudiantes.

La pregunta que orientó la investigación se centró en comprender cómo se vinculan las acciones de cuidado parental desplegadas en el trayecto casa-escuela con las notas escolares de los hijos. La respuesta, apoyada en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, en el pensamiento complejo de Morin y en la noción de entornos protectores, muestra una asociación descriptiva positiva entre las cuatro grandes categorías de cuidado identificadas —instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial— y las calificaciones medias A y B de los estudiantes, sin reducir esa relación a una causalidad lineal. El rendimiento académico se confirma como un fenómeno multidimensional, influido por factores personales, escolares, familiares, sociales y culturales, en consonancia con lo planteado por Cornejo y Redondo (2007), González et al. (2012) y Chong (2017).

Reconocer y legitimar el cuidado cotidiano

Uno de los aportes centrales del libro es haber puesto nombre y rostro a las acciones de cuidado que las familias despliegan cada mañana y cada tarde. Instrucciones como “mira a los dos lados”, “no hables con extraños”, “espera que el bus se detenga para bajar” o “avísame si algo pasa” no son meras rutinas: son estrategias concretas para enfrentar la incertidumbre de la movilidad urbana escolar. La supervisión directa, la vigilancia a distancia, los acuerdos con conductores, el diálogo sobre el miedo, el respeto y el bullying, y las medidas de seguridad vial —cinturón, casco, elección de rutas, llegar con tiempo— constituyen verdaderos programas de cuidado, aunque no figuren en ninguna política ni manual.

Reconocer y legitimar estas prácticas implica sacarlas de la invisibilidad y cuestionar la idea de que la responsabilidad por la seguridad y el éxito académico recae exclusivamente en las familias. Como advierten Pautassi (2017) y Antelo y Redondo (2017), la ausencia de políticas sociales integrales tiende a trasladar a los hogares la carga de garantizar el derecho a la educación en contextos

atravesados por violencia, precariedad del transporte y desigualdades urbanas. Este libro muestra que las familias hacen mucho, pero también que no pueden ni deben hacerlo solas.

La ciudad y la escuela interpeladas

Los hallazgos de la investigación interpelan directamente a la ciudad y a las instituciones educativas. Desde la perspectiva de la movilidad urbana, la observación de campo confirma que un número significativo de estudiantes llega sin cinturón de seguridad, sin casco, sin silla de retención infantil y, en muchos casos, caminando solos por calles congestionadas, con vehículos estacionados en doble fila y prácticas inadecuadas de seguridad vial en el entorno escolar. Desde la perspectiva de la seguridad ciudadana, se evidencia que niños y niñas siguen expuestos a robos, maltrato, acoso y otras formas de violencia en el trayecto y en el transporte público, pese a operativos específicos en entornos escolares.

En este contexto, hablar de calidad educativa y de derecho a la educación implica hablar también de calles, veredas, semáforos, buses urbanos, rutas escolares, horarios de entrada y salida, y coordinación entre escuela, municipio y policía. La teoría ecológica de Bronfenbrenner ayuda a entender que las acciones de cuidado en el microsistema familiar se encuentran imbricadas con el mesosistema de relaciones escuela–familia–comunidad, con el exosistema de decisiones municipales y con el macrosistema de leyes, políticas nacionales y valores culturales que definen qué se considera un riesgo aceptable para la niñez (Bronfenbrenner, 1979; Constitución de la República del Ecuador, 2008; COOTAD, 2010).

Desafíos para las políticas y las prácticas

Desde la óptica de las políticas públicas, el libro sugiere desafíos claros. Para los gobiernos locales, implica asumir la movilidad escolar como un eje específico de la planificación urbana, con intervenciones focalizadas en infraestructura peatonal, señalización, calmado de tráfico, control de estacionamiento y articulación con el transporte público y escolar en torno a las escuelas. Para el sistema educativo, supone integrar el trayecto casa-escuela en la gestión institucional, en la tutoría, en los proyectos curriculares y en la formación docente, reconociendo que la evaluación del aprendizaje no puede desligarse de las condiciones en que los estudiantes llegan cada día a clase.

Para las familias, los resultados ofrecen un espejo que devuelve tanto su esfuerzo como sus límites. Lejos de proponer recetas, el libro invita a fortalecer las cuatro dimensiones del cuidado parental identificadas —instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial—, pero siempre en diálogo con la escuela y con las instituciones responsables de la ciudad. Y para la comunidad académica, el caso

de las escuelas municipales de Loja se presenta como un laboratorio fértil para seguir explorando, desde enfoques transdisciplinarios, la relación entre cuidado, movilidad, bienestar y rendimiento.

Cuidar como núcleo de la experiencia educativa

En última instancia, las páginas de este libro sostienen una idea que atraviesa todos los capítulos: educar es también cuidar. Cuidar no solo como protección frente al riesgo, sino como reconocimiento, escucha, vínculo y responsabilidad compartida. Desde la ecología de la acción, cada gesto de cuidado parental en el camino hacia la escuela contiene la huella del sistema en su conjunto y, al mismo tiempo, contribuye a transformarlo (Morin, 1990; Antelo y Redondo, 2017).

Mirando hacia adelante, el desafío es que la investigación, la innovación y las políticas públicas estén a la altura del trabajo silencioso que ya realizan madres, padres, docentes y estudiantes en las veredas, buses y patios de las escuelas municipales de Loja. Si este libro logra que el trayecto casa–escuela deje de ser un tramo invisible y se convierta en asunto de derechos, equidad y corresponsabilidad social, habrá cumplido su propósito más profundo.

Referencias

- Acaro, C.M. (2016). La familia como factor protector en el rendimiento escolar de los niños y niñas de la escuela Rosa Josefina Burneo de Burneo y la intervención de el/la trabajador/a social. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Loja] <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/14668/1/Carmen%20Melania%20Acaro%20Vega.pdf>
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Aguirre, A., Caro, C., Fernández, S. y Silvero, M. (2016). Familia, escuela y sociedad. Manual para maestros. UNIR.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). Los Gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique grupo editor.
- Antelo, E. y Redondo, P. (2017). Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias. Homo Sapiens Ediciones.
- Aranda-Balboa, MJ., Huertas-Delgado, FJ., Herrador-Colmenero, M., Cardon, G. y Chillón P. (2020). Parental barriers to active transport school: a systematic review. *Public Health*, 65(1), 87-98.
- Avendaño, F. (2020). Animarse a la tesis. Homo Sapiens Ediciones. <https://www.mdconsult.internacional.edu.ec:2057/es/ereader/uide/177169?page=12>.
- Ayllón, E., Moyano, N., Aibar-Solana, A., Salamanca, A. y Bañares, L. (2021). Independent mobility to school and Spanish children: go, return, or both?. *Children's Geographies*, 19(1), 59-73.
- Balabanian, B. (2020). El transporte y su efecto en el rendimiento estudiantil. [Tesis de maestría en Ciencias de la Información Geográfica, Universidad de Lund]. Documentos de estudiantes de Lup. <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/9032279>
- Brailovsky, D. (2019). Pedagogía (entre paréntesis). Noveduc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: cognición y desarrollo humano. Ediciones Paidós.
- Chica-Olmo, Rodríguez-López, C. y Chillón, P. (2018). Effect of distance from home to school and spatial dependence between home son mode of commuting to school, *Journal of Transport Geography*, 72, 1-12.

- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47 (1), 91-108.
- Constitución del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008.
- COOTAD. (2010). Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización. Registro Oficial Suplemento No. 303, 19 de octubre de 2010.
- Cornejo, J. y Redondo, J. (2007). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio empírico en educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15.
- Diario La Hora (18 de enero de 2024). Escuelas y colegios siguen cerrados. <https://www.lahora.com.ec/ediciones/Nacional-18-de-enero-2024-20240118-0045.html>
- Distefano, N., Leonardi, S. y Pulvirenti, G. (2019). Home-school travel: Analysis of factors affecting Italian parents' mode choice. *Civil Engineering and Architecture*, 7(3), 75-87.
- Durham, S. (1998). *Phantom Communities. The simulacrum and the limits of postmodernism.* Stanford University Press.
- Fernández, R. (2014). *Temas de ingeniería y gestión de tránsito.* RIL editores.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. [http:// dx.doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252](http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252)
- García, M. (2012). *Las funciones ejecutivas cálidas y el rendimiento académico [Tesis doctoral. Universidad complutense de Madrid]*. <http://eprints.ucm.es/17102/>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research.* New York: Aladine de Guyter.
- Gómez M., (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación Educativa*, 17 (74), 143-163.
- González, C., Caso, J. Díaz, K. y López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 64(2), 51–68. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21987>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.
- Jaramillo, W. (2025). Un estudio de la relación entre el rendimiento académico del estudiante y las acciones de cuidado que diariamente despliegan los padres de familia en el transcurso del recorrido desde la casa hacia las escuelas municipales de Loja - Ecuador, en el período escolar 2023-2024 [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Rosario].
- Larios, J., Barón, N.A. y Mora, J.M. (2018). Ambientes protectores en la escuela secundaria: participación de docentes, padres de familia y estudiantes. Universidad de Colima. Universidad de Colima. http://www.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Ambientes-protectores-en-la-escuela-secundaria_448.pdf
- Luna, M. (2014). Las políticas educativas en el Ecuador, 1950 - 2010. Las acciones del estado y las iniciativas de la sociedad. [Tesis de doctorado en educación, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación, 51, 67-85.
- Maxwell, JA (2005). Diseño de investigación cualitativa: un enfoque interactivo. Sage.
- Ministerio de Educación. (2017). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2023). Lineamientos para el cierre del año lectivo 2023 -2024. Régimen sierra y amazonía. Gobierno del Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2024, 1 de febrero). Estructura Orgánica. <https://educacion.gob.ec/valores-mision-vision/>
- Ministerio del Interior. (2024, 17 de septiembre). Más de 12 mil actividades ejecutadas para la seguridad en entornos escolares a nivel nacional. <https://www.ministeriodelinterior.gob.ec/mas-de-12-mil-actividades-ejecutadas-para-la-seguridad-en-entornos-escolares-a-nivel-nacional/>
- Morin, E. (1990). Introducción al pensamiento complejo. Editorial GEDISA
- Morin, E. (2005). O Método 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Coleção). Sulina.
- Muhammad Soffian, N. S., Ahmad, A. y Mohd Rosli, N. (2022). A systematic literature review on Safe Routes To School (SRTS) program and factors influencing travel mode choice to

- school. In 1st International e-Conference on Green and Safe Cities 2022 (IeGRESAFE). 668-680.
- Municipio de Loja. (2020). Ordenanza que regula y controla los límites de velocidad de los automotores que circulan en las vías del cantón Loja. Registro oficial edición especial Nro. 394.
- Municipio de Loja. (2021). Plan de Ordenamiento y Desarrollo Territorial. Municipio de Loja.
- Municipio de Loja. (2024). Unidades Educativas Municipales. <https://www.loja.gob.ec/node/105>
- Naciones Unidas. (2015, 25 de septiembre). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Okuda, M. (2009). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV, (1), 118-124.
- Oliva, A. (2015). El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Book.
- Oluyomi, A. O., Lee, C., Nehme, E., Dowdy, D., Ory, M. G. y Hoelscher, D. M. (2014). Parental safety concerns and active school commute: correlates across multiple domains in the home-to-school journey. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11, 1-14.
- ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Ginebra, Suiza: ONU.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 93-110
- Pautassi, L. (2017). La vinculación entre educación, cuidado y movilidad. Una aproximación a la situación en la región metropolitana de Buenos Aires. *Temas y debates*, 34 (1), 17-40. <https://doi.org/10.35305/tyd.v0i34>
- Penalva-Verdú, C., Alaminos, A., Francés, F. y Santacreu, Ó. (2015). La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas. ti. Pydlos ediciones.
- Penn, H. (2008). *Understanding Early Childhood, Issues and controversies*. McGraw-Hill.
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. Madrid: Consejo Escolar del Estado. Ministerio de educación, cultura y deporte.

- Rodríguez-López, C., Salas-Fariña, ZM. y Villa-González, E. (2017). The Threshold Distance Associated With Walking From Home to School. *Health Education & Behavior*, 44(6), 857-866. doi:10.1177/1090198116688429
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In Kent, M. W. & Rolf, J. E. (Eds.), *Primary prevention of psychopathology*, 3, 49–74.
- Santana, A. y Reininger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal Chilena Comunitaria. *Revista Internacional de Trabajo social y ciencias sociales*, 14, 55-74.
- Silva, K. S., Lopes, A. D. S., Silva, R. C. R. D., Costa, F. F., Assis, M. A. A. D. y Nahas, M. V. (2014). Time spent by Brazilian students in different modes of transport going to school: changes over a decade (2001-2011). *Cadernos de saude publica*, 30, 2471-2476.
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Stein, M. L., Burdick-Will, J. y Grigg, J. (2021). A choice too far: Transit difficulty and early high school transfer. *Educational Researcher*, 50(3), 137-144.
- Tello, C. (2023). Ejes epistemológicos en la construcción del objeto de estudio en un proyecto de investigación de Ciencias Sociales. *Mercado de letras*.
- Torrico, E., Santín, C., Villas, M., Menéndez, S. y López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Canales de Psicología*, 18(1), 45-59.
- UNICEF. (2016, 29 de marzo). Violencia, el principal desafío para la infancia en Ecuador. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/violencia-el-principal-desaf%C3%ADo-para-la-infancia-en-ecuador>
- UNICEF. (2017, 10 de mayo). 1 de cada 5 estudiantes ha sufrido de acoso escolar en el Ecuador. <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/1-de-cada-5-estudiantes-ha-sufrido-de-acoso-escolar-en-el-ecuador#:~:text=En%20el%20Ecuador%2C%201%20de,de%20Visi%C3%B3n%20Mundial%20y%20UNICEF.>
- UNICEF. (2024, 10 de junio). Día de la Seguridad Vial. <https://www.unicef.es/noticia/dia-de-la-seguridad-vial>

- UNICEF. (2018). Creación de entornos protectores para la niñez y la adolescencia desde la cultura en Granma. Unicef.
- Wafiroh, N. Lestari, K. y Citrawati, T. (2021). The effect of distance to school on mathematics learning outcomes for class iv students of sdn lawangan daya 2. Indonesian Journal of Basic Education, 4 (3), p. 283 – 289. <https://ejournal.stkiprokania.ac.id/index.php/IJOBE/article/view/484>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). Técnicas para investigar: análisis de datos y redacción científica. Córdoba: Brujas.

Anexos

Anexo 1. Libro de códigos

Variable	Código	Valores	Nro. de Columna
Número de caso: Indica el número de orden en que es cargado cada sujeto en la base de datos.	CASO	1, 2, 3,...56	1
Nombre de la escuela: indica la escuela en donde el sujeto matriculó a su hijo.	ESCUELA	1. Héroes del Cenepa; 2. Edgar Vicente Garrido Jaramillo; 3. Dr. Ángel Felicísimo Rojas; 4. Capulí Loma; 5. Monseñor Jorge Guillermo Armijos; 6. Borja; 7. La Pradera; 8. Ecológica	2
Sexo del representante: Indica el sexo del padre de familia, hombre o mujer.	SEXO_REP	1. Mujer; 2. Hombre	3
Sexo del estudiante: Indica el sexo del estudiante, hombre o mujer.	SEXO_EST	1. Mujer; 2. Hombre	4
Nivel educativo: Indica el nivel de estudios que se encuentra cursando el estudiante.	NIVEL	1. Inicial I; 2. Inicial II; 3. Preparatoria (Primero); 4. Segundo; 5. Tercero; 6. Cuarto; 7. Quinto; 8. Sexto; 9. Séptimo; 10. Octavo	5
Tipo de evaluación: Corresponde a la forma de evaluación aplicada por el docente al estudiante.	EVALUACIÓN	1. Cualitativa; 2. Cuantitativa	6
Nota media del estudiante: Indica la nota promedio de la estudiante obtenida en el período escolar 2023-2024.	NOTA	Valor	7

Tiempo de corta duración:

Tiempo comprendido entre 1 y 5 minutos, que tarda diariamente el estudiante al desplazarse desde la casa a la escuela.

TIEMPO_C 1 8

Tiempo de media duración:

Tiempo comprendido entre 6 y 15 minutos, que tarda diariamente el estudiante al desplazarse desde la casa a la escuela.

TIEMPO_M 1 9

Tiempo de larga duración:

Tiempo mayor a 15 minutos, que tarda diariamente el estudiante al desplazarse desde la casa a la escuela.

TIEMPO_L 1 10

Peatón: El niño se traslada caminando a la escuela.

PEATÓN 1 11

Transporte público: El niño se traslada en un vehículo de transporte público en la ruta de la casa a la escuela.

TRANS_PU 1 12

Transporte privado: El niño se traslada en un vehículo privado en la ruta de la casa a la escuela.

TRANS_PRIV 1 13

Transporte privado

eventual: El estudiante utiliza eventualmente servicio de transporte privado.

TRANSPORTEPRI_EVENT 1 14

Uso de elementos de seguridad:

Cascos, cinturón de seguridad, sillas de seguridad, etc., que utiliza diariamente el padre de familia al momento de trasladar a su hijo desde la casa hacia la escuela.

E_SEGURIDAD 1 15

Seguro de niños: El padre de familia coloca seguro de niños para evitar que el niño abra la puerta mientras viaja desde la casa hacia la escuela.

SEGURO_NIÑOS 1 16

Concentrarse en el manejo del vehículo: El padre de familia evita distracciones para concentrarse exclusivamente en el manejo del vehículo mientras traslada al estudiante desde la casa hacia la escuela	CONCENTRARSE_MANEJO	1	17
Rutas seguras: Selección de rutas con menor tráfico o más seguras.	RUTA	1	18
Sin supervisión directa: No hay acompañamiento físico del niño durante el trayecto.	SIN_SUPERVISIÓN	1	19
Supervisión directa: Acompañamiento físico del niño durante el trayecto.	SUPERVISIÓN	1	20
Encargo: El padre de familia solicita a un familiar o conocido llevar a su hijo a la escuela.	ENCARGO	1	21
No encargo: El padre de familia no confía en nadie que no sea el papá o la mamá para trasladar a sus hijos a la escuela.	NO_ENCARGO	1	22
Vigilancia: Observación, seguimiento o averiguación por vía telefónica.	VIGILANCIA	1	23
Acompaña hasta la parada de bus: El padre de familia acompaña hasta la parada de autobús al estudiante, luego el estudiante se sube al autobús y se transporta sin acompañamiento.	ACOMPaña_PARADA_BUS	1	24
Llegar temprano: El padre de familia prefiere salir con tiempo y llegar antes de la hora de ingreso a la escuela para prevenir inconvenientes durante el trayecto.	LLEGAR_TEMPRANO	1	25
No salir con apuro: Transportarse de la casa a la escuela, sin apuro, es decir estimar un tiempo prudente para acudir despacio a la escuela	EVITAR_APURO	1	26

Confiar en el conductor: el padre de familia confía en el conductor del servicio de transporte público.	CONFIAR_CONDUCTOR	1	27
Camina con un hermano: el estudiante se dirige caminando de la casa a la escuela con la compañía de un hermano que estudia en la misma escuela.	CAMINA_HERMANO	1	28
Diálogo: comunicación constante con los hijos sobre los riesgos y cómo enfrentarlos.	DIÁLOGO_HIJO	1	29
Diálogo entre padres de familia: Es la conversación que mantienen los padres de familia para resolver un asunto.	DIÁLOGO_PADRES	1	30
Diálogo con maestro: Es la conversación que mantiene el padre de familia con el profesor con respecto a un asunto.	DIÁLOGO_MAESTRO	1	31
Diálogo con persona agresora: Es la conversación que mantiene el padre de familia con el agresor de su hijo, sea un niño o persona adulta.	DIÁLOGO_AGRESOR	1	32
Confianza: Ganarse la confianza del estudiante con el objetivo de que le pueda contar al padre de familia los problemas que le ocurren en la escuela.	CONFIANZA	1	33
Fortalecimiento de la autoestima: Ayudar a los niños a sentirse seguros de sí mismos.	AUTOESTIMA	1	34
Independencia: El padre de familia cultiva en el hijo la capacidad de tomar decisiones propias y enfrentar desafíos de manera independiente.	INDEPENDENCIA	1	35
Instrucciones: Consejos y advertencias que dan los padres a sus hijos.	INSTRUCCIONES	1	36

Conciencia del entorno: Estar atentos a los vehículos y a los peatones.	C_ENTORNO	1	37
Educación vial: Enseñanza de normas de tránsito a los niños.	E_VIAL	1	38
Respeto a las señales de tránsito: Cruzar por las esquinas, usar los pasos peatonales.	R_SEÑALES	1	39
Evitar distracciones: No usar el celular mientras se camina.	E_DISTRACCIONES	1	40
Identificación de personas desconocidas: Enseñar a los niños a desconfiar de extraños.	P_DESCONOCIDAS	1	41
Comunicación en caso de peligro: Enseñar a los niños a pedir ayuda.	C_ALERTA	1	42
Habilidades sociales: Enseñar a los niños a resolver conflictos de manera pacífica.	H_SOCIALES	1	43
Respeto: Se solicita al niño que respete a las personas.	RESPETO	1	44
Defenderse: Es la sugerencia que le da el padre a su hijo para que reaccione en caso de sufrir agresión o bullying.	DEFENDERSE	1	45
Evitar conflicto: Consejos que el padre le da al niño para evitar conflicto o confrontación con otra persona.	EVITAR_CONFLICTO	1	46
Normas de urbanidad: Enseñar normas de urbanidad a los hijos.	NORMAS_URBANIDAD	1	47
Nunca aceptar cosas de desconocidos: El padre de familia instruye a su hijo para que no reciba o acepte cosas de personas extrañas.	NO_RECIBIR_COSAS	1	48

Subir la ventana: El padre de familia instruye a su hijo a que suba la ventana en las intersecciones con semáforos, para evitar ser víctima de robo.	SUBIR_VENTANA	1	49
Caminar juntos: El padre de familia le instruye al hijo para que camine conjuntamente con otros estudiantes mientras se traslada a la escuela.	CAMINAR_JUNTOS	1	50
Mirar a ambos lados de la calle: El padre de familia instruye a su hijo a mirar a ambos lados de la calle antes de cruzar.	MIRAR_CALLE	1	51
No correr: El padre de familia instruye a su hijo a no correr en la calle cuando se dirige a la escuela.	NO_CORRER	1	52
Cruzar juntos la calle: El padre de familia instruye a su hijo que, en caso de tener necesidad de cruzar la calle, lo haga con cuidado y junto a una persona adulta.	CRUZAR_JUNTOS	1	53
Bajar del bus con cuidado: El padre de familia instruye a su hijo que, al momento de bajar del autobús, lo realice con cuidado.	BAJAR_BUS	1	54
Ir por la vereda: El padre instruye al hijo a caminar por la vereda.	CAMINAR_VEREDA	1	55
Cerrar bien la puerta: El padre de familia instruye a su hijo para que cierre bien la puerta del vehículo luego de subir.	CERRAR_PUERTA	1	56
No sacar la cabeza por la ventana: El padre de familia instruye al estudiante para que evite sacar la cabeza por la ventana del vehículo mientras se trasladan de la casa a la escuela.	SACAR_CABEZA	1	57

Caminar adelante de otro:

El padre de familia instruye a su hijo para que camine atrás o adelante de otro compañero.

CAMINAR_ADELANTE

1

58

Sentarse atrás: El padre de familia sienta al niño en el asiento de atrás del vehículo mientras lo traslada desde la casa hacia la escuela.

SENTARSE_ATRÁS

1

59

Esperar que el bus se detenga: El padre de familia instruye a su hijo a que se baje del autobús únicamente cuando el vehículo se encuentra detenido.

BUS_DETENIDO

1

60

Sentarse cerca de la puerta de salida del autobús: El padre de familia instruye a su hijo para que procure sentarse en el autobús siempre cerca de la puerta de salida.

PUERTA_SALIDA

1

61

No empujar: El padre de familia instruye a su hijo para que no se esté empujando con otros estudiantes mientras se traslada de la casa hacia la escuela.

NO_EMPUJAR

1

62

Mirar al bajar del autobús: El padre de familia instruye a su hijo para que verifique si es seguro bajarse del autobús antes de decidir bajar.

MIRAR_AL_BAJAR

1

63

Autobús lleno: El padre de familia instruye a su hijo a no subirse al autobús si no hay espacio.

BUS_LLENO

1

64

Seguridad vial: El padre de familia toma medidas de seguridad vial para proteger a su hijo durante el trayecto desde la casa a la escuela.

SEGURIDAD_VIAL

1

65

Nota media A: Indica la nota media equivalente del estudiante, definida para homologar las calificaciones de los distintos niveles educativos.

NOTA_MEDIA A

1

66

Nota media B: Indica la nota media equivalente del estudiante, definida para homologar las calificaciones de los distintos niveles educativos.	NOTA_MEDIA B	1	67
Nota equivalente: Indica la nota media equivalente del estudiante, definida para homologar las calificaciones de los distintos niveles educativos.	NOTA_EQUIVALENTE	A, B	68

Anexo 2. Atlas.ti, redes semánticas y construcción de categorías

Figura A1.

Red semántica que muestra las categorías de códigos que corresponden a las acciones de cuidado que diariamente despliegan los padres de familia en el trayecto de la casa a la escuela.



Figura A2.

Red semántica que muestra la vinculación de los códigos agrupados en la categoría “Instrucciones”.

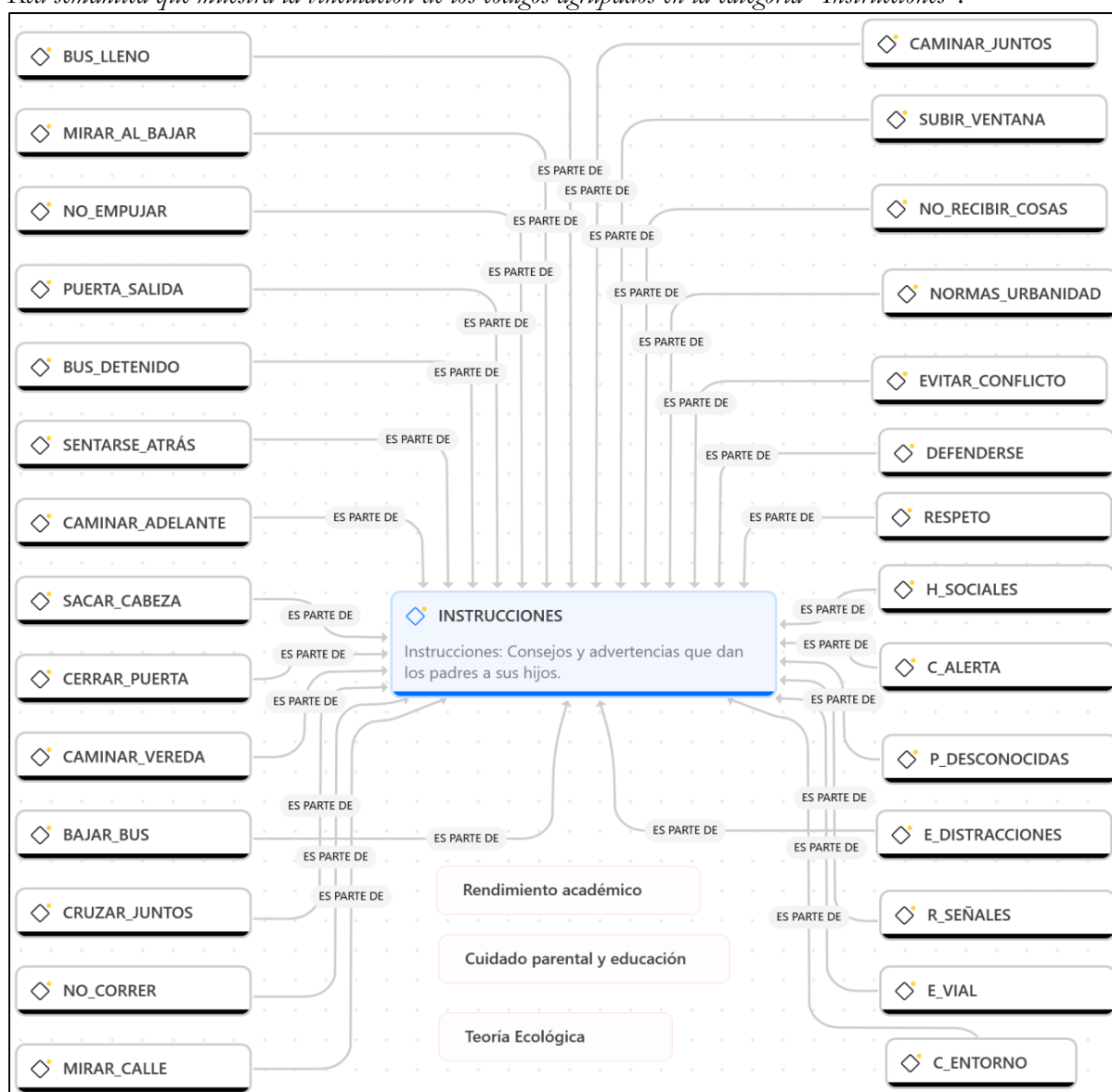


Figura A3.

Red semántica que muestra los códigos agrupados en la categoría “Supervisión”

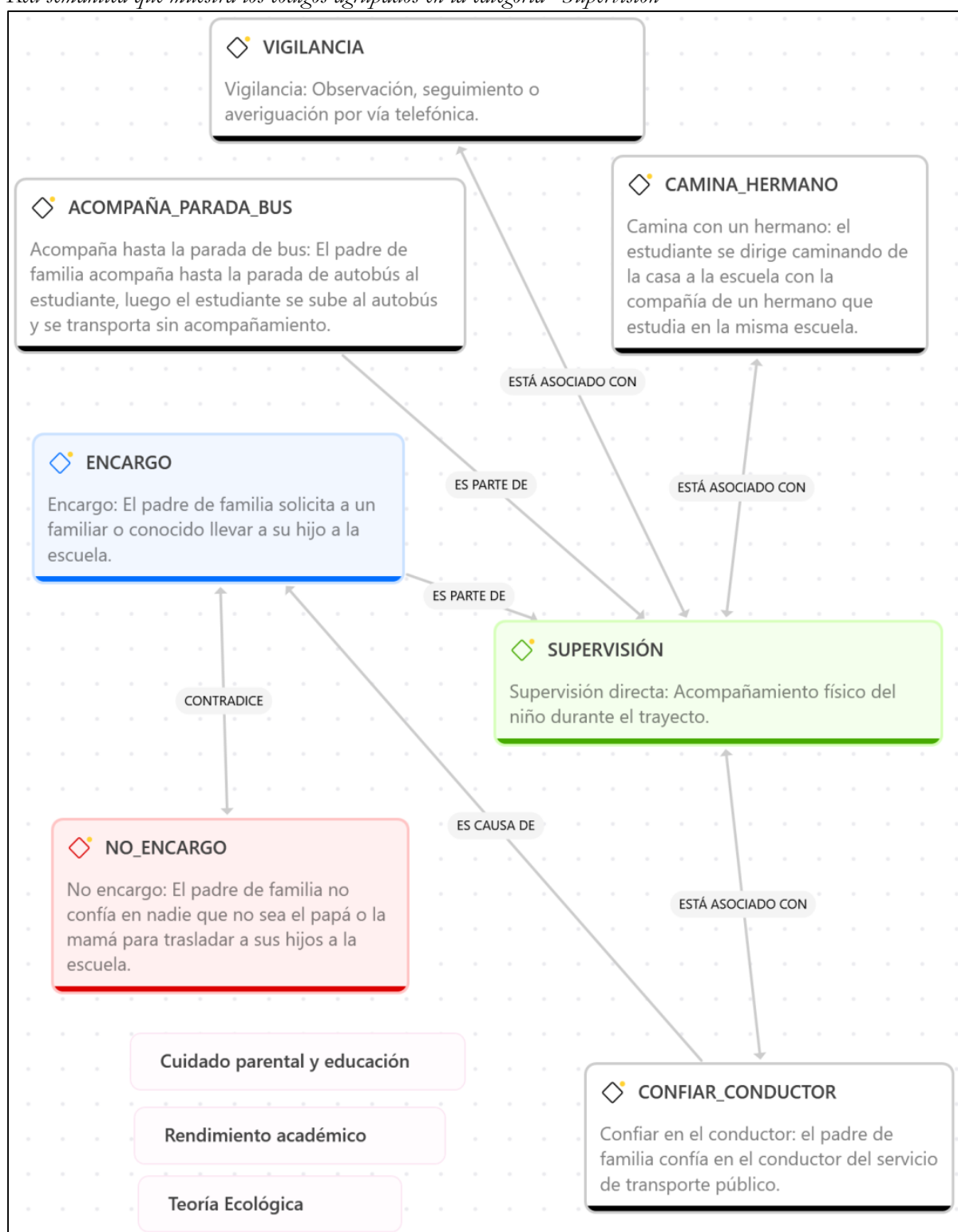


Figura A4.

Red semántica que muestra los códigos agrupados en la categoría “Diálogo hijo”.

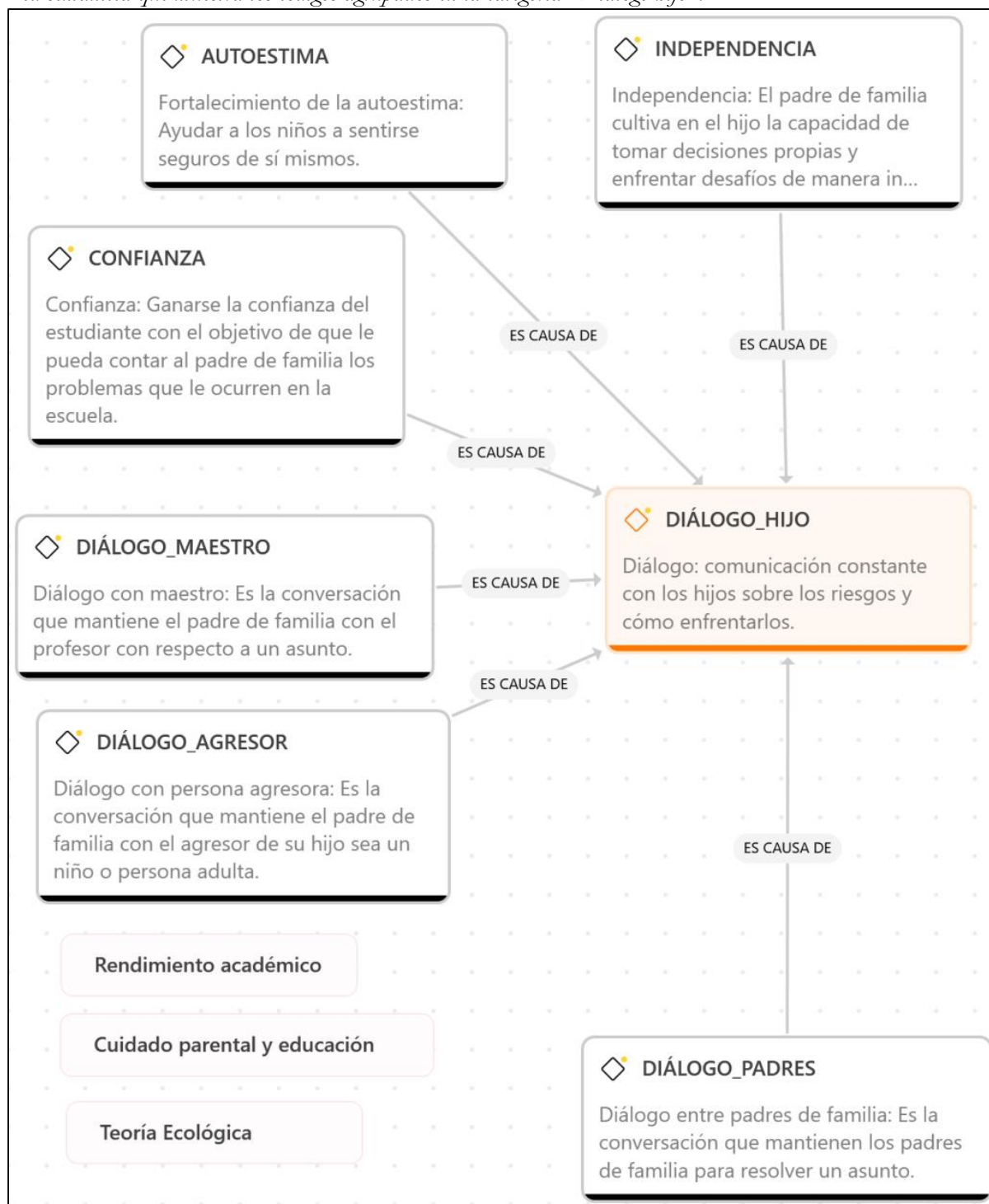


Figura A5.

Red semántica que muestra los códigos agrupados en la categoría “Seguridad vial”.

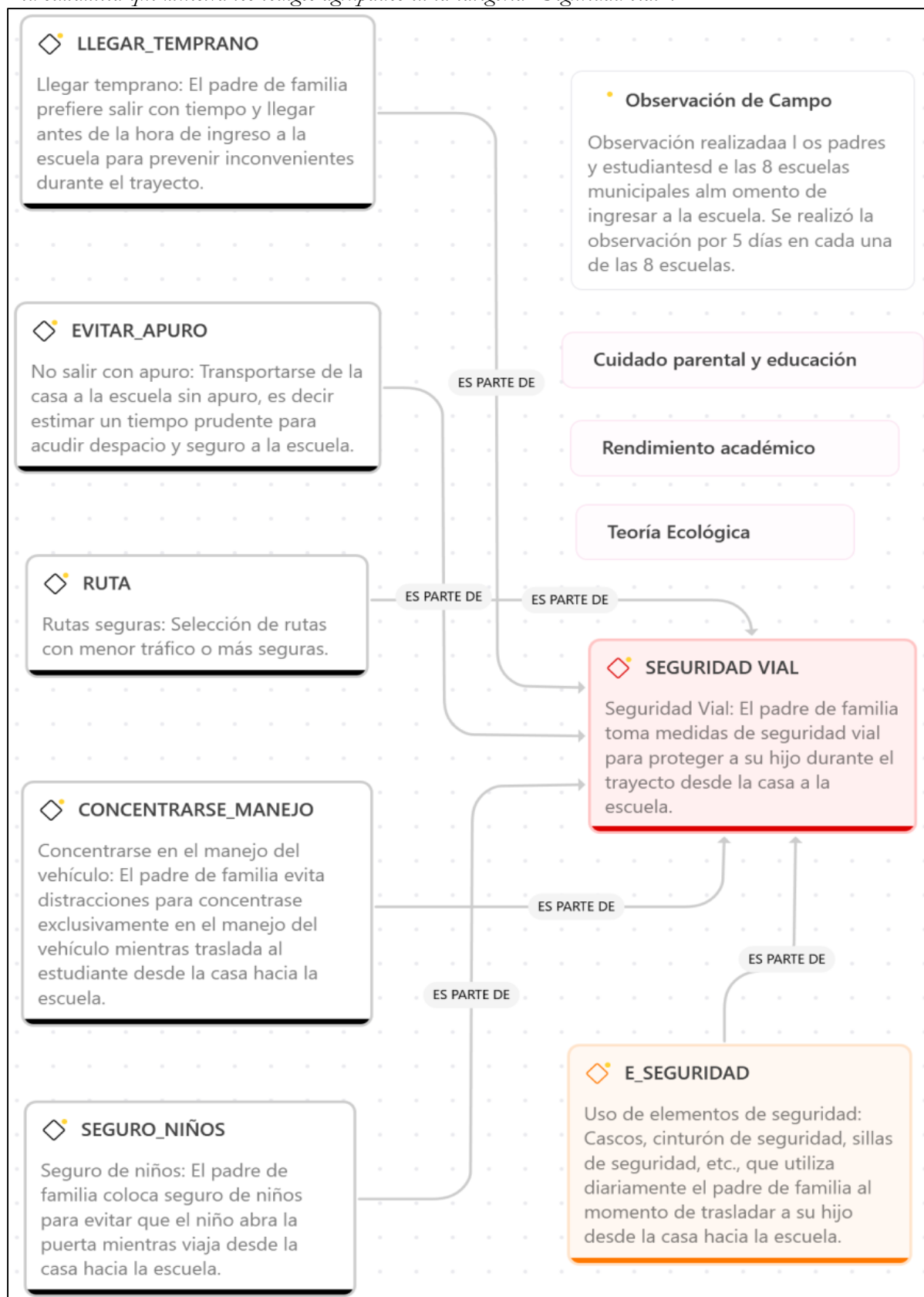


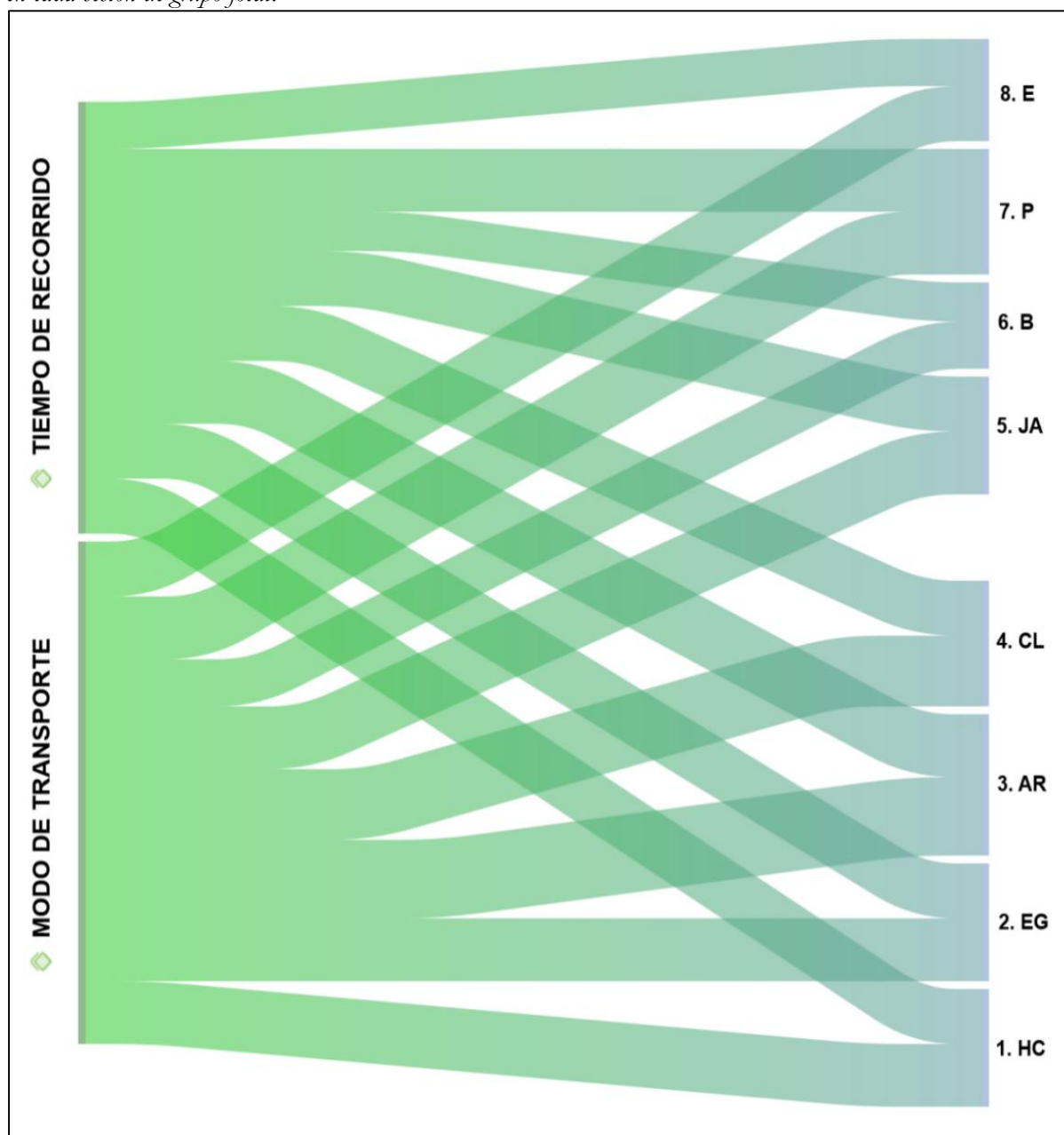
Figura A6.

Red semántica que evidencia el tiempo de recorrido y el modo de transporte empleado por los hijos de cada uno de los casos estudiados para cubrir diariamente el trayecto de la casa a la escuela.



Figura A7.

Asociación descriptiva de las categorías “Modo de transporte” y “Tiempo de recorrido” con los documentos generados en cada sesión de grupo focal.



Nota. Elaboración propia utilizando Atlas Ti. 1. HC: Escuela Héroes Cenepa (Gr=15); 2. EG: Escuela Edgar Garrido Jaramillo (Gr=15); 3. AR: Escuela Ángel Felicísimo Rojas (Gr=18); 4. CL: Escuela Capulí Loma (Gr=16); 5. JA: Escuela Mons. José Guillermo Armijos (Gr=15); 6. B: Escuela Borja (Gr=11); 7. P: Escuela La Pradera (Gr=16); 8. E: Escuela Ecológica (Gr=13). Gr: Enraizamiento.

Figura A8.

Red semántica que muestra la asociación descriptiva entre el rendimiento académico y las acciones de cuidado que despliegan los padres de familia en el trayecto de la casa a la escuela.

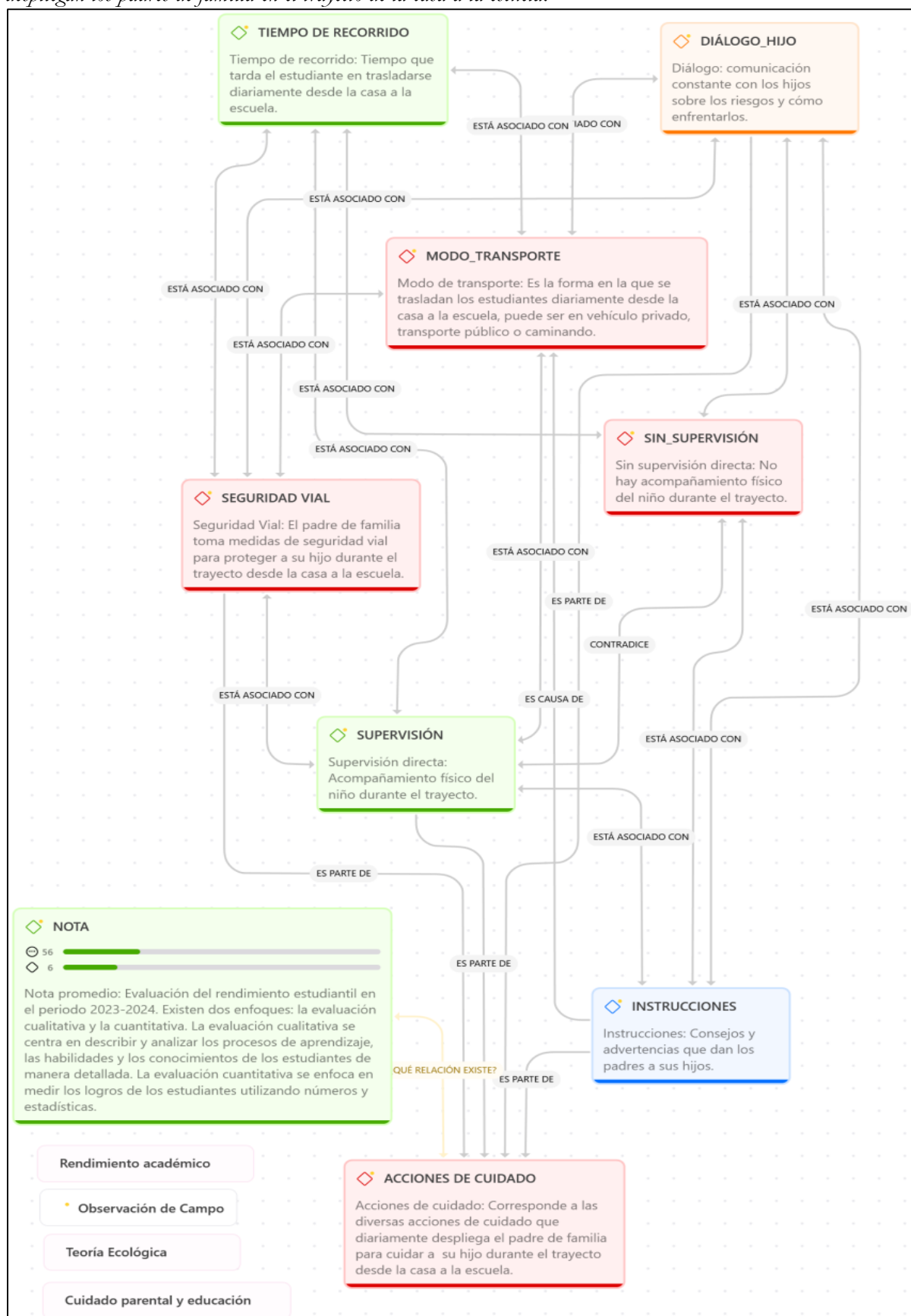


Figura A9.

Asociación descriptiva entre la categoría “Instrucciones” y la nota media homologada del estudiante.

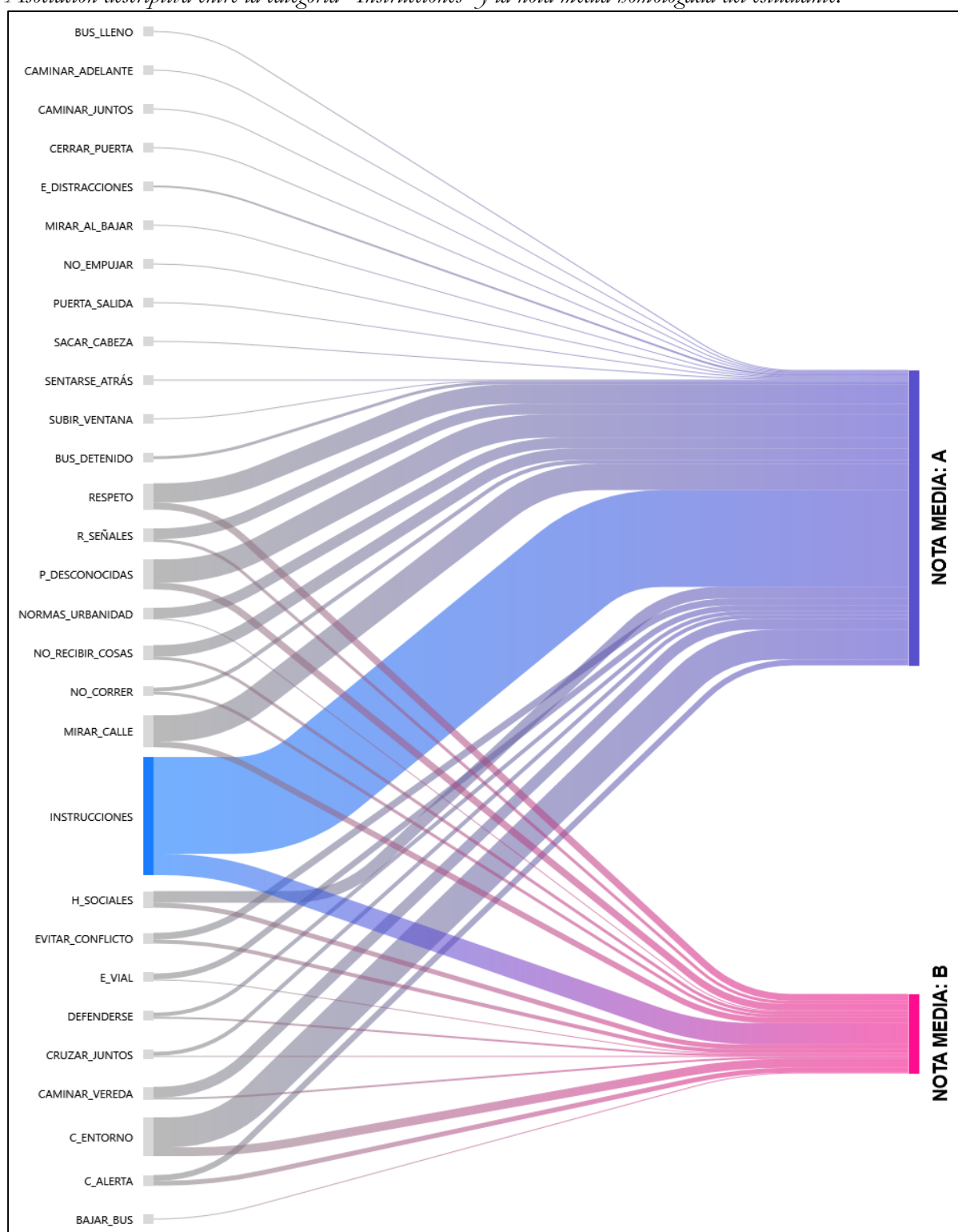


Figura A10.

Asociación descriptiva entre la categoría “Supervisión” y la nota media homologada del estudiante.

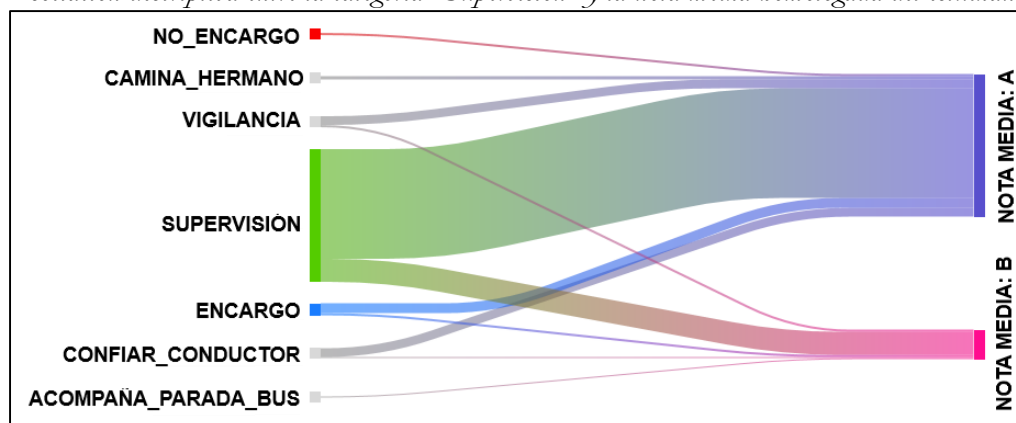


Figura A11.

Asociación descriptiva entre la categoría “Diálogo” y la nota media homologada del estudiante.

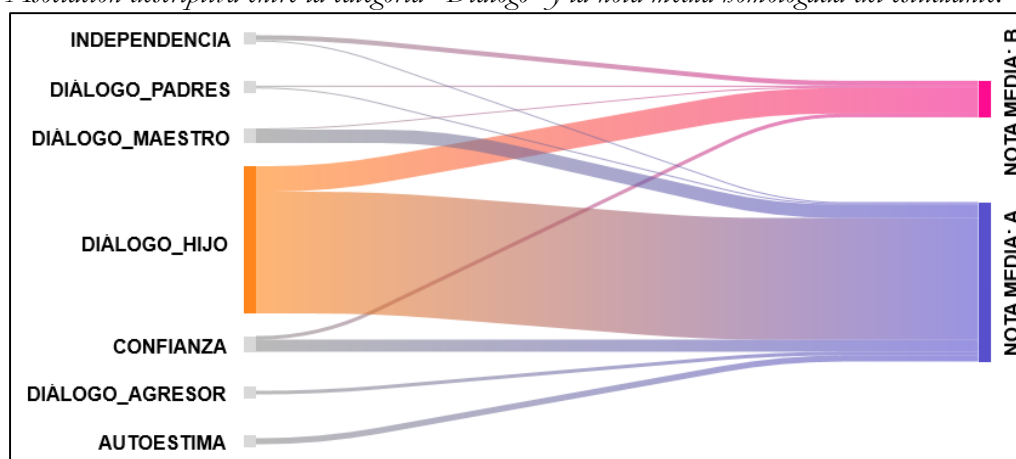
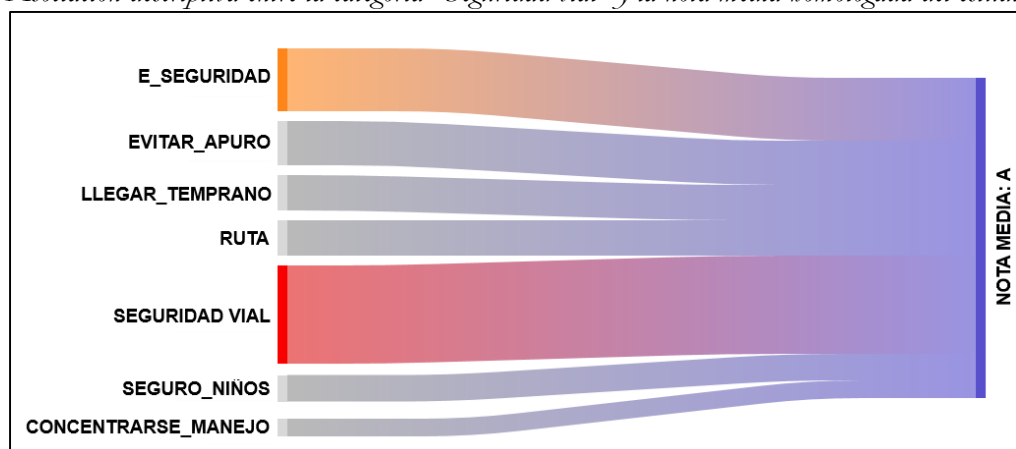


Figura A12.

Asociación descriptiva entre la categoría “Seguridad vial” y la nota media homologada del estudiante.



El libro analiza el trayecto cotidiano entre la casa y las escuelas municipales de Loja como un escenario simultáneo de cuidado parental, movilidad urbana y riesgo, estrechamente vinculado al rendimiento escolar y al bienestar estudiantil. A partir de una investigación con enfoque cualitativo-complejo, se trabajó con 56 madres y padres de las ocho escuelas municipales, mediante grupos focales, observación de campo y análisis documental, procesados con Atlas.ti y redes semánticas para construir categorías y un modelo teórico robusto. El estudio identifica cuatro grandes dimensiones de las acciones de cuidado parental en el trayecto casa–escuela: instrucciones, supervisión, diálogo y seguridad vial, y muestra asociaciones descriptivas positivas con calificaciones medias A y B, sin afirmar causalidad lineal. Sobre la base de la teoría ecológica de Bronfenbrenner y del pensamiento complejo de Morin, se propone un modelo ecológico del cuidado que articula microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema, integrando familia, escuela, ciudad y políticas públicas. Los capítulos finales formulan lineamientos para políticas locales de movilidad y seguridad escolar, formación docente y trabajo con familias, así como una agenda de investigación futura que concibe a Loja como ciudad educadora, donde el cuidado se reconoce como núcleo de la experiencia educativa dentro y fuera del aula.

