



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA

ESCUELA CIENCIAS DE LA FAMILIA

**PARTICIPACIÓN DE PADRES VARONES EN JARDINES
INFANTILES PRIVADOS DE LA REGIÓN METROPOLITANA:
CONDICIONES DE POSIBILIDAD PERCIBIDA**

Proyecto de tesis para la obtención de grado de Licenciada en Ciencias Sociales con
especialización en familia

FRANCISCA PÍA CAMPILAY FIGUEROA

Profesora Guía: Verónica Gubbins Foxley

Santiago, Chile

Año 2021

AGRADECIMIENTOS:

Deseo agradecer en este espacio a todas las personas que colaboraron en el proceso de elaboración de esta tesis.

A la Universidad Finis Terrae y al cuerpo docente de la carrera Ciencias de la Familia, por impulsar la carrera y fomentar todos los años la importancia de los Cientistas Familiares en la sociedad. Por abrir un espacio en el que pude conocer a personas increíbles que inspiran -e inspirarán- mi camino profesional.

A mi jefa de carrera Valentina Ilic, por apoyarme y ayudarme desde el inicio de su llegada.

A mi guía de tesis Verónica Gubbins, por darme la oportunidad de participar en instancias donde pude desplegar mis habilidades profesionales por primera vez, y por su retroalimentación académica y no académica.

A todos los padres varones participantes de esta investigación.

A mi familia sanguínea, a mi familia elegida y a mi círculo, por siempre creer en mis capacidades, incluso cuando yo no lo hacía. Por su apoyo y amor incondicional.

Finalmente, agradezco a mi abuela Lucy Vásquez, quien me crio y guió mi camino educacional desde que tengo memoria. Todos mis logros se los dedico a ella.

RESUMEN

La presente investigación aborda la participación de padres varones en jardines infantiles privados en Santiago de Chile. Con el objetivo general de explorar la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo y su contribución al mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia. Toda esta información se obtuvo a través de una metodología cualitativa basada en ocho entrevistas remotas semiestructuradas.

El problema planteado como base de esta investigación es la escasa información y el vacío político y literario a nivel nacional respecto a la imagen paterna y su relación con la Educación Parvularia y la vida escolar de los hijos/as.

Los principales hallazgos de la investigación plantean; la necesidad de orientación de los padres varones al momento participar en los jardines infantiles, el potencial papel que toman las redes sociales para estimular la participación en el jardín infantil, la importancia de la transparencia y la autenticidad percibida para los padres varones, y finalmente, la necesidad de un cambio de paradigma social como eje principal de las políticas públicas de participación de las familias en la Educación Parvularia.

Los resultados de la investigación abordan; la familia como primer núcleo y red de apoyo para realizar estrategias de participación para padres varones, las tipologías de participación dentro y fuera de los jardines infantiles, la presencia de obstaculizadores y facilitadores institucionales y no institucionales, los cuales presentan relación directa con la conciliación del tiempo en cuanto a la familia, trabajo y el jardín infantil.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
1. ANTECEDENTES	8
2. PROBLEMATIZACIÓN	13
3. JUSTIFICACIÓN	19
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	21
5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
6. MARCO TEÓRICO	24
7.1 Participación de padres varones desde una perspectiva de género	26
7.2 Participación de los padres varones en la Educación Parvularia desde un enfoque eco-cultural	29
7.3. Participación de padres varones en base a las condiciones institucionales de la Educación Parvularia	32
7.4 Variantes dentro de la participación de padres varones en la Educación Parvularia .	33
7. METODOLOGÍA	38
8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	44
9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	45
10.1 Participación de los padres varones percibida en el jardín infantil	45
10.1.1 La participación de padres varones en la Educación Parvularia en base al consenso	48
10.2 Facilitadores percibidos para la participación de padres varones en la Educación Parvularia	51
10.2.1 Facilitadores Externos al Jardín infantil	51
10.2.1.a La presencia de ambas figuras parentales en el hogar como un facilitador percibido	53
10.2.2 Facilitadores Institucionales	55
10.2.2.a La elección del jardín infantil como un facilitador institucional	55
10.2.2.b La transparencia y la autenticidad percibida dentro del jardín infantil como un facilitador percibido	58
10.2.2.c La comunicación institucional como facilitador percibido	59
10.2.1.a Las redes sociales como facilitador percibido para la participación de los padres en la Educación Parvularia	61
10.3 Obstaculizadores de participación percibidos por padres varones	63
10.3.1 Obstaculizadores Culturales	63
10.3. 1.a. La normativa social como obstáculo percibido	63

10.3.1.b La participación de padres varones percibida como un riesgo laboral	66
10.3.2 Obstáculos Institucionales	69
10.3.2.a La comunicación como un obstaculizador institucional	69
10.3.2.b. El uso de las redes sociales como un obstaculizador comunicacional	70
10.3.2.c. La normativa institucional del jardín infantil como un obstaculizador	71
10.4 La participación ideal de los padres varones para el mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia	73
10.4.1. Cultura, género y condiciones institucionales	74
10.4.2 Condiciones institucionales que generen confianza para los padres varones	74
10.4.3 Condiciones institucionales que comprendan la realidad paternal	75
11. CONCLUSIONES	79
12. RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	87
13. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	91
14. BIBLIOGRAFÍA	93
11. ANEXOS:	104

INTRODUCCIÓN

La Educación Parvularia es el primer nivel educativo obligatorio a nivel nacional. Esta experiencia educativa es nueva tanto para el niño/a como para su familia. Existe un conjunto de planes y políticas que consideran la participación de las familias en los procesos de mejoramiento de calidad de la Educación Parvularia, pero no se cuenta con alguno especialmente dirigido a los padres varones. Si bien, no se presentan estas normativas, existe un historial que actúa como guía; la experiencia previa de participación de padres/madres de los entrevistados en su edad escolar. Esto sugiere que la participación paternal dentro de la Educación Parvularia se ve permeada por la misma experiencia familiar, además de la estructura cultural de las relaciones de género.

Esta tesis se enmarca en el proyecto de investigación “Participación de las familias en la Educación Parvularia”(CAI-2019) cuya investigadora responsable es Verónica Gubbins. En lo particular, se enmarca en un actor que tiende a estar invisibilizado en las políticas públicas, la gestión de los jardines infantiles y la investigación sobre participación de las familias en la educación parvularia: el padre varón (Madrid, 2016).

La evidencia apunta a que, la presencia del padre varón en la educación de los hijos/as, aporta en aspectos de formación emocional y disciplina, características que finalmente contribuyen al éxito académico y desarrollo integral de la primera infancia, así también a la calidad educativa de las instituciones educacionales. Un aspecto relevante para mencionar es que existe una gran diferencia a nivel estadístico respecto a la participación de los padres varones en relación a las madres.

Resulta difícil acceder a literatura que aborde la participación paterna en profundidad, particularmente relacionada con los motivos de su baja participación en la EP. Es por este motivo, que en la presente obra se realiza un estudio cualitativo, de tipo exploratorio/descriptivo, con el fin de explorar la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo y además, explorar cómo es que plantean contribuciones al mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia.

Los principales hallazgos de la investigación son: el significado que los padres varones atribuyen a su presencia dentro del jardín infantil (corresponsabilidad, consenso, acuerdo familiar); el tiempo como un facilitador y obstaculizador para la participación; la dicotomía presente en el discurso y práctica referente al género; la distribución de responsabilidades respecto a la relación con el jardín infantil y el sexo de padres/madres.

Palabras clave: Padre varón; Involucramiento Parental; Participación de las Familias; Educación Parvularia; Jardines Infantiles privados.

1. ANTECEDENTES

Desde los 0 a 3 años, las salas cuna y jardines infantiles son los encargados de impartir Educación Parvularia (en adelante EP) a los niños/as del país. La EP considera distintos niveles educativos: sala cuna menor, sala cuna mayor, nivel medio menor, nivel medio mayor, primer nivel de transición (NT1) y segundo nivel de transición (NT2). También existen otros establecimientos que entregan EP, generalmente son colegios que ofrecen *kinder* y *prekinder* (Madrid, 2016). Es en el año 2013, que se reconoce la obligatoriedad de la EP dentro del segundo nivel de transición (NT2) para niños/as de 5 a 6 años, como un paso previo para ingresar a la Educación Primaria en Chile.

Hasta el año 2018, el total de salas cunas y jardines infantiles a nivel nacional era de 7.045 establecimientos. Estos consideran instituciones públicas, privadas, reconocidas y no por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019). La cantidad de niños/as que asisten a salas cuna y jardines infantiles se infiere del número de matrículas registradas en dichos establecimientos, correspondiendo a 800.083 matrículas a nivel nacional. La mayoría de los centros educativos parvularios se distribuyen en dependencias JUNJI y Fundación Integra. En el caso de los jardines infantiles privados pagados, la matrícula es de 51.770 (MINEDUC, 2019). La presente investigación se enmarca en la EP privada, particularmente jardines infantiles que atienden a niños/as entre los 2-6 años, situados en la Región Metropolitana y que están reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación chileno.

Uno de los ejes rectores de las últimas reformas educativas en Chile y el mundo es el mejoramiento de la calidad educativa (Sánchez, 2018; Fundación Arcor, 2019). Esta noción de “calidad” refiere a que todos los alumnos/as tienen la misma oportunidad de recibir una educación que funde sus principios dentro de un carácter integral, por ende, la EP se considera una instancia clave para el proceso educacional, ya que, los primeros años de vida son cruciales para asegurar la integralidad en el desarrollo de niños y niñas (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

La participación de padres/madres/apoderados en la EP resulta beneficiosa para la educación a corto y largo plazo de los hijos/as, ya que, el rol parental se reconoce como mediador, que incide positivamente en el desarrollo psicosocial del niño/a (UNICEF, 2002). En este sentido, la participación de padres/madres dentro de la EP se plantea como colaborativa, en términos de que ambas figuras parentales se suman a la labor educacional común. Siguiendo las orientaciones de lo acordado a nivel de organismos internacionales donde participa el estado chileno (OCDE, CEPAL, ONU y UNICEF), se plantea que este tipo de participación “contribuye a dar pertinencia, soporte valórico y cultural a los proyectos educativos que se desarrollarán” (MINEDUC, 2017, p. 119).

Una de las líneas estratégicas, consideradas en la elaboración de políticas y programas educativos para el aseguramiento de la calidad educativa, es la participación de padres/madres y apoderados/as en centros educacionales parvularios y la escuela. A este respecto, la normativa de la Educación Parvularia en Chile, establece algunos parámetros. Por ejemplo, la Ley General de Educación (2009) plantea que:

Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias (LGE, artículo 15, 2009)

Como se puede ver, esta ley plantea la participación de padres/madres en la EP en dos sentidos. El primero, aborda su derecho de ser informados del proceso educativo en conformidad con la normativa vigente. Segundo, estipula cómo los padres/madres pueden participar a través de los centros de padres y apoderados y consejos escolares. Asimismo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (encargadas de entregar estándares básicos de aprendizaje para niños/as de acuerdo a la misión de los centros de EP) suman, a

dichos tipos de participación, los consejos de profesores/as y reuniones de apoderados/as (MINEDUC, 2018).

Estos instrumentos legales no hacen distinción entre padres varones, madres, apoderados/as o tutores/as. Con respecto a los varones, solo se alude a la necesidad de convocar más a las figuras masculinas para participar en la EP planteando de manera implícita y explícita el problema presente en torno a la baja participación de la figura paterna (MINEDUC, 2018). Esta información, no profundiza mayormente en las prácticas esperadas ni se plantean sugerencias que la amplifiquen. Sólo remite a la importancia de que, mientras más integrantes de la familia participen en el proceso educativo del niño/a, mayores serán las probabilidades de éxito en la educación, actual y futura de niños y niñas.

Algunos ejemplos internacionales de participación de padres/madres en EP que velan por el aseguramiento de la calidad educativa son el programa estadounidense “*No child left behind*” (que ningún niño/a se quede atrás), el cual incluye las perspectivas de padres/madres y personal docente, y forma instancias en que todas estas perspectivas converjan. El Reino Unido cuenta con la institución “*Office for Standards in Education*” (oficina de normas educativas). Esta oficina examina los centros de EP en aspectos de trabajo en equipo entre padres/madres y cuidadores, dotación docente, protección de seguridad infantil, infraestructura, entre muchos más. Si los centros no cumplen con estos requisitos, se estipula una sanción que va desde aplicación de multas, hasta el cierre total del establecimiento (Cortázar y Falabella, 2015). Dentro del contexto latinoamericano, destaca el programa educativo colombiano “De cero a siempre” con el fin de velar por la educación de los niños/as y fortalecer a las familias, padres/madres como un agente clave dentro del desarrollo temprano de los hijos/as, para así aprehender su rol colaborativo y verse a sí mismos auxiliados por las instituciones del estado (Cortázar y Falabella, 2015).

A diferencia de lo que se observa en el caso chileno, resulta interesante mencionar que, dentro de la literatura internacional y las políticas educacionales de otros países, efectivamente hay una distinción de género entre la participación de los padres varones y la de las madres. Por ejemplo, en algunos países del norte como Italia e Inglaterra, es posible encontrar programas orientados a potenciar la figura paterna en la EP. Pattnaik y Srirarm (2010) mencionan que estos programas se centran en preparar a los padres

varones con respecto a educación, empleo, involucramiento en la escuela de su hijo/a y orientación a padres primerizos. Dentro de los lineamientos básicos de estos programas está la contención a los varones para su rol parental, comprendiendo sus facilidades, complicaciones y preocupaciones. En Inglaterra, se cuenta con una página web “*The fatherhood institute*”, la cual entrega asesoría y fomenta la consideración de las figuras masculinas en áreas que social y estructuralmente tienden a vincularse con las madres (crianza, educación y estimulación temprana) (Pattnaik y Srirarm, 2010).

Continuando con los antecedentes internacionales, McWayne y su equipo (2013), mencionan que, en Estados Unidos, la incorporación de la figura paterna en la EP ha sido fuertemente promovida a nivel político. Un ejemplo de esto es “*Fatherhood and Mentoring Initiative*” (iniciativa de paternidad y tutoría), la cual desea marcar en la población norteamericana un mensaje de responsabilidad paternal dentro del desarrollo de los hijos/as, con especial atención a aquellos padres que desean estar presentes en la vida de los/as hijos/as, y quienes, por motivos externos no pueden asumir corresponsabilidad parental en caso de tutelas femeninas. Esta iniciativa obtuvo tanto éxito, que se creó una página web, similar al caso de Reino Unido (<https://obamawhitehouse.archives.gov/champions/fatherhood>).

En Chile, son otros los sectores gubernamentales que han podido avanzar en forma significativa en medidas concretas para un involucramiento más activo de la figura paterna en la crianza de los/as hijos/as y que da indicios de cómo estructurar las tareas y participación de padres/madres. Por ejemplo, el permiso postnatal parental (Ley n° 20.545). Esta ley comprende a ambas figuras parentales antes y después del nacimiento -o adopción de un hijo/a- con fines de potenciar el apego inicial y permitir el desarrollo pleno del infante. Son las madres quienes tienen la primacía con respecto a la elección de días de descanso remunerados (24 semanas). Son ellas las que eligen traspasar a los padres varones -o no- un máximo de 12 semanas según lo que ella estime conveniente. De manera complementaria, el inciso 2° del artículo 195 del Código del Trabajo, le entrega al padre varón un máximo de 5 días de permiso remunerado desde el día del parto (Dirección del trabajo 2020).

Todos estos antecedentes sugieren que las diferencias entre hombres y mujeres, para asumir responsabilidades de cuidado y educación de los hijos/as, aún persisten. Las políticas y programas educativos no destacan, lo suficiente, la importancia de que los padres varones se relacionen de forma más activa con los centros educativos en general y la EP en particular. En este contexto, es que surge el interés de aproximarse a estudiar la participación de los padres varones en este campo, desde la perspectiva de los propios padres varones, para poder analizar las condiciones que posibilitan o no su participación en las instituciones privadas de Educación Parvularia.

2. PROBLEMATIZACIÓN

Para identificar el problema de investigación que da luz a la presente obra, resulta crucial comenzar con un recorrido en el que se haga mención a cómo es que la participación de padres varones en la EP surge como un tema relevante de investigar. En primer lugar, la literatura internacional consultada coincide en destacar que es la presencia de ambos padres la que hace una diferencia en la vida escolar parvularia de los/as niños/as. A este respecto, se han planteado distintos argumentos.

Desde el punto de vista del desarrollo infanto-juvenil, la teoría ecológica del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1979) se considera primordial para comenzar, debido a que es uno de los enfoques más referenciados en la literatura internacional en este campo (Yamauchi, Ponte, Ratliffe y Traynor, 2017). Esta teoría contribuye a comprender la importancia de las conexiones que se establecen entre las esferas en las que el individuo se sitúa en toda su vida. Estas esferas se relacionan entre sí, como estructuras seriadas. El primer nivel (microsistema) tiene su enfoque situado en la persona como sujeto individual y su relación con las primeras personas que lo rodean, por ejemplo, la familia y sus profesores/as, y cómo estas afectan las percepciones y comprensiones del individuo en torno a las distintas actividades, significados y relaciones que se abordan con aquel en cada una de ellas. Dentro del segundo nivel (mesosistema), se reflejan las interacciones entre los entornos o subsistemas anteriores (por ejemplo, la relación de padres varones con profesores/as de EP). El tercer nivel corresponde al exosistema, en el cual se representan las influencias sobre el sujeto en su desarrollo desde otros contextos donde no participa formalmente, por ejemplo, las políticas de participación de padres varones y su relación con la calidad educativa, los mensajes que se transmiten a través de los medios de comunicación, etc. (Álvarez, 2019). Luego de estas tres esferas, comienza la variación de niveles más abstractos en cuanto a la relación de estas estructuras mencionadas anteriormente con otras, por ejemplo, el sistema político, ideología, cultura, leyes, etc., que permean finalmente el complejo sistema de interacciones en el que la persona se desenvuelve (macrosistema del desarrollo).

Este enfoque muestra, así, la importancia de las relaciones entre los distintos ambientes educacionales donde se desarrolla la infancia en forma directa y presencial

(como es la relación entre padres varones y los jardines infantiles) y los procesos de toma de decisiones que se toman a nivel de estas y otras instituciones donde los niños y niñas no se encuentran presentes (MINEDUC, 2018).

Una de las autoras referentes, en el campo de estudio de la relación entre familias y escuelas, desde este enfoque, es Joyce Epstein (2013) quién propone *seis niveles de Involucramiento Familiar* en base a los cuales las familias y la comunidad pueden actuar en conjunto con la escuela de los/as niños/as. Esta taxonomía ofrece diferentes niveles de participación parental para su análisis. Estos corresponden a: crianza parental desde el hogar, comunicación entre docentes-padres/madres y apoderados, voluntariado parental, aprendizaje en casa, involucramiento en toma de decisiones institucionales y colaboración con la comunidad.

Desde un punto de vista cultural, la participación de padres/madres en la EP remonta a la *socialización de los roles de género*, los que tienden a asociar al varón como el principal proveedor de ingresos de las familias y a la madre como la exclusiva responsable de satisfacer las necesidades de cuidado y educación de los hijos/as y de conducir la relación de la familia con la escuela (Cabrera et al, 2018).

En este mismo sentido, Güder y Ata (2018) señalan que la participación de padres varones en la educación de sus hijos/as efectivamente trae beneficios académicos y no académicos, y estos beneficios aumentan a medida que la figura paterna integre la corresponsabilidad en su rol de crianza. De la misma forma, se llega a la conclusión de que el género y la edad del hijo/a influyen en la participación del padre varón. Estos últimos participan más, cuando se trata de un hijo varón. Esta preferencia podría estar relacionada con la creencia de los padres varones acerca de la existencia de una opción más grande de actividades para hacer con un hijo/a del mismo sexo y sus beneficios para el fortalecimiento de la relación paternofilial (Güder y Ata, 2018).

No obstante, algunos estudios muestran que se observa una mayor participación de padres varones en el hogar, por ejemplo, a través de actividades como leerles historias a los hijos/as, ayudarlos/as con las tareas, cantar, jugar, etc. (Riley y Shalala, 2000). Por otra parte, Sung (2017) sugiere que, además de complementar su participación en actividades en el hogar, los padres varones también se involucran en el seguimiento de los

procesos y progresos de los hijo/as. Se tiende a asociar esta participación con la socialización académica de los niños/as, en la que se integran valores académicos como la responsabilidad y compromiso, y existe un aseguramiento de su parte en realizar actividades estimulantes con respecto a la escuela, como visitar el museo, galerías de arte, etc. La participación de los padres varones en los procesos escolares se expresa de manera indirecta, potenciando sus redes sociales que podrían servirle a sus hijos/as, a futuro (Sung, 2017).

La participación de los padres varones también puede variar según diferentes tipos de familias. En este sentido, la forma de participar de los padres varones difiere dependiendo de las creencias y valores que las familias construyen respecto a estilos y dinámicas de crianza y relación con las instituciones educativas (Sung, 2017; Ho y Lam, 2013; Jorosi et al, 2013; Pattnaik y Srirarm, 2012). En las familias biparentales norteamericanas, por ejemplo, los padres varones son menos propensos a asistir a reuniones de apoderados/as o hacer trabajo voluntario en el jardín infantil. En el caso de padres solteros, se involucran en mayor medida en la Educación Básica. En el caso de padres que no viven con sus hijos/as, su participación se remonta a aspectos económicos como el pago de la pensión de alimentos (Pattnaik y Srirarm, 2012). Así también, Cabrera y su equipo (2018) complementan el estudio de la relación entre la diversidad de familias, en Estados Unidos, y las cambiantes pautas de paternidad que se presentan. En este sentido, concluyen que la participación de padres varones se ve afectada por el tipo de familia a la que pertenezca el niño/a y el lugar del padre en el mismo.

Se presentan estudios chilenos que señalan que el factor *tiempo* en Chile se configura como una barrera importante para la participación de los padres varones. Además del horario laboral, se suman los largos tiempos de desplazamiento en las grandes ciudades, que aumentan más, según la tenencia de vehículos personales o no (Herrera y Razmilic, 2018), dejando muy poco tiempo para participar en actividades escolares, a no ser que se disponga de permisos laborales especiales para aquello. Esta contraposición del tiempo difiere del caso de Portugal, ya que, existen políticas para equiparar las tareas de padres y madres, las cuales comenzaron a surgir con la entrada de la mujer al mundo laboral

("licencia parental inicial", "Permiso parental sólo para padres"), aumentando la participación de padres varones en la escuela de sus hijos e hijas (Monteiro et al, 2017).

En Latinoamérica, Valdés y colaboradores (2009) demuestran, a través de una encuesta auto aplicada a 106 padres y madres de alumnos/as que asisten a primer y segundo grado de primaria en México que, son las madres las que tienden a participar más en actividades de la escuela, considerándola como el puente entre la familia y la escuela. Esta situación refleja un patrón que atribuye a las mujeres la principal responsabilidad en el área educativa de los hijos/as, dejando a los padres varones en una posición periférica. Bustos (2017) replica nuevamente esta encuesta en Ecuador, concluyendo lo mismo. Cabrera y su equipo (2018) plantean que, en términos generales, los programas escolares no se organizan para trabajar con padres/madres. Se asume que si se invita a un "padre" a alguna actividad escolar se hace mención directa a las madres. Un aspecto ligado a la construcción de género. La variable de género en el campo de la participación de padres/madres en jardines infantiles ha recibido menos atención en la investigación chilena (Madrid, 2016).

Respecto a las barreras institucionales de participación, y continuando con los postulados de Fernández y colaboradores (2013), además del contexto político y la elaboración de políticas públicas que desean avenir un problema (en este caso la baja participación de padres varones en la EP), se debe tomar en consideración la misión y políticas internas que regulan la participación de padres/madres, comprendiendo los obstáculos muchos más allá de las variables externas al jardín infantil, sino que, abarcar igualmente obstáculos que se dan dentro de la institución, al momento de la participación de padres varones. Fernández y su equipo (2013) comprenden estas barreras intrainstitucionales, como un fenómeno dinámico que evoluciona en el tiempo, contexto, políticas, actitudes y prácticas concretas. Asimismo, las barreras de participación de padres varones pueden presentarse en aspectos lingüísticos, como lo es en el caso de las familias migrantes o barreras económicas (pago de matrículas, mensualidades, etc.); barreras educacionales que afectan al momento de establecer relación con otros padres/madres del establecimiento; barreras psicológicas; barreras relativas a la composición familiar; e incluso, el favoritismo docente percibido por los padres varones (Kocyigit, 2015).

En este sentido, Parra (2004 en López, 2012) divide estos obstaculizadores desde dos perspectivas: la de los padres varones y la del profesorado. Se llega a la conclusión de que dentro de las barreras importantes de participación de los padres varones es el desconocimiento de su rol en el jardín infantil, el desconocimiento que existe de cómo, cuándo y en qué actividades pueden colaborar. Continuando con la misma lógica, de aspectos obstaculizadores para la participación de padres varones, y desde la perspectiva del profesorado, se manifiesta que se ve intervenida por variables como incomodidad, desconfianza, falta de tiempo, desconocimiento acerca de las actividades en que se les convoca, y un posible temor de pasar a llevar las competencias del profesor/a como técnico en la educación (López, 2012).

Por otra parte, porque cuando su presencia es requerida por el jardín infantil, se sienten aislados o bien no disponen de tiempo para hacerlo, ya que todo el tiempo está invertido en el trabajo. Así también, se mencionan barreras que tienen que ver con la biografía de cada padre varón (Leccardi, 2002) como lo son el contexto que permeó y seguirá permeando su comportamiento (género, nivel socioeconómico, nivel educacional).

Cabe mencionar que, según lo expuesto a lo largo del documento, efectivamente padres varones pueden participar dentro y fuera del recinto escolar, de hecho, su participación en el hogar es alta. No obstante, se ha profundizado menos en la percepción que los padres varones tienen de las condiciones institucionales de los jardines infantiles que posibilitan o no su participación. Esta información podría contribuir con propuestas a nivel de políticas educativas para que su participación en EP aumente. Por ejemplo, adecuando los estándares de calidad a la Educación Parvularia a los cambios culturales que plantean la necesidad de una mayor corresponsabilidad e involucramiento entre padres varones y las madres de niños y niñas, tal como lo sugiere el Ministerio de Educación en Chile: “la educación debe responder hoy, en forma dinámica, a estos nuevos escenarios y también, preparar a las nuevas generaciones para una participación plena acorde a sus potencialidades y características” (MINEDUC, 2017, p.24).

La escasa información disponible dificulta una mejor comprensión de las condiciones que lo posibilitan o no, resultando perjudicial para identificar problemas y soluciones que contribuyan a la formulación de políticas públicas que aporten a su

promoción y beneficios para el mejoramiento de la calidad educativa nacional. Lo anterior tiene relación directa con los postulados de Alcalay y su equipo (2005) ya que mencionan que “no existe claridad respecto a que se espera de la participación de los padres, tampoco existen directrices claras acerca de cómo lograr una adecuada participación (Alcalay et al, 2005, p. 2).

Estas limitaciones también afectan la educación parvularia privada. En este sentido, evidenciar la experiencia de padres varones cuyos/as asisten a jardines infantiles privados, contribuye a enriquecer el debate. Como lo sugiere Madrid (2016), si ya se cuenta con poca información acerca de la participación de padres varones en instituciones educacionales públicas, mucho menos se conoce de lo que ocurre en jardines infantiles que educan a las élites del país. La escasa información disponible, ha sido abordada preminentemente desde una perspectiva antropológica (Hewlett, 2000), sociológica (Marsiglio y Cohan, 2000) e histórica (Montaño, 2019), la investigación que aquí presentamos busca aportar desde un enfoque interdisciplinar como es el que se produce desde la formación de cientista social con especialización en familia en un “nicho (considerado) intocable” (Madrid, 2016, p. 271). Surge así la problemática, objeto de estudio de esta investigación, la cual refiere a las condiciones institucionales que posibilitan o no, la participación de los padres varones en los jardines infantiles privados en la Región Metropolitana, Chile.

3. JUSTIFICACIÓN

El análisis sobre la participación de padres varones en los jardines infantiles privados responde a importantes transformaciones que se observan en las familias contemporáneas, donde las nuevas masculinidades toman un lugar interesante para la investigación. Siguiendo a Alcalay y colaboradores (2005), “en el actual debate (...) no existe consenso acerca de la importancia de la participación de los padres varones en la educación de sus hijos” (p. 2).

Respecto a lo anterior, uno de los medios por el cual se puede analizar la participación de los padres varones en la educación de los hijos/as o pupilos/as, lo entrega el primer informe sobre el nuevo mapa del poder y género en Chile (2011). En este, se estipula que los hombres cada vez acercan más su discurso a la equidad de género, pero no precisamente lo practican. Dentro del ámbito de paternidad y cuidado de los hijos/as, se muestra que a los hombres les gustaría participar más en actividades con ellos/as, como lo son, el leer, jugar, hacer tareas, cambiar pañales, cocinarles, etc., pero variables como el trabajo y cansancio resultan como impedimento para hacerlo. Asimismo, ocurre en la escuela y jardín infantil, pero en este caso, la variable que lo impide es el tiempo destinado para el trabajo y para los viajes. Más allá de factores culturales y del contexto laboral, menos información se tiene respecto a las condiciones institucionales que la posibilitan o no esta participación. Es por esto, que investigar actualmente sobre cómo es que los padres varones quieren involucrarse y efectivamente lo hacen, con sus ventajas y sus dificultades es acoger los requerimientos de una sociedad dinámica, que se encuentra en constante cambio, y dentro de los cuales, los padres varones no se encuentran ajenos (Sierra, 2013).

Lamb (2010), aporta al argumento anterior, mencionando que efectivamente, se necesita un enfoque situado en la experiencia de los padres varones para ir más allá del papel unidimensional y universal investigativo. Las experiencias de participación se tienen que examinar de manera multifacética, para así relevar la importancia relativa de las funciones de cada uno de los miembros del hogar en la perspectiva familiar actual. En este caso, desde la perspectiva paterna y su participación en actividades que realice en el jardín infantil. Junto a esto, considerar la variable de género resulta sugestivo para esta investigación, ya que, permitirá diferenciar la óptica de un actor silenciado dentro del

concepto de “padres” y develar el sentido y sus modos de participar en la EP. De este modo, hacer aportes teóricos y generar insumos para la evaluación de las políticas de participación vigentes y/o la creación de políticas públicas que la comprendan, pero incluyendo en ella las particularidades de cada actor.

Otro aspecto que justifica la relevancia de la investigación refiere a los planteamientos de Sung (2017). Este autor menciona que desarrollar un enfoque más unificado, que ayude a identificar las maneras en que los padres varones participan en el jardín infantil, los obstaculizadores y facilitadores que se presentan en su experiencia, resulta más que pertinente para obtener resultados útiles y poder tomar acción política que vele por el éxito académico de los niños/as basándose en una alianza familia-escuela en torno a la participación de padres/madres en el jardín infantil.

Ahora bien, aproximarse a los facilitadores y obstaculizadores de la participación de padres varones, permite complementar esta visión con el fin de aportar a las políticas públicas. Además, centrarse en la institución educativa resulta crucial, en base a que efectivamente sea la EP la que también comprenda la diversidad participativa masculina, y se adapte a modificaciones que finalmente velen por el bienestar y calidad educacional en Chile.

Con respecto a lo anterior, centrarse en el estudio de la Educación Parvularia a nivel del jardín infantil -como primer nivel educacional obligatorio para los niños y niñas en Chile- es relevante en cuanto se trata de la primera relación que se establece entre la familia y la escuela. Cabe mencionar que el análisis de este problema bajo la perspectiva de un cientista familiar resulta enriquecedor, ya que, está presente la capacidad de analizar críticamente las principales problemáticas asociadas a la familia y su relación con la sociedad. Todo esto, basado en una formación interdisciplinar enfocada en la investigación. El cientista familiar aporta a las políticas públicas, por ende, el objetivo de estudio se encuentra moldeado y estudiado por las diferentes áreas de las ciencias sociales. Resulta interesante efectuar esta investigación para aportar con el conocimiento nacional ante esta problemática, y al mismo tiempo, evidenciar el sustento teórico y práctico para futuras investigaciones. Además, tal como plantea McWayne y su equipo (2020), se requiere un

cambio de vista en torno a la participación de los actores educativos en la escuela tomando una perspectiva cultural.

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con todo este recorrido trazado, la investigación aborda las preguntas de investigación siguientes:

Pregunta central de investigación:

¿Cuál es la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo y su contribución al mejoramiento de la calidad de la educación parvularia?

Preguntas secundarias:

1.- ¿De qué manera, los padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, perciben su participación en el centro educativo?

2.- ¿Cuáles son los elementos, percibidos por los padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, que facilitan su participación en el centro educativo?

3.- ¿Cuáles son los elementos, percibidos por los padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, que obstaculizan su participación en el centro educativo?

4.- ¿Cuál es la participación parental, que los padres varones con hijos/as que asisten a jardines infantiles privados de la Región Metropolitana, consideran ideal para la calidad de la Educación Parvularia?

5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Explorar la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo y su contribución al mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia.

Objetivos Específicos:

1.- Describir las formas de participación parental en el centro educativo, desde la percepción de padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana.

2.- Identificar los elementos, percibidos por los padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, que facilitan su participación en el centro educativo.

3.- Identificar los elementos, percibidos por los padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, que obstaculizan su participación en el centro educativo.

4.- Describir la participación que, los padres varones con hijos/as que asisten a jardines infantiles privados de la Región Metropolitana, consideran ideal para la calidad de la educación parvularia.

Preguntas Directrices:

- 1.- ¿De qué manera Ud. ha participado o participa en el jardín infantil de su hijo/a?
- 2.- Bajo su perspectiva ¿Cuáles son los factores que facilitan la participación de los padres varones en el jardín infantil de su hijo/a?
- 3.- Bajo su perspectiva ¿Cuáles son los factores que obstaculizan la participación de los padres varones en el jardín infantil de su hijo/a?
- 4.- ¿Cuál cree Ud. es el modo ideal de participación de los padres varones en los jardines infantiles para contribuir a la calidad de la Educación Parvularia?

6. MARCO TEÓRICO

Una de las teorías pioneras que abre espacio a la investigación referente a la relación entre familia y EP, es la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1994). Esta profundiza la construcción del desarrollo humano individual basada en la relación que tiene una persona con las demás instituciones que lo rodean socialmente (familia, escuela, iglesia, etc.), así también, las relaciones de estas instituciones entre sí. Bronfenbrenner (1994) plantea dimensiones en base a la relación del individuo con las instituciones, de las instituciones entre sí y del contexto presente en estas relaciones (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema).

Es aquí donde la participación de los padres varones y su relación con la participación en un jardín infantil toma alcance para la presente investigación, debido a su presencia (o no) para el aprendizaje académico y no-académico de sus hijos/as. Cabe destacar que el autor plantea que todas estas relaciones entre sistemas están bajo un esquema maestro que permea completamente un contexto social, pero que “entre grupos sociales diferentes, los sistemas constitutivos pueden presentar notables diferencias” (Bronfenbrenner, 1994, p. 28). Este esquema maestro se relaciona con el mundo cultural, ideológico y normativo en que se desarrollan los procesos familiares y educacionales de la infancia o macro-sistema del desarrollo humano.

Otra autora que toma los postulados de Bronfenbrenner (1994) como base es Epstein (2009). Esta autora profundiza la relación de la familia con la escuela, proponiendo al mundo de la academia el concepto de "Involucramiento Familiar" (*Family Involvement*). Este concepto es dimensionado según el tipo de participación que tengan las familias, padres/madres a nivel educacional (escuelas) y con la comunidad. Estas dimensiones son seis y se dividen de la siguiente manera: 1) Crianza, referente a los ambientes del hogar para apoyar a los/as estudiantes, 2) Comunicación, entre familia y escuela, 3) Voluntariado, reclutando y organizando el apoyo de padres/madres en las escuelas, 4) Aprendizaje en casa, bajo claves de planificación y organización de las actividades escolares en el hogar 5) Toma de decisiones, en cuanto a la inclusión de las figuras parentales en la toma de

decisión del establecimiento, 6) Colaboración con la comunidad, identificando recursos y servicios comunales para fortalecer los programas escolares (Epstein, 2009).

Un modelo interesante para mencionar y complementar la presente investigación es el modelo eco-cultural que brinda Weisner (2002), el cual describe las diferentes pautas culturales que se presentan en el mundo, contexto y sociedad en específico. Cada cultura entrega caminos y rutinas diarias que regulan cada acción realizada, por ejemplo, dormir, comer, salir de paseo, estudiar, etc. Demuestra cómo la cultura puede ser un factor clave para el estudio de fenómenos sociales en la investigación. En este sentido “la cultura es la herramienta preeminente que los niños/as aprenden para adaptarse a la vida” (Weisner, 2002, p. 277) por ende, la cultura permea la manera en que se comprenden, producen y reproducen las acciones, en este caso, la participación de las familias en la educación, específicamente, la participación de padres varones en la Educación Parvularia.

Downer y colegas (2008) mencionan que el involucramiento de padres/madres tiene diversas formas de ser conceptualizado y comprendido, pero no mencionan cuáles formas son, sólo rescatan su rasgo positivo invariable, que es el éxito académico de los hijos/as. McWayne y asociados (2004) plantean que, no hay un modelo de participación específico para padres/madres, más bien la participación ideal se centraría en construcciones híbridas de las dimensiones de participación que se pueden aplicar en todos los niveles educativos. Estas construcciones híbridas se forman por medio de diferentes dimensiones, que son obtenidas a través de modelos de participación de padres/madres en la literatura. Se plantea que no hay un tipo de participación perfecto o ideal, pero, la autora propone la combinación de diferentes estilos “*family involvement, father involvement*” para llegar a una participación efectiva. Uno de los autores mencionados al respecto es Griffith (1996), quien incorpora una escala de tres niveles de participación de padres/madres en base a la perspectiva del profesorado, basada en la calificación de frecuencia participativa de padres/madres en actividades dentro y fuera del jardín infantil, y la calidad del vínculo entre padres/madres y alumnos (Griffith, 1996). Así también, Epstein (1996) plantea las seis dimensiones de involucramiento mencionadas anteriormente.

Otro modelo que explica la participación de padres/madres, es el que plantea Fantuzzo y col. (2000) en base a su cuestionario sobre involucramiento familiar (*Family Involvement Questionnaire*). Este cuestionario mide el alcance de la participación de padres/madres dentro y fuera de las escuelas (en este caso, el jardín infantil) y el contacto directo que se tenga con la escuela en general, el profesorado y los elementos presentes en la participación de padres, por ejemplo, obstaculizadores, responsabilidades y otros (Fantuzzo et al, 2004). Otros autores que hacen referencia a la participación de padres varones son Marsiglio y colegas (2000). En este caso, los autores agregan tres conceptos más: compromiso, que refiere a la práctica diaria de actividades del padre varón junto a su hijo/a, responsabilidad, que significa el compromiso de asumir la protección bienestar y cuidado del niño/a y accesibilidad, que comprende las actividades que requieren supervisión y que potencialmente pueden presentar interacción entre padre e hijo/as. Se pueden presentar los tres al mismo tiempo, como también, sólo uno de ellos. De este modo, se visualizan distintos conceptos y dimensiones para el análisis de la participación de padres/madres en el jardín infantil.

Además, la comprensión del concepto de “padres” dentro de la literatura tiende a reflejar el involucramiento de las madres por sobre los padres varones, posicionándose, este último, en un área periférica.

7.1 Participación de padres varones desde una perspectiva de género

El género para Batthyány (2004) es un concepto que se instaló a mediados de los años setenta, y que resonó en gran medida respecto a la lucha feminista y el patriarcado hasta la actualidad. El género nace como respuesta ante la lógica determinista y taxonómica que diferencia a hombres y mujeres de manera biológica. Con el paso del tiempo, una de las pioneras del movimiento feminista, Simone de Beauvoir, planteó la diferencia entre lo biológico y lo social (1949) con la gran premisa “uno nace mujer, se deviene mujer”, proponiendo que la biología no determina a lo largo de la vida el género de la otra persona, sino, que la persona se identifica como mujer u hombre según lo que se comprenda socialmente. En este sentido, el sexo se entiende dentro de aspectos biológicos y anatómicos (Lamas, 1999) y según PNUD (2010) se comprende como un concepto que presenta

jerarquías que posicionan a los hombres como superiores, quienes despliegan sus habilidades dentro del área pública, y a las mujeres como dependientes del trabajo masculino, así también, toda su actividad centrada en áreas privadas, domésticas y de reproducción (PNUD, 2010).

El género pasa a ser un concepto que destaca de gran manera en la lucha feminista contra la heteronomía y el patriarcado, el cual según Lamas (1999) se comprende como un: “conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y lo que es "propio" de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 1999, p.84).

El género surge por medio de la problematización acerca de las diferencias sociales, tales como el patriarcado, dominación de la figura masculina frente a la figura femenina, de manera objetiva, subjetiva, simbólica y otros. En este sentido, desde la perspectiva de género, el hombre es quien socialmente debe encargarse como proveedor dentro del ámbito económico del hogar además del rol de cuidado que viene conjunto a la paternidad. Es por esto que el hombre y padre varón tiene un peso social respecto a sus responsabilidades que choca con la práctica cotidiana, generando en el varón ansiedad y conflicto al momento de establecer responsabilidades de participación en el jardín infantil junto a las madres. Por ende, el género se relaciona directamente con la práctica de los hombres, en este sentido, cómo ellos ven la paternidad, la forma en la que se relacionan con ellos hijos/as, con las madres, cómo concilian el mundo familiar, afectivo y educativo, además de la forma de comprender su participación en el jardín infantil (Lamas, 1999; Marsiglio et al, 2000; Aguayo, 2011).

Como se mencionó al inicio de la investigación, la mayoría de las representaciones en cuanto a la participación de padres/madres en la Educación Parvularia, refiere a representaciones femeninas (Valdés et al, 2009; Bustos, 2017; Cabrera et al, 2018). Montañó (2019) comenta al respecto, que desde el inicio de la discusión sobre temas de escuela y la relación con las familias y padres/madres, la figura femenina está latente de forma constante, y mucho más allá de los temas respecto a la presencia de las figuras

parentales, si no que en general, las escuelas se destacan por su composición femenina (profesoras, directoras, apoderadas, auxiliares, etc.) y características auxiliares respecto a cómo formar a niños y niñas mucho más allá de los aspectos académicos, si no, a su formación ciudadana, social, relacional, funcional y demás. La figura femenina se asocia a aspectos formativos referentes a cuidados y formación de los hijos/as en edades tempranas, por ende, su figura dentro de la esfera educativa toma concordancia en base a cualquier tipo de materia que se imparta.

Siguiendo con los planteamientos de Montaña (2019), el nexo con la figura paterna debiera comenzar desde el comienzo de la asistencia de los niños/as a la Educación Parvularia. No obstante, los padres varones comienzan a involucrarse en cuestiones de aporte, mayormente monetario, para el fortalecimiento docente y de la institución educativa en general. La presencia constante en los centros educativos continúa siendo representada, principalmente, por figuras femeninas.

Aguayo y su equipo (2011) -quienes construyeron el primer informe sobre el nuevo mapa del poder y género en Chile- estipulan que los varones actualmente acercan cada vez más su discurso a la equidad de género¹, pero no precisamente lo practican en el cotidiano. A su vez, se declara que aún persisten construcciones sociales respecto a la figura masculina como proveedora de familia, lo que afecta directamente la percepción e identificación propia. Todo esto recae finalmente en las mismas dinámicas de pareja y de la familia, generando que a la mujer/madre, se le atribuya todo lo que respecta a las tareas reproductivas del hogar (limpieza, crianza, comidas, relación con la escuela, etc.). No obstante, dentro del ámbito de paternidad y cuidado de los hijos/as, se muestra que a los padres varones les gustaría participar más en actividades con sus hijos/as y pasar más tiempo con ellos/as, pero es también el contexto respecto al género (políticas públicas,

¹ El Informe toma este concepto de Pulerwitz y Barker (2008), refiriéndose a hombres que: consideran la igualdad de derechos entre géneros, amplifican su visión de paternidad, proveen recursos, se integran a las labores domésticas, asumen responsabilidades de relaciones sexuales con protección, se oponen y no justifican la violencia hacia la mujer y personas homosexuales.

cultura) lo que les impide hacerlo, generando los primeros avistamientos de obstaculizadores de participación. Es por esta razón por la que su participación respecto a la EP tiende a concentrarse, principalmente, en ir a buscarlos al jardín infantil o ayudar a sus hijos/as con sus tareas desde el hogar (Aguayo et al, 2011).

McWayne y colaboradores (2008) demuestran que, efectivamente el involucramiento de padres varones ha recibido creciente atención investigativa en las últimas décadas, principalmente por los cambios sociales que ha traído consigo la incorporación de la mujer en el mundo laboral y cómo se han ido cambiando las concepciones de género que sitúan a hombres y mujeres en actividades específicas. En este sentido, la participación de padres varones dentro de la EP trae beneficios de corto y largo plazo para los/as hijos/as en su logro académico, habilidades socioemocionales y la regulación del comportamiento. Es así, que la autora construye un modelo híbrido que toma la noción del *involucramiento familiar* de Epstein (1992), el *modelo ecológico* de Bronfenbrenner (1994) y el *modelo eco-cultural* de Weisner (2002). A partir de allí, la autora y su equipo analizan la participación de padres varones en la primera infancia, indagan en cómo ésta difiere según contexto y características sociodemográficas.

7.2 Participación de los padres varones en la Educación Parvularia desde un enfoque eco-cultural

La ventaja del enfoque que utiliza McWayne y colaboradores (2019) es que entrega una panorámica general de lo que es la participación parental en la educación de los/las niños/as, para padres varones y madres, así también como las familias. Además, define conceptos, los caracteriza y propone acciones a tomar en cuenta para que esta participación en las escuelas/centros educacionales aumente y así construir un espacio armónico en que se consideren todos los actores educativos. Resultando todo esto beneficioso para el/la niño/a, tanto para su éxito académico como para su éxito en espacios no-académicos. Además, la riqueza del enfoque es que se construye en base al reconocimiento de la complejidad social y diversidad de culturas y subculturas presentes en una misma zona geográfica, en la que se desencadenan diferentes maneras de observar el mundo y actuar respecto a la participación de familias y padres/madres en la educación y escuela/centro educativo de los niños/as.

La noción de participación de padres varones en la EP que emplea este modelo, alude a un compuesto de dos partes. El primero, refiere al involucramiento parental, el cual apunta a todas las formas en la que el sistema escolar y familiar se relacionan (McWayne et al, 2019), y el segundo, respecto al compromiso parental, que refiere a la iniciativa parental de promover el aprendizaje en el hogar de forma activa, tener contacto directo y regular con el jardín infantil y demuestran un compromiso con sus hijos/as, compañeros/as y adultos/as en la esfera educativa (McWayne et al, 2004). Se menciona que para que la participación sea efectiva y que, con el fin de construir alianzas familia-escuela duraderas y de calidad, deben presentarse estos dos componentes, ya que, efectivamente se presenta la acción de participar, pero debe ir acompañada del compromiso para hacerlo (McWayne et al, 2019).

En relación con lo anterior, la construcción central de la participación de padres varones en la EP, puede situarse como un sistema de rituales referentes al contexto y cultura que apuntan a tres perspectivas. Primero, a una perspectiva doméstica, en la que la manera “adecuada” de participación en la EP es por parte de las madres que, dentro del aspecto cultural de género, son ellas quienes deben hacer el trabajo doméstico, en el que se encuentra el nexo entre la familia y la escuela/jardín infantil (por ejemplo, ir a reuniones de apoderados/as, encargarse del alimento, etc.). En segundo lugar, una perspectiva desde la mirada del capital, la que asume que ambos padres activarán todos los recursos posibles para que el proceso educativo de sus hijos/as sea el mejor y velarán por una educación de calidad para sus hijos/as. Se espera que padres/madres persigan junto a su hijo/a sus intereses individuales, los potencien y los cumplan (por ejemplo, la inscripción a un taller, clases de reforzamiento de materias, incentivo en actividades curriculares y extracurriculares). Se refiere al uso del capital económico y no económico para complementar los intereses del hijo/a Y como tercera y última perspectiva, está la “pedantocracia” (*Pedantocracy*), la cual sugiere que ambos padres participan en su educación desde un papel de apoyo (por ejemplo, aconsejar/a, apoyar o escuchar al hijo/a) (Doucet, 2011 en McWayne et al, 2019).

Fabiano y Pyle (2019) complementan esta perspectiva, proponiendo tres tipos de participación en específico de los padres varones en la EP. Estos corresponden a:

- 1.- La crianza, como intervención principal respecto al comportamiento de padres varones para apoyar, enseñar e interactuar con sus hijos/as
- 2.- Desarrollo de aptitudes académicas. En este sentido, la presencia de la figura paterna desarrolla habilidades respecto a alfabetización del hijo/a debido a su apoyo desde el hogar (lectura, realización de tareas)
- 3.- Relaciones con los compañeros/as. Como se mencionó en el punto anterior, los padres varones contribuyen al desarrollo de diversos aspectos formativos de su hijo/a (emociones, cognición social y concentración), demostrando además su contribución al momento de que el menor se relaciona con sus compañeros/as, ya que, dependiendo de lo que este observe en su hogar lo recalca en la manera de relacionarse con otros (Fabiano y Pyle, 2019).

A modo general, los padres varones no asisten presencialmente a la escuela, de hecho, su participación generalmente se refleja en actividades en el hogar que también contribuyen al éxito académico de sus hijos/as (Estados Unidos) (McWayne et al, 2019). Además, cabe mencionar que su participación en la escuela o cualquier centro educacional fluctúa dependiendo de las interacciones que él (o “ella” en el caso de las madres) tengan con sus hijos/as, y de la estructura familiar a la que responda la familia del niño/a que está en la EP (McWayne et al, 2019). Así también depende de las experiencias previas que haya tenido de participación en el jardín infantil, ya que, la primera experiencia es la base de su comportamiento participativo a lo largo de la vida escolar de su hijo/a. No obstante, lo anterior, la participación de los padres varones en el jardín infantil puede cambiar por variables externas no observables, como, por ejemplo, separaciones, divorcios, o cambios en los acuerdos familiares.

Complementando lo anterior, Fabiano y Pyle (2019) demuestran que la participación de padres varones en la EP cambia acorde a diferentes aspectos o normativas correspondientes a la estructura y políticas internas de los jardines infantiles; la relación del padre varón con docentes o directivos, los horarios de trabajo, la ubicación del jardín

infantil, el tiempo de duración de las actividades escolares, además de todas las actividades realizadas luego del fin de la jornada escolar (reuniones del comité o reuniones escolares). Entre todos estos obstáculos las dimensiones se clasifican en dos: relación padre varón-jardín infantil, y la relación padre varón-familia.

7.3. Participación de padres varones en base a las condiciones institucionales de la Educación Parvularia

Al momento de estudiar la participación de padres varones en la EP, es clave considerar cómo el jardín infantil promueve, facilita o no, esta participación.

Dentro de la definición básica de lo que se entiende por institucionalidad, Zalbaza-Berraza (2012), plantea que esta corresponde a los procesos en que se articulan diversas disciplinas, con el fin de entregar a los/as estudiantes el mejor espacio posible para un aprendizaje significativo y de calidad. Por ende, las condiciones institucionales conciernen a las acciones, modelos curriculares, normativas internas, criterios de elección y selección del profesorado, metodología de aprendizaje, metodología de enseñanza, metodología de evaluaciones, infraestructura, convivencia, políticas de participación de padres/madres que siguen el jardín infantil, entre otros. Todas estas condiciones institucionales se rigen por el marco legal vigente, el cual, entrega un estándar mínimo a seguir para que un jardín infantil sea considerado como tal (Zalbaza-Berraza, 2012). Cabe mencionar que, estas bases normativas varían según país, estado o distrito.

En base a lo anterior, existe una multiplicidad de jardines infantiles que se diferencian entre sí en base a su oferta institucional. Un ejemplo de esto es el caso chileno, en el cual se logra ver una distinción entre jardines infantiles públicos y privados (Madrid, 2016). Las condiciones institucionales se ven permeadas por el mercado y la competencia, por ende, lo que se busca en un jardín infantil es la entrega de “servicios únicos y de alta calidad a sus clientes (padres/madres y estudiantes)” (Gokturk y Dinckal, 2017, p. 6). Para el caso de las instituciones privadas, estos servicios, van de la mano con el ideal educativo parental esperado para los hijos/as, así también, del capital económico que tengan las familias y su capacidad de escoger un jardín infantil de su preferencia para los hijos/as.

Además de lo anterior, existen condiciones institucionales que se presentan de manera informal o implícita. Estas no se estipulan de forma protocolar o formal en el jardín infantil, si no, que son las acciones, actitudes, comportamientos y actividades que ocurren cuando el niño/a ya está dentro del jardín infantil. Por ende, atienden a la experiencia escolar actual tanto de los niños/as y su aprendizaje, como para los padres/madres y su percepción sobre estas condiciones institucionales. Bajo esta lógica tácita, la Superintendencia de Educación (2017) expresa que lo más valorado para los padres/madres en la Educación Parvularia se remonta a: higiene, seguridad, preparación profesional de educadores/as, confianza en el cuerpo docente, el cuidado que le dan a los niños/as y su afinidad con el jardín infantil y sus profesores/as. Así también se aprecia la infraestructura, en términos de que los niños/as cuenten con salas de clase coloridas y bien equipadas (Superintendencia de Educación, 2017).

Es en este punto en que la participación de padres varones comienza a tener diversas variantes, ya que, como se mencionó anteriormente, estas condiciones institucionales facilitan u obstaculizan su participación en el jardín infantil, pero, también se ponen en juego los facilitadores y obstaculizadores no institucionales, como lo es por ejemplo el trabajo y la conciliación con el tiempo de los padres varones.

7.4 Variantes dentro de la participación de padres varones en la Educación Parvularia

Como se ha mencionado anteriormente, en la participación de los padres varones en la Educación Parvularia se presentan una gran cantidad de factores, que facilitan y obstaculizan dicha participación en el jardín infantil. Uno de los autores que plantea algunos obstáculos de participación para padres varones son LaRocque y su equipo (2011), quienes dividen en dos dimensiones dichos obstaculizadores. En primer lugar, se encuentran todos los temas referentes a la biografía del padre varón, en base a cómo él se comunica; cómo se relaciona; cómo se vincula con el medio, etc. En esta dimensión los autores indican los siguientes obstaculizadores:

- 1.- Barreras de lenguaje, respecto a la formación académica y no académica de los padres varones. Este apartado se refiere al tipo de comunicación e información que se usa dentro de los jardines infantiles, y cómo es que el padre varón comprende (o no) la información

entregada por el cuerpo docente del jardín infantil. Así también dentro de este aspecto, destaca la dinámica de comunicación que se da en los momentos de encuentro entre padres varones y jardines infantiles.

2.- Barreras físicas, referidas a todas las complicaciones que el padre varón tenga para ir al jardín infantil, como, por ejemplo, enfermedad grave, lesión, discapacidad, etc.

3.- Barreras psicológicas, que apuntan a todos los impedimentos para participar, o bien, obstaculizadores de participación para los padres varones. En este apartado se comprenden enfermedades psicológicas/psicóticas, traumas, e incluso experiencias previas con el jardín infantil que generan rechazo (LaRocque, et al, 2011).

4.- Dudas de los padres varones respecto a cómo participar en el jardín infantil. Este apartado refiere al desconocimiento que tiene el padre varón acerca de cómo es que se puede participar; cada cuánto, cuándo, y de qué manera participar en el jardín infantil.

5.- Dudas de los padres varones en cuanto a cómo relacionarse con los maestros/as y otros apoderados/as.

6.- Dudas respecto a cómo comprender la dinámica de comunicación con el jardín infantil.

El factor común en estos tres últimos obstaculizadores es el desconocimiento en cuanto a la participación en general con el jardín infantil, causado por varios motivos: información, interés, vergüenza, y otros (LaRocque et al, 2011; Kocyigit, 2015).

Siguiendo esta lógica obstaculizadora, Kocyigit (2015) comenta que es el tiempo el obstáculo principal a la hora de participar en actividades del jardín infantil. Por un lado, se presenta un cruce entre la jornada laboral regular de los padres varones y los horarios de jornada escolar que tienen los hijos/as. Por otro lado, se cruzan nuevamente las jornadas laborales de los padres varones, y las jornadas de todos los actores dentro del jardín (profesores/as, directivos/as, etc.), por ende, aunque si los padres varones quisieran participar o asistir al jardín infantil, incluso luego de la jornada laboral, resultaría complejo, debido a este choque de tiempos y trabajo.

Para cerrar el apartado de obstaculizadores de participación para padres varones, López (2012) menciona otros tres obstáculos al momento de participar, que son: 1) la falta de habilidades del padre varón para manejar conflictos con otro/s, 2) la sospecha inicial

que hay, tanto de los padres varones hacia el cuerpo docente, como la del propio cuerpo docente a los padres varones sobre la información entregada, 3) toma de decisiones en el jardín infantil, consultas, colaboración, control y supervisión ciudadana (Bellei et al, 2002 en López, 2012).

Analizando todo lo anterior, desde una óptica eco-cultural, también se agregan otras barreras de participación a modo general, respecto al clima escolar, las diferencias entre la cultura del hogar y las prácticas del jardín infantil, y el propio comportamiento de los padres varones que les impide participar, como por ejemplo el consumo de alcohol, disfunción y/o violencia intrafamiliar (McWayne et al, 2019).

La interrogante entonces se presenta en cómo mantener activa la participación de padres varones en la Educación Parvularia. Para su continuidad y mejora constante, McWayne y asociados (2019) proponen talleres de apoyo, cooperación y la promoción de la paternidad sostenida a través del tiempo, ya que, está comprobado que los padres varones tienden a disminuir su asistencia a la escuela a medida que pasan los años (McWayne et al, 2019). Es por esto, que crear programas que los acompañen durante toda la experiencia educativa del hijo/a son fundamentales para su presencia activa en la Educación Parvularia, y no cualquier tipo de programa, si no que de preferencia talleres que convoque la resolución de las propias barreras de participación, para solucionarlas en conjunto, además de iniciativas que fomenten la relación colaborativa entre familia-escuela. Se propone atraer la figura paterna a los centros educacionales invitando a los padres varones a reunirse en instancias excepcionales poco tradicionales dentro del jardín infantil, como, por ejemplo, clases para padres varones, reuniones en que se dialogue sobre el comportamiento de los hijos/as, talleres sobre cómo trabajar en equipo para mejorar el clima escolar, entre otros (McWayne et al, 2019).

Ahora bien, con todos estos obstaculizadores mencionados, hace falta su contraparte: los facilitadores de participación. Cabrera y Peters (2008) realizan un recorrido por el cual se ha tomado la participación de padres varones como un tema a trabajar en las políticas públicas norteamericanas, por ende, cómo aumentar dicha participación. En primer lugar, mencionan que, además de instancias de conciliación trabajo-familia, un

facilitador de participación es la creación de políticas interdisciplinarias e interrelacionadas, que comprendan más allá de la figura paterna, es decir, que considere a todos los miembros del hogar que se relacionan con la participación del padre varón en la Educación Parvularia (familia, madres, hijos/as). La intervención temprana, partiendo desde el inicio de la relación conyugal entre los padres, generará mayores probabilidades que la vida de pareja asuma la corresponsabilidad desde una base más robusta e inquebrantable. Así también, se menciona que el interés de que los padres varones estén informados de las maneras de participar en la educación y vida escolar de sus hijos/as es clave. Cabe destacar que los autores denotan el interés como una cualidad que va mucho más allá de las políticas públicas, si no como una característica intrínseca de los padres varones. Las políticas públicas sólo sirven como potenciadores en este sentido (Cabrera y Peters, 2008).

Otro facilitador para la participación de los padres varones es la información y comunicación que tienen con el jardín infantil y el cuerpo docente que la compone. Un jardín infantil que se compromete a auxiliar a los padres en todo aspecto y que no los juzgue, es un jardín infantil que vela y promueve la participación de padres varones, sobre todo en los momentos en que se comienza a participar de manera presencial por primera vez. Así mismo ocurre con la comunidad (Epstein 2004). El activismo a nivel comunitario es fundamental para apoyar a los padres varones en su rol parental respecto a la educación de sus hijos/as, porque acciona como una red de apoyo externa al centro educativo. Cabe mencionar que, dentro del ámbito laboral, también es clave fomentar un rol paternal activo. Los facilitadores para la participación se fundan desde la promoción temprana del rol paterno en todas las esferas que el padre varón se desenvuelve (trabajo, escuela, familia, iglesia, etc.) (Cabrera y Peters, 2008).

Ahora bien, es esencial hablar de las tecnologías como un facilitador para la participación de los padres varones en la Educación Parvularia. La interacción que tienen las familias y los padres varones a partir del uso de nuevas tecnologías es crucial para participar en el jardín infantil. Samaras y Wilson (1999) plantean que la tecnología ha sido una puerta a la modernización del sistema escolar en general. En un primer aspecto, para complementar los estudios de los niños/as y capacitarlos con los nuevos instrumentos. En

segundo lugar, por el mayor acceso a la modernización de las vías comunicacionales de los padres varones con el jardín infantil (teléfono celular, correo electrónico, mensaje de texto).

Finalmente, se encuentran los facilitadores institucionales del propio jardín infantil. En una primera instancia, Ramírez y asociados (2015) mencionan aspectos que anteceden la participación de padres varones, como son la formación del profesorado. En general, los autores plantean la importancia de la construcción de un profesor/a en base al contacto permanente que tendrá con padres/madres. En este sentido, la inserción de talleres o de cursos permanentes que orienten a los futuros profesores/as a comunicarse con las familias es clave, para evaluar aspectos que tienen que ver con el lenguaje verbal, lenguaje no verbal, estrategias para fomentar la participación, estrategias que integren a la familia, y la apertura de un espacio que se adapte al contexto sociocultural de cada una de las familias. Para así, finalmente, generar un cambio positivo en la calidad de la Educación.

A la familia hay que convocarla, atraerla, reconocerla y posibilitarle espacios de encuentro con la institución, para que comprenda que el proceso de educación y socialización de los niños y niñas es un asunto de corresponsabilidad, y por tanto su papel es fundamental (Ramírez et al, 2015, p. 111).

Para complementar la cita anterior, Kocyigit (2015) menciona que, al igual que los elementos obstaculizadores, los elementos facilitadores también los caracteriza su aspecto dinámico, y en cierto aspecto, los facilitadores tienden a ser los mismos obstaculizadores, pero resueltos. Esto quiere decir que, dentro de la teoría, se presentan aspectos susceptibles de ser considerados a nivel de las políticas públicas para, convertir los obstáculos en facilitadores de participación. A este respecto, la autora propone un plan de acción a ser aplicado a lo largo de toda la vida escolar de los hijos/as. Este comprende: 1) Actividades familiares educativas, 2) Comunicación familiar, 3) Participación de padres/madres en actividades educativas, 4) Visitas a domicilio, por parte del cuerpo docente o incluso de asistentes sociales (Kocyigit, 2015, p. 142).

7. METODOLOGÍA

Tipo de enfoque y estudio

Esta investigación tiene como principal objetivo explorar la percepción de padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo y su contribución al mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia.

Para cumplir con este propósito se realizó un estudio desde un paradigma Interpretativo, ya que, entrega un “énfasis de la comprensión de la experiencia humana, como es vivida y sentida por los participantes, dentro de un contexto particular” (Schwandt, 1990 en González, 2001). La aproximación comprensiva permite rescatar así la riqueza de la interpretación de la realidad de los padres varones con respecto a su participación en jardines infantiles. El diseño del estudio es, entonces, cualitativo, de tipo exploratorio/descriptivo. En tanto, busca “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Sampieri et al, 1998, p. 100).

Participantes

Los participantes son padres varones que tienen uno o más hijos/as en un jardín infantil privado de la Región Metropolitana. Este jardín infantil debe tener reconocimiento del Ministerio de Educación. Todo esto respondiendo a un muestreo no probabilístico, en el que los participantes son invitados a participar de acuerdo con los siguientes *criterios de inclusión*:

1.- Padres que vivan en la Región Metropolitana y cuyos hijos/as asistan a un jardín infantil situado en la misma región. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2020), la Región Metropolitana comprende la mayor cantidad de población en comparación a las demás regiones, así también, se ubican la mayor cantidad de centros de Educación Parvularia (MINEDUC, 2020).

2.- Que el jardín infantil corresponda a una dependencia privada. Como bien apunta el propósito de la investigación, lo que motiva la elección de una institución privada es la

poca información que existe al respecto (Madrid, 2006). Así también, porque los centros educativos de dependencia privada tienden a convocar más participación de padres varones si se los compara con la educación pública (Alcalay et al, 2005).

3.- Que el centro de Educación Parvularia sea reconocido por el Ministerio de Educación (MINEDUC). El Reconocimiento Oficial del Estado (R.O.) asegura el cumplimiento de requisitos mínimos de la calidad del establecimiento educacional, desde el punto de vista pedagógico, jurídico y de infraestructura (MINEDUC, 2020).

Es crucial conocer cuando los padres varones participan directamente en el centro educativo parvulario, pero también cuando no, ya que, el hecho de que no lo hagan también habla sobre su participación en la EP.

Criterios de exclusión:

1.- Que el jardín infantil no esté reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación (R.O.) Los establecimientos que no poseen este Reconocimiento Oficial, no aseguran el “resguardo de la implementación de un proyecto educativo en condiciones de calidad, inclusión y equidad” (MINEDUC, 2018, p. 2).

El reclutamiento inicial buscaba ceñirse a las exigencias del muestreo teórico, contactando a los padres varones a través de las direcciones de los jardines infantiles. Sin embargo, y dado el contexto actual de cese de actividades educacionales presenciales y confinamiento, se optó por cambiar la metodología de acceso a los participantes, empleando la técnica de bola de nieve (Crespo y Salamanca, 2007). Este muestreo se sustenta en la complejidad de acceso a la muestra, y consiste en solicitar a las personas ya entrevistadas la recomendación de posibles participantes que puedan sentirse interesados en la investigación. Esta técnica resulta favorable para poder acceder a perfiles complejos, en este caso, los padres varones que aún tienen a sus hijos/as en jardín infantil privado dentro del contexto pandémico. Sin embargo, también se explicita la desventaja de este muestreo, debido a la “posibilidad de contar con una muestra restringida debido a la red de contactos del propio entrevistado” (Crespo y Salamanca, 2004, p.2). Así también, el hecho de que un entrevistado haya hecho el nexo entre el participante y la investigadora, puede sesgar de cierta manera sus respuestas (Crespo y Salamanca, 2004).

Tabla 1.**Características de los participantes**

ID	EDAD	NIVEL EDUCACIONAL	OCUPACIÓN	COMUNA DE RESIDENCIA
ID1	36 años	Educación superior completa con Doctorado	Profesional de gestión académica	Providencia
ID2	38 años	Educación superior completa, con Magíster	Sociólogo	Providencia
ID3	44 años	Educación superior completa, con Magíster	Ingeniero Civil Industrial	Vitacura
ID4	42 años	Educación superior completa	Trabajador independiente	San Bernardo
ID5	38 años	Educación Superior completa, con Postgrado	Economista	Vitacura
ID6	36 años	Educación superior completa	Desarrollo comunitario	Vitacura
ID7	36 años	Educación superior completa	Tecnología en información	Las Condes
ID8	34 años	Educación superior completa	Coordinación municipal	San Miguel

Técnica de producción de datos

Para cumplir con los objetivos de investigación, la técnica de producción de datos que se aplicó fue la entrevista semiestructurada de carácter remota. Este tipo de entrevista se apoya en una guía de entrevista, con sus respectivas preguntas que buscan responder a cada objetivo de la investigación, pero al mismo tiempo, constituye un recurso flexible a nuevas temáticas y percepciones de los entrevistados emergentes (Martínez, 1998 en Díaz et al, 2013). Se cuenta con una estructura para entrevistar, pero al mismo tiempo esta estructura está abierta a modificaciones, con el fin de profundizar y/o ajustar el tema a investigar. Cabe mencionar que, frente al contexto actual de pandemia, las entrevistas fueron realizadas vía online a través de la plataforma *Meet* y *Zoom*. Estas plataformas proporcionan la herramienta de videollamada y la opción de grabar la entrevista (con el consentimiento del participante). Se prioriza la video llamada en vista del lenguaje no verbal de los participantes dentro de una experiencia lo más parecida a una entrevista semiestructurada presencial (O'Grady, 2020).

Método de análisis de los datos

El método para el análisis de datos obtenidos mediante las entrevistas fue la Teoría Fundamentada (*Grounded theory*). Este método propone al investigador el análisis de los significados, lenguaje y situaciones en que están inmersos los individuos en la sociedad desde lo cotidiano. La Teoría Fundada “proporciona directrices rigurosas pero flexibles que comienzan explorando y analizando abiertamente la inducción de datos y lleva a desarrollar una teoría basada en los datos” (Flick, 2014, p.153). A su vez, el método busca desarrollar provisoriamente teorías a través de la producción de datos y codificación del material obtenido a través de los siguientes pasos:

- 1.- En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la información obtenida en las entrevistas. Utilizando la codificación abierta, cada una de estas entrevistas fue desglosada, con el fin de buscar y construir categorías y conceptos relevantes a los objetivos de la presente investigación.
- 2.- El paso siguiente, consistió en realizar un análisis relacional de todos estos conceptos y categorías obtenidas mediante las entrevistas, con el fin de organizar la información a modo

jerárquico. En esta etapa, se utilizó la codificación axial, para analizar lo entregado por la codificación abierta. Es un proceso que ordena la información entre dimensiones y subdimensiones.

3.- Como tercer y último paso, se encuentra la codificación selectiva, proceso en el que se construyó un modelo general, en que se relacionan analítica y comprensivamente todas las categorías obtenidas en los pasos 1 y 2 desde una óptica más abstracta. Este punto es uno de los más contundentes respecto a la investigación, ya que, responde al objetivo general de la investigación (Strauss y Corbin, 2002; Reyes, 2011).

Procedimiento

Dentro de la literatura nacional e internacional la información referente a la participación de padres varones es escasa. No obstante, en esta misma búsqueda bibliográfica se encontraron los trabajos de Christine McWayne, una autora norteamericana que se enfoca en la educación de la primera infancia en situación de riesgo, debido a la pobreza, asociaciones entre la familia y la escuela en diversas comunidades etnoculturales y participación de padres varones en educación parvularia. Dado el aporte de sus investigaciones en materia de participación de padres varones en Educación Parvularia, la tesista tomó contacto con la autora mediante correo electrónico. En dicho correo se presentó la presente investigación y se le solicitó a la autora referencias bibliográficas para complementar el material teórico disponible. Solicitud que fue inmediatamente respondida por la investigadora norteamericana. De este modo, se pudo acceder a bibliografía actualizada y pertinente al objeto de estudio de esta investigación.

El procedimiento de reclutamiento de los participantes fue el siguiente. En primer lugar, se hizo contacto con la directora de la carrera en Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Finis Terrae, a quién se le explicó en profundidad los objetivos, metodología y propósito de la investigación. Con esta información, se invitó a diversas directoras de jardines infantiles a participar de esta investigación. Esta convocatoria tuvo como resultado una lista de nombres y correos electrónicos de padres varones, potencialmente interesados en participar de este estudio independiente al quehacer del jardín infantil. A continuación, la tesista tomó contacto vía correo electrónico con los

potenciales interesados. Solo cuatro manifestaron consentimiento de participación libre y voluntaria en la investigación.

Luego de la primera entrevista piloto, se procedió a ajustar el guion de la entrevista para ser utilizado en las siete entrevistas siguientes. Lamentablemente, el cese de las actividades presenciales de los jardines infantiles y el cierre del año académico de muchos jardines infantiles dificultó el acceso a más participantes. No obstante, haber privilegiado en este segundo momento, la técnica de bola de nieve solo permitió contar con ocho entrevistados interesados en participar en forma voluntaria en este estudio.

Con todos los datos de los padres varones interesados, la tesista envió una carta de invitación vía correo electrónico donde se presentó de manera formal junto a la profesora guía e informó los objetivos, general y específicos de la investigación junto a los derechos que tiene el entrevistado. Luego, al momento de observar que el número de participantes no cumplía dentro de los estándares mínimos para lograr la saturación teórica, se realizó un proceso de reclutamiento vía *WhatsApp*, comprendiendo su rápida interfaz y notificación del mensaje. La tesista junto a su guía de tesis elaboró un texto para enviar y ser difundido al público a través de esta plataforma.

Al momento de contar con los participantes interesados, se adjuntó el consentimiento informado (visado por el comité de ética de la universidad), en el cual se encuentran los detalles que garantizarían que la entrevista fuera de carácter voluntaria, confidencial y anónima (ver anexo 6). De la misma manera ocurrió con los padres varones reclutados vía *WhatsApp*. En este caso, la tesista pidió los correos electrónicos, para realizar el proceso de invitación de manera formal y respaldada.

Finalmente, con las entrevistas ya realizadas, se realizó el proceso de transcripción para su posterior análisis. Cada uno de los participantes fue asignado con un ID junto a un número (por ejemplo, ID1, ID2) para poder ordenar la información y al mismo tiempo poder distinguir un entrevistado del otro. Estos ID se presentan en la tabla número 1.

Aspectos éticos

Previo a cualquier contacto con la directora de carrera, educadoras y participantes, esta investigación fue presentada y aprobada por el comité de ética de la Universidad Finis Terrae (Anexo 6). Con los datos de los participantes interesados, en el primer contacto con ellos se adjuntó un documento de consentimiento informado que detalla los derechos del participante, los cuales aseguran su anonimato, protección de identidad y libre albedrío para retirarse en el momento que estime conveniente (ver anexo 4).

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Antes de comentar acerca de los resultados que tuvo el desarrollo de la presente tesis, es clave mencionar las limitaciones que se presentaron para llegar a los resultados.

La llegada de la pandemia COVID-19 fue una de las limitantes principales para llevar a cabo la presente tesis. En primer lugar, el proceso de reclutamiento resultó complejo, ya que muchos jardines infantiles (públicos y privados) cerraron de manera definitiva, por ende, la cantidad de jardines a contactar dentro de la Región Metropolitana disminuyó considerablemente. En un segundo aspecto, debido a la pandemia, todo el año escolar 2020 se realizó vía remota, lo cual sumó una carga adicional a padres/madres para acceder a participar en entrevistas online, ya que, todos los días debían estar trabajando, apoyando a sus hijos/as frente al computador y/o participando de reuniones. Esto agregó una sobrecarga física y emocional a los padres varones, por ende, las posibilidades de participar en una entrevista también se redujeron. Todo lo anterior afectó el número de participantes esperados, ya que, al momento de hacer contacto con jardines infantiles operativos, pocos respondieron.

Con todo, el corpus quedó configurada de información proveniente de ocho entrevistados, residentes en distintas comunas de la Región Metropolitana, lo cual asegura cierta heterogeneidad a las perspectivas de los participantes. Esto, no obstante, estar vinculados a jardines infantiles privados.

9. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo presenta los resultados del análisis de la información proporcionada por padres varones con hijos/as que asisten a jardines infantiles privados de la Región Metropolitana. Esta información se ha organizado en función de los objetivos específicos comprometidos en esta investigación. En primer lugar, se realiza una descripción de la percepción que los padres varones tienen de la forma en que participan en dichas instituciones (objetivo 1). Luego, se identifican los elementos percibidos, que facilitan la participación de los padres varones en el jardín infantil (objetivo 2), y los elementos que la obstaculizan (objetivo 3). Finalmente, se describe el tipo de participación ideal para la calidad educativa en la EP a juicio de los padres varones.

Dentro del primer paso respondiendo a la teoría fundada (codificación abierta), se identificaron conceptos, ideas, palabras que se repitieron en las entrevistas y sus transcripciones. Por ende, en esta primera etapa se describe en profundidad todos estos códigos y crea una especie de informe de lo que expresan los entrevistados de manera individual (Strauss y Corbin, 1997). En la segunda etapa de la teoría fundada (codificación axial), se realizó un ordenamiento conceptual de todos los conceptos obtenidos mediante las entrevistas. Se asignaron categorías y grupos a través de un esquema de clasificación (Strauss y Corbin, 1997). A modo de cierre de este capítulo, se responde al objetivo general de investigación, comentando acerca de los resultados y categorías emergentes que surgieron de la exploración de la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo y su contribución al mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia. Así también, se cumple la tercera etapa de la teoría fundada (codificación selectiva), dando respuesta al objetivo general de la presente tesis.

10.1 Participación de los padres varones percibida en el jardín infantil

En general, los padres varones entrevistados tienen conocimiento acerca del beneficio que tiene su presencia dentro de la vida escolar de sus hijos/as. Además, perciben la importancia que tiene su participación en esta primera etapa educativa, ya que, son los

primeros años de la formación académica, social y emocional de sus hijos/as. Los padres varones se ven a sí mismos como parte crucial y cooperativa con la escuela. Como lo señalan los entrevistados:

“La educación inicial es fundamental en los niños, mi señora es educadora...es fundamental porque se van formando los niños cuando son pequeños” (ID4, 42 años, Educación superior completa, trabajador independiente).

“Trato de colaborar, de apoyar esa labor y reconocerla también. Evito bastante de verlo como un mero servirlo de “cuidame al niño” (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica).

Las instancias de participación remiten a aspectos presenciales formales, aspectos presenciales informales, y aspectos no-presenciales en el jardín infantil. Estas instancias presenciales corresponden a las reuniones de apoderados/as, las cuales son organizadas por el jardín infantil de manera anticipada, para que todos los participantes de la familia organicen sus tiempos para poder asistir, ya que, es una de las actividades principales en las que el jardín infantil llama a apoderados para comunicar el camino que se seguirá a lo largo del año escolar en aspectos académicos y no académicos. Así también, se presentan las entrevistas personalizadas, organizadas por los mismos padres varones y/o docentes. Estas, generalmente, tratan temas de interés para cada una de las partes que las convocan, por ejemplo, saber cómo avanza el/la niño/a en clases, como va su comportamiento en el aula, o bien, si tuvo un problema con algún docente o compañero/a que requiera que el padre varón, madre o apoderado/a necesite saber con urgencia.

“Participar en las reuniones de apoderados (...) hacerme corresponsable digamos, de ir a buscarlo, ir a dejarlo, de hablar con las educadoras de allá para saber cómo van sus trabajos, cómo va evolucionando, qué se yo” (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica)

Las instancias presenciales informales hacen alusión a encuentros con docentes o directivos del jardín infantil que no han sido organizados con anticipación, espacios espontáneos de reunión, como son, por ejemplo, momentos en que padres varones van a

dejar o a buscar a los niños/as al jardín infantil. En estas situaciones, los padres varones al momento de captar la presencia de un/a docente, se dirigen hacia él/ella, y viceversa. Estos escenarios generalmente son creados para resolver dudas rápidas, por ejemplo, la fecha de la próxima reunión de apoderados/as o el próximo acto escolar.

“Ir a dejarlos, buscarlos junto a mi señora, como ir a las reuniones que tiene el jardín y estar atento a los instructivos” (ID3, 44 años, Educación superior completa, con Magíster, Ingeniero Civil Industrial)

Respecto a las instancias no presenciales de participación de padres varones, remite a actividades que tienen “fines escolares”, pero que no son realizadas específicamente dentro del jardín infantil. Los entrevistados las relacionan con distintos medios de comunicación de carácter informativo, los comunicados a través de la libreta de comunicaciones y correos electrónicos.

“El jardín tenía su página web, tenía su página de Instagram (...) En Instagram subían algunas fotos de actividades, algunos mensajes y la página web... había relación con mail, pero era lo típico, más administrativas y los avisos de las actividades” (ID4, 42 años, Educación superior completa, trabajador independiente).

En resumen, los padres varones comprenden su papel en el jardín infantil como aspecto complementario a su participación en los procesos educativos de sus hijos/as en el hogar. Tomando lo planteado por McWayne y su equipo (2019), los padres varones no asisten presencialmente al jardín infantil de manera calendarizada u organizada respecto a todas las actividades disponibles para participar. Su participación generalmente se concentra en actividades dentro del hogar. Acorde a lo planteado por Fabiano y Pyle (2019), sobre los tipos de participación de padres varones en la EP, los participantes destacan su participación dentro del área de *desarrollo de aptitudes académicas* (tipología 2). Se fomenta y/o complementa a la educación del hijo/a por medio de la lectura y ayuda en las tareas.

Además, se devela en los relatos de los padres varones entrevistados, que las actividades extracurriculares (por ejemplo, ir al museo o al parque) y otros niveles de participación como la *crianza* (Epstein, 2013), continúan relacionándose principalmente con las madres, debido a que, para los padres varones, ellas son las que cuentan con más tiempo para realizarlas. También se reconoce el constructo social de la primacía de la figura femenina en relación con los quehaceres domésticos, comprendiendo la esfera educativa como una parte de esta (Lamas, 1999; PNUD, 2010). No obstante, si es que el padre varón posee el tiempo y la disposición para participar en estas actividades extracurriculares (y en cualquier otra actividad), lo hace.

10.1.1 La participación de padres varones en la Educación Parvularia en base al consenso

Como se mencionó anteriormente, los entrevistados reconocen la importancia de su presencia en la Educación Parvularia. Un elemento interesante para mencionar es que los entrevistados declaran que su participación en el jardín infantil comienza a ser un tema discutido incluso antes de que sus hijos/as cursen este nivel educativo, de hecho, se comenta, que su participación en el jardín infantil se ve permeada como un actuar básico y elemental dentro del rol parental que tienen los entrevistados. Es entonces, que el consenso se plantea como un acuerdo entre las figuras parentales de manera implícita (o explícita). Los entrevistados declaran que su participación en la educación de sus hijos/as se presenta casi de manera automática y obligatoria, para así cumplir con su rol paternal. Es por eso que ellos comprenden que su presencia es clave para el desarrollo (académico y no académico) de los hijos/as, por ende, su ausencia es perjudicial. Desde esta base, se plantea que esta “obligación parental” se ve permeada por el género y la masculinidad (Connell, 1997), que finalmente sitúa en el contexto la sobrerrepresentación de las figuras femeninas por sobre las masculinas en cuanto a la Educación Parvularia.

Dentro del discurso, cualquier padre varón debe hacerse presente en la educación de los hijos/as por el hecho de ser padre. En este sentido, los entrevistados declaran que su participación se vincula directamente con la participación de las madres, por ende, para

participar en el jardín infantil, hay dos personas que pueden hacerlo: padres varones y madres.

Contando con ambas figuras parentales, la participación se articula a través de acuerdos parentales, ya que, padres varones y madres tienen sus ocupaciones respectivas. Por ende, la corresponsabilidad aparece al momento de organizarse y decidir cuál de los dos (o si es que ambos) realizan alguna actividad. En este caso, referente al jardín infantil de los hijos/as.

La corresponsabilidad para los entrevistados refiere a la distribución de tareas de cuidado referentes a su hijo/a de manera equitativa con las madres. La base de esta corresponsabilidad emerge de planificaciones conjuntas y consensuadas, tanto familiares como parentales.

Un aspecto interesante para mencionar en el ámbito familiar es que, dentro de los relatos, el lenguaje del cuidado se sigue situando en la figura femenina, por ejemplo, las suegras, las mamás, o las tías. No obstante, lo anterior, y como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, la familia toma lugar fundamental en las decisiones que se toman respecto a cualquier tema, en este caso, la participación de padres varones en el jardín infantil. La familia comprende un núcleo amplio, que abarca a una mayor cantidad de personas (por ejemplo, abuelos/as, tíos/as, parejas, etc.). En este caso, el tipo de participación de padres varones se construye a partir del consenso de todas las partes presentes, un tipo de “modus operandi” explícito o implícito en el que cada uno de los miembros de la familia realizan una actividad específica con el niño/a que asiste al jardín infantil.

“Uno se aleja bastante y por eso con mi familia lo conversamos y empecé a independizarme” (ID4, 42 años, Educación superior completa, trabajador independiente).

“La XX de repente lo agarraba un rato en la tarde o los podíamos llevar también donde mi mamá o mi suegra y ahí se quedaban en la tarde para poder trabajar y hacer las otras cosas.” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo).

El primer testimonio corresponde al de un padre varón que hace dos años se encuentra trabajando de manera independiente, controla sus tiempos para él mismo, su pareja, sus hijos/as y su familia. Para él, el factor familiar es clave, sobre todo al momento de tomar una decisión de cambio de trabajo, ya que, con sus otros hijos/as, no pudo estar presente en actividades del jardín infantil, pero sí lo pudo hacer con su hija menor. En este sentido, la toma de decisión familiar significa hacer saber a todo su núcleo que ahora puede participar en actividades en que otros miembros suplían ese rol, como por ejemplo su madre (abuela del niño/a).

El segundo testimonio, es de un padre varón que junto a su pareja trabajan a tiempo completo, y cuando se enfrentan a situaciones donde el tiempo de trabajo no concilia con el tiempo de apoyo escolar hacia el niño/a, la familia resulta fundamental como apoyo a las labores familiares.

Estos resultados recuerdan los postulados de Bronfenbrenner (1987) el que sugiere que la familia se presenta como una red de apoyo para los momentos en que los padres y las madres declaran no poder participar. El apoyo familiar permite su relación con la escuela, en base a una red de contención y auxilio en casos que el niño/a tenga algún quehacer, tarea o actividad escolar y ambos padres/madres no puedan participar.

Ahora bien, la participación de los padres varones también se ve permeada en base al consenso con la otra figura parental. En este caso, la pareja del padre varón es clave para establecer los acuerdos y funcionamiento que habrá en el hogar, en sentido económico, social, y educativo. Este aspecto comprende el factor familiar, pero de manera reducida, haciendo referencia solo a la familia que hay en el lugar de residencia. En el caso de los participantes generalmente la distribución del hogar es de ambos padres e hijos/as en el marco de un hogar nuclear biparental. La corresponsabilidad aparece al momento de preguntarle a los participantes cómo es que participan en el jardín infantil.

Todos los participantes entrevistados conviven en el hogar con una pareja que también trabaja. Reconocen en la estructura social la posición destacada de la mujer dentro de aspectos de participación en la educación en general, por ende, bajo la experiencia de que ambas figuras parentales se encuentren trabajando la corresponsabilidad aparece, para

que ambos concilien su vida laboral y parental. Ambas partes se organizan en base a sus ocupaciones.

“Yo creo que la concepción que tenemos un poco con la XX de estar de acuerdo con la forma de cuidar a los niños y esta visión que tenemos de ser un poco de ser más igualitarios en la relación, de los roles y todo eso” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo).

“No lo veo en ese sentido digamos, una responsabilidad única de las mamás, es una responsabilidad compartida de nosotros como padres del XX” (ID1, 36 años, Doctorado, Profesional de gestión académica).

Como mencionan Güder y Ata (2018), la corresponsabilidad es un factor clave para que los padres varones participen efectivamente en el jardín infantil y la escuela. En este sentido, todos los padres varones fundamentan su participación dentro de un trabajo en conjunto con las madres y apoderadas, en general con la figura femenina como una corresponsabilidad de género y corresponsabilidad parental. La participación de padres varones se plantea como un trabajo colaborativo, tanto con el mismo jardín infantil, como con la pareja. Ambas figuras parentales se suman a la labor educacional común dentro del discurso paternal.

10.2 Facilitadores percibidos para la participación de padres varones en la Educación Parvularia

10.2.1 Facilitadores Externos al Jardín infantil

Los facilitadores de participación para los padres varones entrevistados corresponden a elementos que tienen que ver con la conciliación del tiempo (respecto a la flexibilidad laboral, espacios, distancias), consensos familiares, corresponsabilidad parental, y la introducción de las redes sociales como factor contextual.

En primera instancia, el *tiempo* resulta ser un factor relevante por el cual los padres varones tienden a participar más, menos, o simplemente no participar. El tiempo se puede presentar dentro del espacio territorial. Por ejemplo: el jardín infantil del hijo/a, el

hogar y el lugar de trabajo. En este sentido, cuando los tiempos de estos tres lugares logran compatibilizar entre sí, la participación aumenta.

“O sea yo, a pata trabajo a 15 minutos del jardín del XX y ahora del colegio también, máximo 15 minutos, o sea, y tengo la suerte de vivir muy cerca de donde estoy trabajando” (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica).

“Imagínate, cruzaba casi todo Santiago, al final salía a las seis o siete y llegaba a mi casa a las nueve, entonces se me iba la vida, esa es la verdad” (ID4, 42 años, Educación superior completa, trabajador independiente).

En ambos casos se menciona la cercanía entre el lugar de trabajo, la ubicación del hogar, y la ubicación del jardín infantil como un tema relevante al momento de participar en la EP. Para los padres varones es más fácil inscribir a sus hijos/as en jardines infantiles que cumplan con la cercanía entre el trabajo y el hogar, o por lo menos con alguna de las dos, para así, reducir las horas de traslado y aumentar el tiempo de calidad con los hijos/as.

Como se ha mencionado anteriormente, los tiempos de trabajo generalmente no coinciden con el horario de clases de los niños/as en los niveles de *prekinder* y *kinder*, o bien, si el jardín infantil cierra su servicio antes de lo que lo hace el horario laboral del padre varón, dificulta su participación en actividades del jardín. Pedir permiso o regular los horarios laborales son acciones que tienden a generar tensiones en sus trabajos. Se afecta su trabajo, su clima laboral y su relación con sus compañeros/as y jefe/a

“Eso que tiene que ver con tu rol laboral y el rol con tu empleador y también por el tipo de pega que uno hace (...), la flexibilidad que te den los empleadores para poder hacerte parte de la formación del niño” (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica).

Otro tipo de facilitador percibido por los padres varones para su participación en el jardín infantil se relaciona con los consensos parentales respecto a la corresponsabilidad y el acuerdo sobre quien participará en las actividades escolares del menor y la organización

de las labores familiares en general. En este sentido, los padres varones recalcan nuevamente el factor de la corresponsabilidad y la comunicación con las madres, y desde esa base elaborar un plan de participación en el jardín infantil en el que ambas partes estén de acuerdo. En este sentido, el trabajo de ambos padres es crucial y se encuentra en constante cambio, por ende, las modificaciones a estos “códigos de participación” también cambian.

“Y yo con la mamá, siempre presentes, de acuerdo a nuestros tiempos, si no está uno está el otro, pero siempre tienen el apoyo de nosotros” (ID4, 42 años, Educación superior completa, trabajador independiente).

“Por suerte tenemos dos trabajos que nos permiten como estar mucho en la casa, para poder tanto por teletrabajo y todo eso. Lo que en estos tiempos nos ha servido para estar con los niños y trabajar con ellos” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo).

En resumen, los facilitadores de participación percibidos por los padres varones para su participación en el jardín infantil se relacionan con los planteamientos de Kocyigit (2015) respecto al tiempo como principal facilitador (u obstaculizador) de participación en la EP. Mientras se tenga el tiempo para hacerlo se hace, pero no solamente es tiempo, sino que se relaciona con la tenencia de trabajo remunerado en el mercado laboral, de la otra figura parental.

10.2.1.a La presencia de ambas figuras parentales en el hogar como un facilitador percibido

En relación con el apartado anterior respecto a la corresponsabilidad y el trabajo “en equipo”, de padres/madres en la EP, se identificó otra dimensión dentro del testimonio de los entrevistados: la presencia de la otra figura parental en el hogar. En este caso, todos los participantes se encontraban conviviendo dentro del mismo hogar con las madres de sus hijos/as. Por ende, el aspecto de la corresponsabilidad se potencia aún más, ya que, ambas figuras parentales viven bajo un mismo techo, experimentando en conjunto, los procesos de participación en el jardín infantil y el hogar dentro del cotidiano y regulando

sus tiempos de conciliación familia-trabajo-escuela de una manera en la que la otra figura parental toma protagonismo, sobre todo, en los casos en que hay más de un hijo/a en edad escolar.

“Como que uno no tiene la libertad como familia o como pareja de decidir “O.K, voy yo o vas tú”, digamos me quedo yo en la casa o te quedas tú en la casa” (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica).

“Bueno, con mi señora por suerte tenemos dos trabajos que nos permiten como estar mucho en la casa, (...) lo que en estos tiempos nos ha servido para estar con los niños y trabajar con ellos” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo).

En ambos testimonios se puede identificar el factor de la presencia de ambas figuras parentales como un aspecto positivo, padres/madres se organizan en base a sus mismas ocupaciones dentro y fuera del hogar, y es desde esa base, en que se estipulan los acuerdos de participación para ambas partes. En este sentido, la primera declaración, por ejemplo, menciona que no todas las familias tienen la posibilidad de poder decidir cuál de los dos se queda en el hogar o si pueden asistir ambos al jardín infantil. Factor que se asocia directamente con lo planteado por Cabrera y su equipo (2018) en base a la composición familiar, por ejemplo, en la teoría se demuestra que padres varones divorciados tienden a reducir su participación en el jardín infantil, por motivos de relación con las madres, conflictos internos, e incluso factores de interés. Por ende, si es que la dinámica dentro del hogar cambia respecto a la presencia de la otra figura parental, de manera automática se modifica la participación de los padres varones, respecto a su participación en el jardín infantil y dentro del hogar (Pattnaik y Srirarm, 2012).

Además, el segundo testimonio refuerza nuevamente la idea de la participación de padres varones en el hogar como un aspecto predominante en comparación a su participación presencial dentro del jardín infantil (McWayne et al, 2019).

10.2.2 Facilitadores Institucionales

10.2.2.a La elección del jardín infantil como un facilitador institucional

Otro aspecto destacado dentro del discurso de los entrevistados fue la posibilidad de elección del jardín infantil de su hijo/a. No todos los padres/madres tienen la posibilidad y los recursos para hacerlo.

“Bueno también pienso que estamos en un jardín infantil privado, entonces es bien distinto a como se puede dar en jardines más... jardines no sé po, de la JUNJI o Integra o del municipio o de los colegios (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica)

“Sí, yo creo que también nosotros elegimos lugares que tienen un poco también concepciones distintas” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo).

“Si me hacen elegir entre el Barros Luco y la Santa María, Obvio voy a la Santa María, si puedo elegir entre un jardín infantil privado y un JUNJI, obvio los JUNJI pueden ser bacanes, pero prefiero otro tipo de educación” (ID8, 32 años, Coordinación Municipal).

El último testimonio corresponde a las declaraciones de un padre varón que tuvo dos opciones de elección para el jardín infantil de su hijo. En este aspecto, menciona que ambos eran bastante parecidos, pero uno de ellos contaba con actividades extracurriculares y una cámara de seguridad, en la que podía ver cómo estaba su hijo en cualquier momento del día. Es gracias a estas características institucionales, que él decide elegirlo. En este sentido, toma relevancia lo planteado por Madrid (2016), en cuanto a la característica ilustre de los jardines infantiles privados. Existe un conocimiento previo que eleva los estándares de calidad respecto a estos establecimientos, pero también se refleja en el discurso, la obligatoriedad de tener estos factores diferenciadores, ya que, se paga un servicio (Gokturk y Dinckal, 2017). La dependencia privada toma relevancia en el discurso paternal, ya que, se entiende que el jardín infantil privado ofrece un tipo de educación, enseñanza, y relación familia-escuela por el cual padres/madres se sienten atraídos, y que,

además, tienen los medios económicos para ingresar y continuar toda la vida parvularia de los hijos/as en esas instituciones. Es entonces que lo planteado, también se complementa con la obra de McWayne y su equipo (2019), respecto a la elaboración de un plan, en el que, teniendo los recursos económicos para poder ingresar a los hijos/as en un establecimiento que cumpla con los requerimientos que quieren y esperan para su hijo/a, pueden hacerlo. Los entrevistados rescatan esta oportunidad y declaran que el jardín infantil privado sí promueve iniciativas respecto al aumento de su participación. Por ende, la primera característica institucional que los padres varones rescatan como facilitadora para su participación en el jardín infantil es la característica privada del establecimiento, deduciendo que, al momento de matricular a sus hijos/as en instituciones de esta dependencia se presentarán las condiciones extra que ellos buscan, debido a que se está pagando un precio por ello.

Dentro de estas características institucionales, el factor de la infraestructura, espacio y entorno es fundamental. Los padres varones valoran en los jardines infantiles la presencia de un espacio que sea el óptimo para la educación de los hijos/as, y aún más si es que el jardín infantil abre sus puertas para que los padres/madres conozcan sus instalaciones.

“Y pucha, cuando ves que las instalaciones son bonitas, que es presentable, se ve una sala entretenida, llena de colores, tienen un patio bueno, con techito, tienen juegos para los niños, tenían la cámara, además era un precio pagable” (ID8, 34 años, Educación superior completa, Coordinación municipal)

“Un jardín como súper iluminado, lleno de colores y se notaba que las profesoras estaban cómodas donde estaban” (ID7, 36 años, Educación superior completa, Tecnología en información).

Conocer el entorno de aprendizaje es clave, pero así también lo es la calidad y la preparación percibida del cuerpo docente del jardín infantil. En este caso, los padres mencionan lo siguiente:

“Porque las profesoras les hablan en inglés, las profesoras son chilenas” (ID6, 36 años, Educación superior completa, Desarrollo comunitario).

“Le enseñaban harto a mi hijo, se preocupan de cuando tú, lo fueras a buscar, de decir “mira, el XX hizo esto y esto, se portó así, se portó así”, “hoy estuvo muy bien, hoy estuvo muy mal”, ¿una entrega personalizada cachai?” (ID8, 34 años, Educación superior completa, Coordinación municipal).

En este sentido, el concepto de calidad se atribuye al profesorado en diversas aristas. Una de ellas es la preparación profesional de las educadoras (títulos profesionales, especializaciones, metodologías de enseñanza). Otro ejemplo de la calidad docente es el trato directo que tienen los/as profesores/as con los niños/as, y la preocupación que manifiestan por ellos/as, tanto a nivel académico, como no académico. Los padres varones quieren sentir que están ante un cuerpo docente de excelencia y que al mismo tiempo sus hijos/as están en un ambiente de aprendizaje seguro. No obstante, se puede distinguir una tercera arista dentro de este concepto de calidad docente, la cual hace mención a la relación de los mismos padres varones con el profesorado basada en la confianza. En la que tanto padres varones como profesores/as, se sientan libres de hacer consultas, sugerencias y reclamos en cuanto a cualquier tópico referente al jardín infantil.

“Nosotros de alguna forma directamente conocíamos que habían hecho labores que conocíamos en otros colegios y que iniciaron este proyecto (...) siempre hubo una relación muy cercana con ellas” (ID5, 38 años, Educación superior completa, con Postgrado, Economista)

“A ver, por un lado, es que estés contento y orgulloso del jardín infantil, ese es el primer facilitador que te ayuda a participar. Dos, que veas a tu niña contenta con el jardín (...). Y tercero, yo te diría que el nivel de las profesoras también, es un canalizador para ver que tanto ellas están involucradas en el aprendizaje de las niñas” (ID6, 36 años, Educación superior completa, Desarrollo comunitario).

Es entonces, que, dentro del factor institucional vinculado con el entorno, existe una variedad de dimensiones que se toman en cuenta para que los padres varones califiquen facilitadores institucionales para su participación en el jardín infantil. En este sentido, las declaraciones expuestas rodean aspectos como: identidad, confianza y transparencia principalmente. Lo anterior tiene relación directa con lo estipulado por la Superintendencia de educación (2017), y los factores valorados por padres/madres en el jardín infantil, haciendo alusión a aspectos que garanticen el cuidado, la protección, el trato hacia los niños/as y el trato hacia los mismos padres/madres. En relación a esto, los padres varones entrevistados comentan que el panorama general facilitador del jardín infantil se basa principalmente en la confianza y la transparencia, factores que se expresan a través del diálogo y la comunicación (unidireccional o bidireccional) que tenga el jardín infantil con los padres varones. Si el jardín cuenta con estas dos características, se puede hablar de un jardín infantil de calidad.

10.2.2.b La transparencia y la autenticidad percibida dentro del jardín infantil como un facilitador percibido

Un factor clave mencionado por la mayoría de los padres varones, es la transparencia que tiene el jardín infantil con los padres/madres. En este sentido, se valora que el establecimiento y su cuerpo docente haga una retroalimentación sobre el avance o retroceso de los hijos/as, que comparta la información, tanto positiva como negativa. Para los entrevistados, un jardín infantil que sea completamente transparente con la información refleja un nivel de autenticidad clave, que, al mismo tiempo, refuerza de manera positiva la decisión de elección del jardín infantil como la institución ideal para la educación de los hijos/as.

“Como que había un grado de secretismo con respecto a cualquier cosa, o sea, cualquier error que ellos cometían lo ocultaban, versus el segundo jardín que cualquier error que cometían, lo gritaban "oye, cometimos un error", ¿me entiendes? (ID7, 36 años, Educación superior completa, Tecnología en información).

10.2.2.c La comunicación institucional como facilitador percibido

A modo de complemento de lo anteriormente mencionado, la comunicación también toma un papel protagónico al momento de que los padres varones decidan si el jardín infantil facilita u obstaculiza su participación. Pero así también, la comunicación toma el papel principal para que los padres varones se sientan bienvenidos a participar en el jardín infantil, y puedan calificar al jardín infantil como uno de calidad, basándose en las características institucionales anteriores.

La comunicación es la vía que posee más tipos de contactos con los padres/madres (redes sociales, metodología presencial, citaciones, reuniones de apoderado, comunicación informal, etc.). La comunicación para los padres varones es el elemento principal que une a la familia y a la escuela, ya que, todo tipo de información puede ser compartida sin contratiempos ni la necesidad de la presencialidad para realizarla. Respecto a esto, los padres varones declaran que un jardín infantil que tenga estos parámetros institucionales expuestos anteriormente, y que además esté abierto al diálogo es la combinación institucionalmente afable. Ya que, si no existe la comunicación previa, no se establecen los parámetros de confianza y transparencia entre los padres varones y el jardín infantil (Superintendencia de Educación, 2017).

“Por lo menos son abiertos a conversar (...) lo que me gusta del espacio en donde están es que las cosas son conversables y eso está bien” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo).

“Cualquier cosa que uno preguntara, si uno llamaba por teléfono, la directora o cualquier educadora de párvulo siempre tomaba el teléfono y respondía cualquier duda o cualquier cosa” (ID7, 36 años, educación superior completa, tecnología en información).

“Estaba el típico cuadro informativo que tenía todas las actividades de la semana (...) te mandaban *WhatsApp*, se mandaba un comunicado por mail, las profes te decían cuando tú lo ibas a buscar y además había una libreta” (ID8, 34 años, Educación superior completa, Coordinación municipal).

Tener el conocimiento de que el jardín infantil al que asisten los hijos/as promueve la comunicación en cada una de sus plataformas es importante, porque los entrevistados sienten que hay un interés de parte del establecimiento en comunicarse con ellos y también orientarlos ante cualquier desconocimiento. Acá lo planteado por Epstein (2013) en base a su dimensión de comunicación es el tema que toma relevancia para analizar lo anterior. La mayoría de los padres varones menciona que las reuniones de apoderados/as y las conversaciones informales son las que preponderan. Sin embargo, que el jardín infantil cuente con una gama comunicacional extensa, que promueva constantemente su participación en todas las actividades del jardín infantil y que además inicie un espacio de confianza para comunicarse (de manera uni o bidireccional) es un criterio que facilita y motiva su participación en el establecimiento.

Así también resuena lo planteado por LaRoque y asociados (2011), respecto a la característica orientadora del jardín infantil. En este ámbito, los padres valoran que la institución los instruya al momento de querer participar, así también, que resuelva dudas ante cualquier tópico referente al jardín infantil o a actividades para los hijos/as. Para los padres varones estas acciones de invitación son un incentivo, ya que, dentro del discurso paternal hay una necesidad de ser visto, de ser invitado y sentirse participe de una labor primordial como lo es la educación de sus hijos/as.

“La comunicación (...) uno siente que también te hablan a ti, uno no se siente excluido ni no invitado, sino que siente que es parte” (ID3, 44 años, Educación superior completa, con Magíster, Ingeniero Civil Industrial).

En este sentido, la comunicación aparece como un factor institucional facilitador, pero también refleja la importancia de un clima comunicacional que potencie las relaciones interpersonales entre padres/madres y cuerpo docente.

Así también se rescata en el testimonio de los padres varones, el anhelo y satisfacción en torno a la comunicación bidireccional con el jardín infantil. La comunicación jardín infantil-padres/madres se agradece y se identifica como un facilitador institucional, pero, el hecho de que los padres varones perciban que la institución los quiere incluir de manera explícita, resulta un incentivo continuo para su participación en el jardín

infantil y los demás niveles educativos. Por ende, la comunicación jardín infantil-padre/madre se comprende como un facilitador, pero la comunicación bidireccional, jardín infantil-padre varón, se convierte en un incentivo que acrecienta la participación paternal.

10.2.1.a Las redes sociales como facilitador percibido para la participación de los padres en la Educación Parvularia

La introducción de las tecnologías de información ha servido como un facilitador comunicativo de manera global. En este caso, los padres varones declaran cómo es que la información y comunicación con la escuela y los demás apoderados/as resulta más asequible y rápida debido a las redes sociales. En este sentido, la creación de grupos de *WhatsApp* ha sido clave, ya que, es el medio por el cual los padres varones se informan y se recuerdan las actividades institucionales que realiza el jardín infantil, así también, sirve como una herramienta de apoyo entre padres/madres, en los casos de que alguno/a tenga algún problema, no entiende algo respecto a las materias, tareas, e incluso normativa escolar. Estos grupos de *WhatsApp* funcionan como un recordatorio constante del diálogo diario entre apoderados/as y de comunicación con el jardín infantil.

“Tenemos un grupo de WhatsApp con los papás que ahí vamos comentando las tareas cuando algún otro papá no sabe, se pregunta cómo se puede hacer o se piden consejos por WhatsApp” (ID4, 42 años, Educación superior completa, trabajador independiente).

“La comunicación, por ejemplo, siempre nos incluyen a los padres y a las madres, por ejemplo, cuando crean grupos de WhatsApp” (ID3, 44 años, Educación superior completa, con Magíster, Ingeniero Civil Industrial).

El último testimonio corresponde al de un padre varón que dentro de su grupo de WhatsApp también están incorporados los profesores/as de su hija, y constantemente se recuerdan actividades de reciclaje de utensilios que hay en los hogares (cajas de zapatos, cajas de huevo, etc.). Los padres varones valoran estos grupos de WhatsApp, sin embargo, comentan que no todos tienen la posibilidad de ingresar a ellos. Los apoderados nuevos que llegan a la mitad del año escolar, por ejemplo, tienen dificultades debido a que la

creación de estos grupos se hace a comienzos del año escolar, generalmente en las primeras reuniones de apoderados. Cualquier otro apoderado/a que desee entrar a mediados de año, deberá esperar la autorización del profesor/a jefe. Así también, se menciona la complejidad de que un apoderado ingrese “más tarde” a dichos grupos, ya que, la dinámica de comunicación ya está estipulada. Estos nuevos apoderados se introducen a un canal de comunicación que ya está fijado previamente, entonces su participación en estos grupos ya estaría limitada.

No obstante, lo anterior, el discurso de la mayoría de los padres apunta a la formación de grupos desde una perspectiva positiva, en que la comunicación se remonta al uso del teléfono celular, por ende, se reduce el tiempo de reuniones, encuentros, entrevistas, etc.

En resumen, los postulados de McWayne y su equipo (2019) resuenan en base a la participación de padres varones desde el hogar, o bien desde un aspecto no presencial en el jardín infantil. Generalmente los padres varones participan desde el hogar, o incluso desde el trabajo gracias a las redes sociales y a los grupos de comunicación entre apoderados/as y profesores/as. Aspecto que resulta completamente positivo para ellos, ya que, se priorizan los tiempos y se evitan tensiones dentro del clima laboral. Así también, entra a la discusión lo planteado por Fabiano y Pyle (2019) respecto a la inmersión de las tecnologías. Con el acceso actual a tecnologías y redes sociales, las maneras de comunicarse cambian. Los jardines infantiles y apoderados/as han agregado, con el tiempo, iniciativas relativamente maleables para su participación dentro de la esfera comunicativa (Epstein, 2013), por ejemplo, el uso de correos electrónicos, llamados telefónicos, y grupos de *WhatsApp*.

El análisis también devela otra perspectiva relacionada con el interés parental. El interés para los padres varones se remonta al hecho de permanecer activos en las actividades realizadas por el jardín infantil, y de investigar constantemente cómo poder adaptarse a todas las normativas y cambios que hay a nivel gubernamental y a la normativa interna del jardín infantil. Dentro de lo que se mencionaba anteriormente, el interés es el factor que mueve la participación de padres, aunque se presenten obstaculizadores. Si está

el interés, el padre varón averiguará la forma en poder contribuir a la educación de sus hijos/as, como un incentivo referente a la tarea parental.

“En veinte, treinta años ha cambiado mucho esto, una brecha muy grande en lo que nos inculcaron a nosotros, creo que uno igual tiene que actualizarse en cierta forma” (ID3, 44 años, Educación superior completa, con Magíster, Ingeniero Civil Industrial).

Con todo, y siguiendo lo planteado por Fernández y su equipo (2013), estas barreras y facilitadores de la participación de padres varones en el jardín infantil son dinámicas, lo cual puede ir cambiando con el tiempo. Este factor dinámico es reconocido por los padres varones, pero mencionan que no todos se adecúan a estos cambios, aún si es que ellos tienen la posibilidad de hacerlo. El interés es un acto que puede llegar a ser observable para los demás apoderados/as y el cuerpo docente del jardín infantil, así mismo, puede llegar a ser un facilitador de participación de padres varones, en el sentido de que los demás perciben que el padre varón está interesado y comprometido con el aprendizaje de su hijo/a (López, 2012).

10.3 Obstaculizadores de participación percibidos por padres varones

Dentro de los factores que los padres varones consideran como obstaculizadores de su participación en actividades del jardín infantil, se destacan cuestiones relacionadas con las prescripciones normativas para que aquello se haga efectivo. En segundo lugar, y vinculado a lo anterior, sentimientos asociados al riesgo de perder el trabajo, y finalmente el factor institucional como obstaculizador.

10.3.1 Obstaculizadores Culturales

10.3. 1.a. La normativa social como obstáculo percibido

En el relato de los participantes, se menciona que uno de los obstáculos principales por el cual ellos no participan, o bien, detectan por qué otros padres varones no participan en el jardín infantil es la normativa social en materia de socialización de roles de género. En este aspecto la normativa social no es el problema detectado, si no, la

estructura que promueve; la separación entre las tareas de hombres y mujeres, de padres varones y madres. Normativas que se extienden a todos los espacios e instituciones con los que los padres varones se relacionan (trabajo, escuela, familia).

Los padres varones entrevistados comentan que desearían que, dentro de la normativa social y la cultura, se fomente una distribución más equitativa de tareas familiares, a nivel laboral y desde el propio sistema de Educación Parvularia. En el aspecto laboral, porque no les permite flexibilizar su horario para asistir en forma más activa a las actividades del jardín. Dentro del aspecto educacional, por influencia de las políticas de los propios jardines infantiles que priorizan más la comunicación con la figura materna por encima de la figura paterna, excluyendo de cierta manera el potencial rol activo del padre varón.

“También he visto que otros padres, que se yo, ese tema no lo tienen muy incorporado todavía, todo un tema cultural social (...) aunque puede haber un tema de conciencia que se puede aportar al cuidado y todo, pero no hay una visión de que se tiene y debería hacer así” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo).

Un ejemplo que se dio de manera transversal en las entrevistas fue la ley del pre y postnatal como una de las primeras normativas que vinculan a la familia, el trabajo y la educación de los hijos/as de forma diferenciada para padres varones y madres. Los padres varones comprenden las inequidades presentes para con su hijo/a desde el momento que nace, y en los meses posteriores. Se plantea una diferencia respecto a los derechos de cuidado y la distribución de tareas a realizar con él/ella, en comparación a las madres, quienes son -en palabras de los entrevistados- beneficiadas con más tiempo de calidad en los primeros días de vida de su hijo/a (Monteiro et al, 2017).

Lo planteado por Fernández y colaboradores (2013) acerca de los obstaculizadores para la participación cobra sentido. Además de un contexto general cultural, que plantea normas y pautas sociales, hay que hacer una revisión respecto a cómo la legislación comprende el tema de la participación de los padres varones en la EP y las

problemáticas que se les presentan, más allá del aspecto educacional propiamente tal, sino, más bien, desde una visión psicosocial.

Dentro del discurso general de los entrevistados, la calidad educativa se enmarca principalmente en la creación de políticas públicas que equiparen su rol parental con el de las madres

“La misma ley también les reconocería derechos, digamos de poder cuidar al niño, el mismo derecho al amamantamiento, cachay. Yo no sé si ese derecho al amamantamiento corre ponte tú” (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica)

“Chuta no sé, a ver. No sé, no se me ocurre mucho, yo creo que más que nada que nos incluyan a los dos en todas las cosas” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo)

“Un panorama maravilloso sería que todos los padres estén más con sus hijos, eso me alegraría hartito, porque veo a mucho niño solo jugando porque sus papás trabajan todo el día” (ID4, 42 años, Educación superior completa, trabajador independiente).

En resumen, la calidad educativa para la Educación Parvularia según los padres varones entrevistados se basa en la promoción de su figura dentro de la normativa y la cultura, en aspectos de género y aspectos laborales. Por ende, lo planteado por Cabrera y Peters (2008) acerca de la elaboración de políticas públicas es crucial para mejorar la calidad educativa. Así mismo, se destaca en la declaración de los padres varones, el deseo de cumplir las mismas tareas que las madres con respecto al apoyo y cuidado de los hijos/as, por ende, entra a la conversación lo sugerido por McWayne y colaboradores (2001), respecto a las tres perspectivas de participación para padres varones. Como se mencionó anteriormente, en el discurso de los entrevistados se destaca la perspectiva doméstica dentro de la práctica actual, pero manifiestan que la calidad en la Educación Parvularia debiera remontar a aspectos referentes a la perspectiva del capital, tanto económico como no económico, abrir un espacio al hijo/a para que su paso por la EP sea el mejor posible.

Así también se menciona la promoción de la “pedantocracia” como el simple hecho de reconocer el rol paternal el aspecto afectivo y colaborativo con los hijos/as.

Finalmente, se destaca en el discurso de los padres varones la cobertura referente a las mismas problemáticas de participación que ellos experimentan y perciben, ya que, tomando en cuenta dichos obstaculizadores, se pueden hacer reformas para convertirlos en facilitadores (Kocyigit, 2015).

En resumen, los padres varones distinguen las diferencias que hay respecto a su participación en el jardín infantil en comparación a las madres, y la figura femenina en general, respecto a su propia crianza y reproducción de la realidad social. Se destaca también los obstaculizadores externos a ellos, como es el accionar del jardín infantil ante alguna emergencia, y la normativa respecto a la ley del pre y postnatal. Acorde a los postulados de Aguayo y su equipo (2011) el discurso de los padres varones se va acercando a la equidad de género respecto a las madres en términos de que son conscientes de las barreras sociales que existen para un ejercicio efectivo de la corresponsabilidad, el cual se exprese en una participación más activa en las actividades del jardín infantil. Por otra parte, porque reconocen que la construcción social de género los posiciona dentro de una imagen parental que no se liga con el jardín infantil sino más bien al rol social de proveedor. Así también entra a la discusión los postulados de Valdés y su equipo (2009), Bustos (2017) y Cabrera y su equipo (2018) referentes a las construcciones de género entre hombres y mujeres en general, y de hombres y mujeres en su calidad de padres.

10.3.1.b La participación de padres varones percibida como un riesgo laboral

Un factor interesante de mencionar respecto al discurso de los padres varones es su declaración acerca del riesgo que puede traer consigo, una participación más activa en el jardín infantil. Este riesgo tiene que ver con las tensiones que se producen dentro de la relación trabajo y familia, que se vincula con el tiempo. En este sentido, el tiempo laboral colinda con la jornada escolar regular, por ende, su participación es interpretada por los empleadores como pérdida de tiempo en el trabajo. Sin embargo, esta pérdida de tiempo no tiene una connotación negativa para los padres varones, ya que, se considera como algo crucial para el desarrollo de sus hijos/as. El problema es la connotación negativa que esta

participación tiene dentro del mundo laboral. Es en esta esfera en que su participación en el jardín infantil es considerada como una pérdida de tiempo.

“Tampoco hay muchas facilidades por ese lado, yo diría que un tema más como de eso, que el trabajo no te lo facilita” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo).

En ambos relatos, los padres varones comentan su propia experiencia de niños respecto a la participación de sus padres/madres. En general se repite el mismo patrón, sus padres varones se veían imposibilitados de poder asistir a actividades incluso si es que ellos quisieran asistir, debido a que, en esos tiempos, el trabajo era la herramienta laboral por la cual la familia se proveía, por ende, atentar contra la normativa laboral, ponía en riesgo a los trabajadores y su empleo.

En conclusión, el riesgo latente en el trabajo aparece cuando una actividad del jardín infantil de un hijo/a se presenta en horarios de jornada laboral. Lo interesante es recalcar como los padres varones expresan el pedir permiso en el trabajo como un acto revelador. Lo que tiene relación directa con lo que se menciona en el apartado anterior: la construcción social del género. En este sentido, la normativa comprende el rol de cuidado de manera diferente para padres varones y madres (ley pre y post natal, derecho a sala cuna -artículo 203 del código del trabajo-), para algunas madres trabajadoras hay un espacio “libre” en el cual pueden realizar labores respecto al cuidado de su hijo/a, por ejemplo, alimentarlo/a, o tener una sala cuna dentro de su lugar de trabajo. En contraste, la normativa relativa al trabajo masculino apunta hacia otro sentido.

Se destacan, también, dos testimonios que refieren a la importancia de contar con flexibilidad laboral como un aspecto crucial y facilitador para poder participar en el jardín infantil. Sería clave, para estos entrevistados, que el empleador comprenda la gama de actividades que realizan los padres varones estableciendo el derecho de los padres varones a organizar sus tiempos laborales, según los requerimientos que trae consigo la educación de los hijos/as. Los padres varones no debieran tener que pedir permiso para asistir al jardín infantil o considerarlo como un día de descanso o un día de vacaciones. Esto se relaciona directamente con los postulados de Cabrera y Peters (2008) quienes apuntan a la

elaboración de políticas interdisciplinarias e internacionales, para que todas las instituciones con las que se relaciona el padre varón (en este caso el mercado laboral) comprendan la complejidad del rol paternal. En este caso, las políticas públicas no toman lugar dentro de los facilitadores, más bien, los acuerdos que hay dentro del lugar de trabajo de los padres varones.

“En las instituciones como la universidad, que te permiten desaparecer un rato para poder participar en las actividades del jardín. Y se hace súper comprensivo también cuando uno tiene que atender las necesidades del cabro chico” (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica).

“El tipo de trabajo que tenemos creo que es muy distinto si fuera, claro, un trabajo de como productivo físico, no sé cómo se podría decir, pero creo que es súper distinto, pero el tipo de trabajo ayuda hartito” (ID2, 38 años, Educación superior completa, con Magíster, Sociólogo)

La ley del pre y post natal fue una de las más mencionadas en las entrevistas como primer ejemplo respecto a las normativas referentes a la paternidad. En este caso, los entrevistados mencionan el “tener un postnatal de verdad”, que entregue deberes y derechos de forma equitativa a padres varones y madres.

Estos postulados pueden apoyarse en lo planteado por Montaña (2019) respecto a cómo es que la normativa social y gubernamental responde preferentemente a las mujeres en aspectos de cuidado y aspectos relacionados con la escuela, sugiriendo que desde el inicio de la etapa educativa de los niños/as la presencia de una mujer es la indicada en comparación a los varones. Dentro de la familia, son las madres las que tienden a participar en comparación a los padres varones, y es tarea del MINEDUC, elaborar estrategias para llamar la atención y la participación de la figura paterna en la EP (MINEDUC, 2018).

10.3.2 Obstáculos Institucionales

10.3.2.a La comunicación como un obstaculizador institucional

Un elemento clave para hablar sobre la participación de padres varones en el jardín infantil es la relación directa que tienen con la institución educativa, su cuerpo docente, las estrategias de comunicación, enseñanza, y otros.

Un aspecto que se mencionó anteriormente en el capítulo de facilitadores de participación fue es el de la apertura comunicacional percibida para los padres varones y el entorno institucional como un facilitador de participación. En este sentido, lo mencionado por los entrevistados apunta a que la comunicación que tengan con el cuerpo docente se valora mucho más que las características del entorno. Es crucial para ellos que se establezca un parámetro de confianza con el jardín infantil, para que se sientan seguros del establecimiento educacional al cual envían a sus hijos/as.

“Cuando íbamos a dejar al niño como que te lo quitaban y se daban media vuelta, no dejaban que te despidieras, eran como super bruscas en el trato, mi hijo se agarraba de la reja para no ir, y era un jardín pirulo igual po, no era un jardín feo” (ID8, 36 años, Educación superior completa, Coordinación municipal).

“No había como una confianza con la directora. Con las profesoras pasaba lo mismo, sentíamos que no estaban al nivel que nosotros queríamos y que quisiéramos” (ID6, 36 años, Educación superior completa, Desarrollo comunitario).

Ambos testimonios corresponden al de padres varones que compararon los jardines infantiles anteriores con los jardines actuales a los que asisten sus hijos/as. Ellos comentan que la comunicación con el cuerpo docente era deficiente para sus expectativas de un jardín infantil privado, no había posibilidad de establecer un nexo o relación con las profesoras (en este caso) en que se trazaran estándares mínimos de confianza, por ende, de calidad dentro del jardín infantil. En este aspecto, la teoría de Bronfenbrenner, (1994) es una de las que destaca respecto a la relación que se produce en el mesosistema y cómo esta afecta

finalmente al desarrollo académico de los hijos/as. En este sentido, existen parámetros que se vinculan con la dependencia de la institución educativa, y la expectativa que los padres varones tienen del aprendizaje de los hijos/as y de la relación del cuerpo docente con padres/madres.

“Mira, yo te diría que en temas de infraestructura este es mucho peor, pero por otro lado hay un mejor nivel de inglés, son menos niños, hay un tema de transparencia mucho más importante y hay un feedback” (ID6, 36 años, con Postgrado, Desarrollo comunitario).

Este testimonio puede reflejar lo anteriormente mencionado, respecto a la importancia que padres varones le dan a la comunicación que tienen con los profesores/as y cuerpo docente general del jardín infantil. A este respecto, el entrevistado recalca la importancia de un ambiente institucional transparente sobre las características físicas que pueda tener la institución, ya que, así se establece una base comunicacional clara respecto a lo que sucede en el jardín infantil.

10.3.2.b. El uso de las redes sociales como un obstaculizador comunicacional

Como se mencionó en el capítulo anterior, con respecto a los facilitadores de participación para padres varones. La mayoría de los entrevistados declara que los grupos de *WhatsApp* son útiles para hacer correr la información de manera rápida y precisa. Estos grupos de *WhatsApp* están compuestos por apoderados/as, y a veces cuentan con la presencia de profesores/as, rara vez se contaba con la presencia de directivos/as.

Si bien, los padres varones comentan que el uso de las tecnologías y aplicaciones de mensajería son un agregado para su participación en el jardín infantil, depende de cada uno de estos grupos su forma de funcionar. En este sentido, el factor obstaculizador es el que no permite un espacio de comunicación clara y transparente. Un ejemplo de esto se puede ver a continuación:

“Yo diría que de verdad hace falta un representante, y ojalá sea la profesora del curso, no los padres, porque puede pasar tanta cosa, y se puede llegar a un resultado tan feo, que uno prefiere que hubiera un representante del colegio

para poder amortiguar y responder las consultas” (ID7, 36 años, Educación superior completa, Tecnología en información).

“Si un apoderado mandaba “buu, que lata, subieron 5 lucas la cuota”, empiezan a usar el grupo como para desahogarse, y en ese grupo no estaba la directora ¿cachai?” (ID8, 34 años, Educación superior completa, Coordinación municipal).

Las redes sociales se convierten en obstaculizadores cuando este espacio comunicacional interpone la información clara entre padres/madres y cuerpo docente. En estos casos, los grupos de *WhatsApp* se extienden a quejas, problemas, y en algunas ocasiones son fuentes de conflicto entre los mismos padres/madres y directivos/as del jardín infantil. Los padres varones manifiestan la necesidad de crear protocolos para el uso de estas nuevas plataformas comunicacionales, para seguir con un plan comunicacional transparente.

Lo antes mencionado se liga teóricamente con los postulados de López (2012), respecto a sus tipologías obstaculizadoras. En un primer lugar, se puede rescatar la desconfianza que tienen los padres varones al cuerpo docente respecto a sus gestiones internas, en las que sienten que no se comparte toda la información necesaria para su participación en el jardín infantil (tipología 2), pero también, se complementa con la desconfianza en general de los padres varones respecto a la toma de decisiones del jardín infantil, haciendo mención a que esta herramienta comunicacional sólo apunta a la comunicación unidireccional en vez de abrirse para poder responder o consultar al cuerpo docente de manera directa (tipología 3). Un ejemplo de esto, es el testimonio del padre varón ID4, quien declara que dichos grupos son conformados a principios del año escolar, en los primeros encuentros entre profesor/a y padres varones. Cualquier otro padre varón que se integra a mediados del año, tiene complicaciones, en primer lugar, para efectivamente ser parte de este grupo, y en segundo, su adaptación a la dinámica de participación que se da.

10.3.2.c. La normativa institucional del jardín infantil como un obstaculizador

Además de la primacía que tiene la comunicación para los padres varones, en base a la transparencia y confianza hacia el jardín infantil, también se plantea como obstaculizador, cuestiones relativas a espacios, preparación docente, dinámicas de participación, gestión de personal, etc. Respecto a esto, los padres varones plantean la

necesidad de conocer el espacio y las personas con las cuales sus hijos/as estarán la mayoría del día.

“No le vas a entregar a las criaturas más importantes de tu vida a una institución, que si el día de mañana se mandan cualquier error y el niño llega con cualquier problema o cualquier daño o tuvieron un accidente tú no tienes cómo reaccionar” (ID7, 36 años, Educación superior completa, Tecnología en información).

De la misma forma, los padres varones quieren sentirse invitados a participar en el jardín infantil. Si bien, se comenta que hay diversas actividades en las que se puede participar, los horarios no calzan para poder hacerlo. Sobre todo, en actividades presenciales, como las reuniones de apoderados o entrevistas personalizadas.

“Pero el principal obstaculizador puede ser ese, como que no pude ir a actividades, toda actividad en que no me acomodan los horarios, en que no podía participar, pero quería participar, pero yo obvio que quiero, pero no podía” (ID8, 32 años, Educación superior completa, Coordinación municipal).

Todo lo anteriormente mencionado se relaciona con lo planteado por McWayne y colaboradores (2019), en cuanto a la necesidad de adaptación de la institución a la realidad de los padres varones, y de la propuesta de actividades que se acomoden a los tiempos de padres varones, pero también resulten funcionales dentro de la jornada laboral docente. Encontrarse en un punto medio en que ambas partes se pongan de acuerdo para contribuir con el desarrollo académico de los niños/as. Proceso en el cual se fortalece la relación entre padres varones y jardín infantil de manera positiva, por ende, el clima escolar general de la institución promueve el aprendizaje de los hijos/as.

Un tema interesante que resalta de manera implícita en el discurso de los padres varones es la forma de tratar y comprender a los profesores/as del jardín infantil. Un ejemplo que se da de manera transversal es el llamar a los/as docentes “tíos” o “tías del jardín”.

“A las tías, uno las trata por su nombre. Y el XX las llamaba por su nombre” (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica).

“Yo creo que parte por eso, desde el enfoque, desde que ya no llamamos tías, sino a cada parvularia por su nombre” (ID3, 44 años, Educación superior completa, con Magíster, Ingeniero Civil Industrial).

El hecho de que al cuerpo docente se le trate de “tía”, genera un rechazo en los entrevistados. En primer lugar, porque se le atribuye una característica familiar a una persona que legalmente/biológicamente/socialmente no lo es. En segundo lugar, se vinculan estas “figuras familiares” al desarrollo no académico de los niños/as, por ende, se tiende a combinar aspectos únicamente profesionales en el área docente con aspectos referentes a la socialización del hijo/a. Es por esto, que los padres varones llaman a los/as docentes por sus nombres, y fomentan a que sus hijos/as también lo hagan. Un ejemplo de lo anterior es el testimonio del padre varón ID3, quien señala el lenguaje como un obstaculizador, y el poder llamar a profesores/as por sus nombres como un facilitador y un logro. Lo anterior puede ser analizado en base a los postulados de McWayne y colaboradores, en términos de una perspectiva eco-cultural, en la cual convergen tradiciones y costumbres familiares, con las institucionales, referentes al jardín infantil. En este sentido, los entrevistados apuntan su discurso a una diferenciación entre el jardín infantil y la escuela, de manera en la que ambas instituciones sean particulares, pero no excluyentes.

10.4 La participación ideal de los padres varones para el mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia

Dentro del relato de los participantes, ante la pregunta ¿Cuál cree Ud. es el modo ideal de participación de los padres varones en los jardines infantiles para contribuir a la calidad de la Educación Parvularia? los entrevistados rescatan lo siguiente.

10.4.1. Cultura, género y condiciones institucionales

Los padres varones se dan cuenta de la diferenciación de género, explícita o implícita, en torno a la educación de los hijos/as, que los posiciona socialmente como el proveedor económico del núcleo familiar, y asigna a la mujer las actividades del hogar, la participación y el nexo con el jardín infantil (Batthyány, 2004; Valdés et al, 2009; Bustos, 2017; Cabrera et al, 2018). Sin embargo, su discurso expresa la intención de equiparar esos roles sociales (Aguayo, 2011).

“Yo creo que uno, este tema de los derechos maternales, por así decirlo, equipararse a derechos paternales” (ID1, 36 años, con Doctorado, Profesional de gestión académica)

“Yo creo que debe ir en línea de terminar con los sesgos de género, no asumir que las madres, mujeres son las más capacitadas para acompañar el proceso educativo” (ID8, 34 años, Educación superior completa, Coordinación municipal).

Estas concepciones de género presentadas a nivel cultural en el discurso de los entrevistados recaen de manera directa o indirecta en el accionar institucional del jardín infantil.

“La misma directora nos decía “bueno, nosotros tenemos por protocolo y cualquier cosa que le pase al niño, primero contactamos a la mamá” cachay, así como “y si ella no pesca, contactamos al papá” (ID1, 36 años, con Doctorado, Profesional de gestión académica).

Es por esto, que los padres varones plantean la necesidad de un cambio en el panorama general respecto al género como uno de los primeros pasos para contribuir a la calidad educativa en base a la participación de padres varones. Los entrevistados comentan que quieren percibir que no los excluyen de las actividades, o bien, que convoque su participación de manera equitativa con las madres.

10.4.2 Condiciones institucionales que generen confianza para los padres varones

Dentro de este contexto, los padres varones mencionan la importancia de que el jardín infantil sea transparente con ellos. En un primer lugar, para que exista un espacio en

que padres varones tengan la posibilidad de conocer completamente el funcionar del jardín infantil, pero que también, puedan reconocer los factores de calidad que ellos buscan para la educación de sus hijos/as, como son, por ejemplo, la infraestructura, las dinámicas de participación, la preparación docente, entre otros. Como se mencionó en el capítulo anterior, los padres varones quieren sentir que el jardín infantil elegido para sus hijos/as es de excelencia.

“Que todos tengan la posibilidad de contar con profesoras bilingües, eso tal vez no se pueda dar, pero que hayan profes que te enseñen números, palabras, letras” (ID6, 36 años, Educación superior completa, Desarrollo comunitario).

“Que te comuniquen bien, te expliquen porque en la actividad hay que participar (...) que te insistan, que te convenzan, que te den argumentos sólidos desde la pedagogía, en que tu puedes participar, no solo porque es un compromiso o una obligación” (ID8, 34 años, Educación superior completa, Coordinación municipal).

Todo lo expuesto, se vincula con lo planteado por McWayne y asociados (2004, 2019). La noción de participación, para estos participantes, alude a dos esferas referentes a la institución educativa: la primera, en torno a todas las actividades que vinculen la relación familia-jardín infantil, y en segundo, respecto al compromiso parental, dirigido a la motivación que tienen los padres varones para participar y la adaptación que tenga el jardín infantil para hacer esta participación efectiva. Así también se puede analizar lo anterior con lo propuesto por Fabiano y Pyle (2019) en cuanto a la tipología de participación 2. El punto destacado para que los padres participen se funda desde su interés en apoyar el desarrollo de aptitudes académicas de sus hijos/as.

10.4.3 Condiciones institucionales que comprendan la realidad paternal

Como se mencionó anteriormente, un rasgo relevante que aparece en las entrevistas es el deseo que tienen los padres varones de participar en el jardín infantil, pero la discusión también remonta a cómo efectivamente hacerlo. Como lo señala un entrevistado:

“No estamos educados para el cuidado de la casa, el cuidado emocional de los niños, para las cosas más domésticas y no estamos ni educados ni preparados para eso” (ID2, 38 años, con Magíster, Sociólogo).

Siguiendo los postulados de LaRocque y su equipo (2011), la variable del desconocimiento es la que destaca. No en términos de que no se reconozca y comprenda la importancia de la presencia paterna en la educación de los hijos/as, más bien, el desconocimiento se centra en la baja experiencia presencial que tienen los padres varones, que recae finalmente en la duda, respecto a cómo participar, cómo relacionarse y cómo adaptarse a las dinámicas de participación (dimensión 2). Así también, se puede observar que el discurso de los padres varones entrevistados refleja la práctica de la segunda tipología de participación doméstica que plantea McWayne y colaboradores (2019), la cual apunta a un sistema de funcionamiento familiar y escolar centrado en la mujer/madre como la principal figura que genera el puente entre el jardín infantil y la familia. Un aspecto relevante para destacar es lo que menciona el padre varón del primer testimonio, quien afirma que las mujeres son las que están más preparadas para “hacer las tareas del lado doméstico”, lo cual reafirma que aún se presenta de manera estructural la primacía de la figura femenina sobre la masculina en términos de parentalidad y accionar conjunto a la escuela.

Los padres varones también declaran que, dentro de su experiencia, existen padres varones que quieren participar, tienen el tiempo, tienen el interés, pero no saben cómo hacerlo. En este sentido, los padres varones aluden a la utilidad de una potencial capacitación o curso, impartido por el mismo jardín infantil para saber cómo participar, y que esta participación sea la adecuada para contribuir lo mejor posible al aprendizaje de los hijos/as, por ende, contribuir en la calidad educativa en la EP. Esto aplica para padres varones primerizos, como padres varones que ya pasaron por el proceso de participación dentro del jardín infantil.

“¿Sabes qué creo? Creo que es bueno, no sé, estas instancias a que fuera el papá de formación de padres, creo que podemos avanzar en eso”. (ID1, 36 años, doctorado, profesional de gestión académica).

“Lo primero es que uno tuviera una guía básica de lo que quiera lograr en lo práctico, quizás alguna especie de inducción, “mira este año, a los tres años debe lograr estas cinco cosas porque desde la física, biología, neurociencia esto se requiere que el niño aprenda”, algo básico como uno saber el mapa de adulto” (ID3, 44 años, Educación superior completa, con Magíster, Ingeniero Civil Industrial).

Los mismos entrevistados sugieren actualizaciones a la normativa, sobre todo, respecto a su rol parental. Si bien, muchos padres varones quieren participar, no saben hacerlo, pero tienen conocimiento de que no todos los jardines infantiles funcionan bajo una misma lógica de participación. Es por esto por lo que mencionan estas “capacitaciones para la participación” como una herramienta complementaria a las normativas referentes a la conciliación familia-trabajo de los padres varones.

Finalmente, los padres varones recalcan la misión del jardín infantil en esta tarea orientadora. Que se unan todas las instituciones en las que el niño/a participa a lo largo de toda su vida, pero que cada una de ellas dialogue entre sí (Bronfenbrenner, 1994).

El tiempo propiamente tal, no es un factor que perjudica la participación de los padres varones entrevistados, si no, que el control del tiempo es el tema en cuestión. Como plantea Kocyigit (2015), el tiempo es la variable por la cual los padres varones regulan su vida dentro del cotidiano, más allá del jardín infantil o centro educativo al cual asisten los hijos/as.

El trabajo produce un desgaste tanto físico como emocional, que conlleva a la sobrecarga de ocupaciones, fatiga, cansancio y malestar, respecto al incumplimiento del rol paternal en la educación, por ende, una llamada por celular, un mensaje de texto o un correo electrónico son las opciones más utilizadas para comunicarse con el jardín infantil. Por otro lado, dentro del aspecto presencial en el jardín infantil, el tiempo comienza a ser gestionado respecto a actividades que, para percepción de los padres varones, son las más significativas, por ejemplo, el día del padre, fiestas patrias (18 de septiembre), y ceremonias de baile.

Además de esto, se suma a la calidad educativa parvularia, la modernización de las instituciones respecto a las nuevas tecnologías. En este sentido, los entrevistados declaran la necesidad de una nueva normativa escolar que fomente la participación de los padres varones a través de la inmersión de nuevas tecnologías.

“Quizás el mercado de la educación está chantado 30 años atrás y todavía tienes que tener el libro de clases y firmarlo, y no pueden aplicar una aplicación móvil donde el papá sepa que su hijo está en el colegio y que no está en otro lado. Que la otra parte sepa que pasa” (ID7, 36 años, Educación superior completa, Tecnología en información).

Este testimonio es de un padre varón que está separado, y que no ve a sus hijos/as todos los días, sin embargo, una herramienta para él es saber qué pasa con sus hijos/as, que exista una herramienta que facilite su participación y que, a su vez, no se interponga con sus tiempos laborales (Kocyigit, 2015).

En resumen, se puede decir que los entrevistados esperan que exista una normativa a nivel institucional o a nivel de política pública que analice su participación a nivel interdisciplinario, pero comprensivo. Que estudie la participación de padres varones y cómo esta se ve afectada por obstáculos y facilitadores familiares, laborales, espaciales, institucionales, entre otros. Para que así, se establezca un espacio comprensivo y transparente, que no juzgue; que no distinga por género, y que los motive a participar (Cabrera y Peters, 2008).

11. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como principal objetivo: explorar la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo y su contribución al mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia.

A este respecto, es importante comenzar señalando que cada cultura tiene conceptos y prácticas diversas. No somos iguales y justamente en estas diferencias radica el valor de la interculturalidad. Como sugieren Elizalde y Elizalde (2019) "... el valor de la singularidad y de la especificidad de cada sociedad, de sus diversas culturas y de lo irrepetible de cada persona, comunidad y colectivo social" (p. 7). En el caso de este estudio, el tiempo se convierte en herramienta fundamental para comprender los estilos de vida de hombres y mujeres, la conciliación del trabajo, la familia y el impacto que estos aspectos tienen para la salud física y mental de los individuos (Sanchez-Herrera, 2008). El tiempo refleja disponibilidad, interés, ocupación y disposición. El tiempo personal es crucial, ya que define qué es lo que se quiere hacer, o en algunos casos, a qué es lo que se le da importancia en el día. El tiempo es un factor por el cual las personas organizan sus vidas, pero también es el medio por el cual se presentan dificultades. El tiempo trae consigo una redefinición de la vida y de las representaciones sociales e individuales, se redefine a sí mismo y define maneras de comprender la vida abarcando la subjetividad, intervención creativa y el sentido (Leccardi, 2002).

Para estos entrevistados, el panorama ideal para su participación en el jardín infantil es poder contar con más apoyo en materia de equidad de género en ámbitos parentales desde la legislación. Con especial atención a los deberes y derechos laborales de padres/madres respecto a sus hijos/as. Como es el caso de la ley de incorporación del permiso postnatal parental (Ley n° 20.545) donde en los hechos, es la figura materna la que recibe más apoyo que lo que, desde una perspectiva de equidad de género, se esperaría de la figura paterna. Algo similar ocurre con la normativa escolar, en la que se posiciona primero a la madre sobre el padre varón (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2011; Política de participación de las familias y comunidad en instituciones educativas, 2017; Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en

Educación Parvularia, 2018). Todo esto, haciendo referencia a las distinciones culturales en materia de roles de género en el campo de la educación de la primera infancia.

Los padres varones, en este estudio, no pueden más que participar dentro de lo que pueden y se les permite. Ellos quieren estar más presentes con su hijo/a dentro del establecimiento, quieren conocer cómo es la didáctica del jardín infantil e involucrarse con los/as docentes. Este interés podría estar relacionado con el capital cultural que describen estos entrevistados. Todos ellos tienen un nivel educativo alto y prácticamente todos, con estudios de postgrados (grados académicos de magíster y doctor). Estos recursos podrían explicar el conocimiento y conciencia que estos padres varones tienen de la importancia de su participación dentro de la educación de sus hijos/as (Connell, 1997). Así también pasa con la presencia de las madres en el hogar. Cuando la pareja es educadora, o bien, su formación profesional tiene relación directa con la educación (profesoras, directoras, etc.), su conocimiento profesional moviliza a los padres varones a tomar conciencia de su importancia en la Educación Parvularia y los otros niveles sucesores.

El análisis permitió distinguir una preeminencia de participación de tipo presencial en el hogar y consultiva a pares, educadoras/es y directoras/as a través de los canales de comunicación disponibles. Así también, una tendencia a participar más de manera presencial en actividades informales al momento de establecer conversaciones con el cuerpo docente cuando ellos van a dejar a sus hijos/as al jardín, sin embargo, en estas instancias de comunicación no existe una profundización de los temas debido a que estos encuentros no están institucionalizados y son poco sistemáticos.

Esto contrasta con los intereses de participación ideal expresados, los cuales se relacionan con varias dimensiones propuestas por Epstein (2009). En primer lugar, la crianza como un punto fuerte en el discurso de los padres varones. Para ello, la necesidad de contar con apoyos institucionales para hacer posible un mayor involucramiento en los primeros años de vida de los hijos/as. En este sentido, se espera que para que la participación de padres alcance su mayor nivel, sería ideal fomentar su presencia en todo ámbito, en normativas escolares y no escolares de la misma manera que se hace con las madres bajo su percepción.

La misma problemática se presenta respecto al interés de estos padres por un mayor involucramiento en la toma de decisiones de los establecimientos educacionales. Hay necesidad de contar con más información desde la escuela, es decir, aquello que se comunica habitualmente a las madres, se comunique también a los padres varones, vivan juntos o no. En relación con una participación de voluntariado en el jardín infantil, esta se vería obstaculizada por barreras referentes al tiempo, por ende, la flexibilización de los tiempos laborales sería el contexto ideal para cambiar el panorama referente a la participación de los padres varones en el jardín infantil.

Finalmente, dentro del sexto y último tipo de involucramiento que toma el tema de colaboración con la comunidad, recursos y servicios comunales para fortalecer los programas escolares, se menciona la necesidad de una posible instancia informativa respecto a cómo participar en el jardín infantil. Estas instancias pueden darse en la misma institución, o bien, se pueden crear grupos, en juntas de vecinos, o espacios comunales en que se profundice sobre la participación del padre varón, incluso orientarlo y ayudarlo en caso de que no pueda hacerlo, o simplemente no sepa. Si estas instancias de información y conocimiento se promocionan, los padres varones tendrán las guías e incentivos adecuados para participar en el jardín infantil.

Otra manera de analizar la forma en que los padres varones participan en el jardín infantil es la que propone Bronfenbrenner (1997) acorde a su modelo ecológico. Se presenta un panorama interesante según los sistemas en que la participación de padres se expresa, ya que, se declara la necesidad de un cambio macrosocial, para luego llegar a lo micro social. En este sentido, los padres varones apuntan a que individualmente, todas estas concepciones respecto a la construcción social del género; la conciliación familia-trabajo; las condiciones institucionales pueden resolverse siempre y cuando el mismo padre varón quiera hacerlo. La problemática se presenta cuando el cambio individual está, pero las condiciones externas no lo permiten. En claves sistémicas, que nos presenta el autor, el primer sistema que debería ser intervenido es el macrosistema. En este sentido, se declara la necesidad de un cambio a nivel cultural que posicione al padre varón y a la madre dentro de un espacio en que ambos tengan los mismos deberes y derechos, respecto a sus hijos/as y respecto a las demás instituciones dentro de los otros sistemas. El siguiente sistema en

intervenir corresponde al exosistema, apuntando a políticas territoriales/nacionales, que enmarque, en un contexto en particular, las formas en que padres varones participan. Desde este paso, legislar acorde al ideal expuesto en el macrosistema. En tercer lugar, viene el mesosistema, en el cual se destaca la formación de políticas públicas que incentiven la alianza familia-jardín infantil y todas las demás conexiones institucionales con las que el niño/a tiene relación. Como bien lo plantean Bronfenbrenner (1994) y Epstein (2013), la relación entre la familia y la escuela es crucial y puede ser intervenida para que ambas instituciones se nutran de la otra para apoyar a un último fin, que corresponde al desarrollo académico y no académico de los niños/as.

Los resultados sugieren que el cambio cultural ya está comenzando, al menos a nivel del discurso de los participantes de este estudio. Comprendiendo que la familia es una de las instituciones más importantes para el individuo, los padres varones declaran como menester gubernamental y personal la equiparación de los roles entre los padres varones y las madres. Así también, se manifiesta la necesidad de un interés genuino a nivel parental sobre la educación de los hijos/as, por ende, de la inclusión de iniciativas que amparen a la familia y sus diferentes características como punto crucial para la normativa escolar parvularia, y la necesidad de instancias orientadoras participativas con el jardín infantil.

En suma, y siguiendo los principios metodológicos de la codificación selectiva que propone la teoría fundada, a continuación, se presenta un esquema que resume la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado de la Región Metropolitana, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo y su contribución al mejoramiento de la calidad de la Educación Parvularia.

Llevando este análisis a la Teoría Ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1979) a nivel micro-sistémico, la participación de padres varones se traza en bases de consenso. Se plantea la existencia de un consenso parental, en que padres/madres de los niños/as se ponen de acuerdo respecto a cómo, cuándo y dónde participar. En este sentido, el aspecto facilitador de participación en el jardín infantil se encuentra en la satisfacción de este consenso por parte de los padres varones, respecto a las actividades para participar, como la distribución equitativa con las madres. Ahora bien,

dentro de la perspectiva obstaculizadora, se presenta el desacuerdo ante el consenso. Este argumento tomó forma principalmente en el relato de padres varones separados, ya que, el consenso de participación estaba estipulado por bases legales que siguen un orden de visitas y dinámicas familiares diferentes, sin embargo, también está el relato de padres varones quienes ven en sus amigos y familiares, la falta de un consenso que ordene sus tiempos respecto a su participación en el jardín infantil.

En segundo lugar, destacan algunos aspectos institucionales de carácter meso-sistémico, que afectan la participación de padres varones. En este sentido, dentro de los facilitadores, se releva la confianza y la transparencia que perciban del jardín infantil, respecto a su funcionamiento y las dinámicas de comunicación que se generan con el cuerpo docente. El percibir que el jardín tiene sus puertas abiertas y que está presente en cualquier momento para dialogar en torno a cualquier tópico se valora. Si el jardín infantil cumple con todas las características que busca el padre varón en un jardín infantil de calidad para sus hijos/as, genera un sentido de pertenencia y seguridad ante la institución, por ende, tiende a aumentar su presencia dentro de las convocatorias de participación que realiza el jardín infantil.

Este aspecto tiene que ver con la realidad y el accionar del jardín infantil, respecto a las expectativas que tienen los padres varones. Esto puede compararse con lo planteado por Gokturk y Dinckal (2017), ya que, el jardín infantil en primer lugar debiese entregar un servicio de calidad en relación con su dependencia privada.

Lo anterior, también puede tener relación con lo propuesto por LaRoque y su equipo (2011), en el sentido de cómo los aspectos relacionados con la biografía del padre varón (dimensión 2) puede constituirse en un obstaculizador más.

En términos exo-sistémicos, se encuentra la relación que tiene la participación de los padres varones en el jardín infantil en relación con su jornada laboral. En este aspecto Kocygiyt (2015) manifiesta que efectivamente existe una tensión entre tiempos laborales y tiempos disponibles para que los padres varones participen en actividades del jardín infantil. En este sentido, el aspecto facilitador remonta a la flexibilidad laboral presente y a la comprensión de la participación de los padres varones en sus lugares de trabajo. Así

también, el factor del tiempo se refleja de manera positiva respecto a la distribución espacial presente entre hogar-jardín infantil-recinto laboral, la cual, al encontrarse estos tres espacios territorialmente cerca, disminuyen los tiempos de traslado entre cada uno.

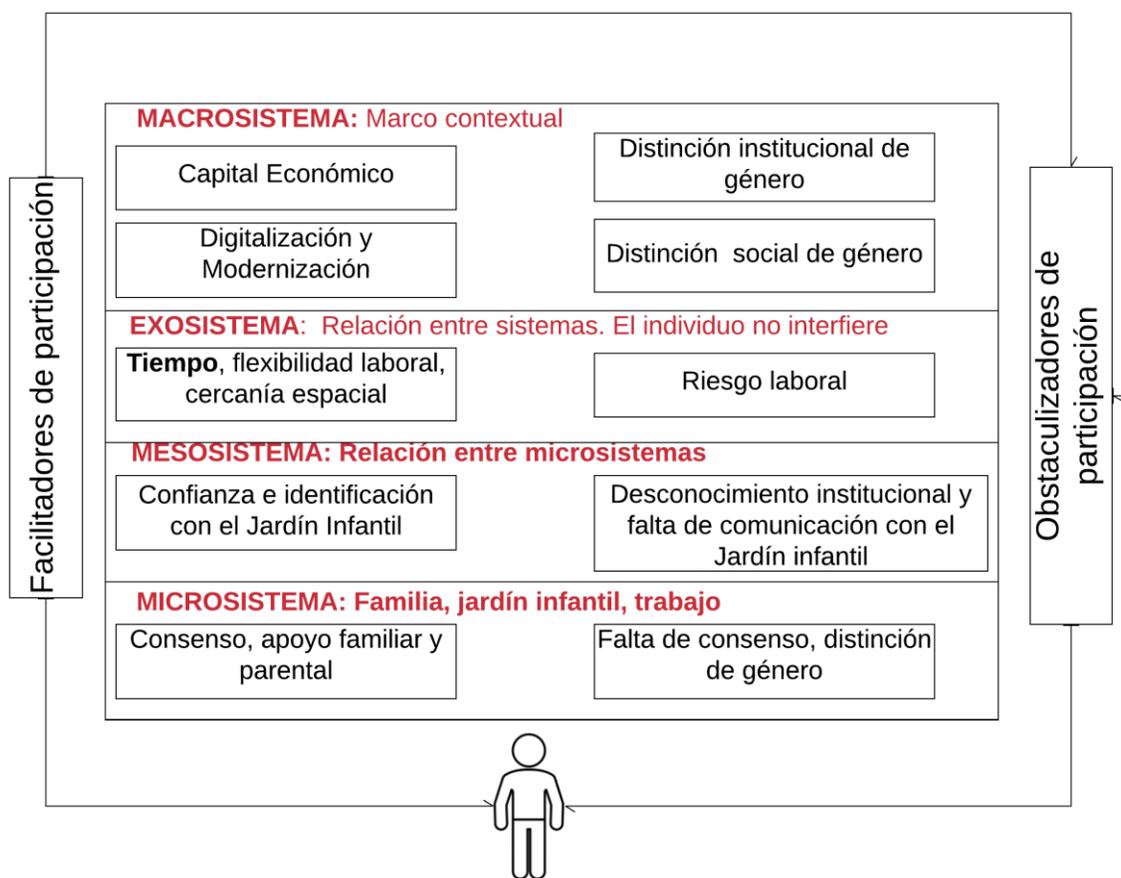
No obstante, el factor del tiempo también se expresa como un obstaculizador para que los padres varones participen en los jardines infantiles. En este sentido, el tiempo se percibe como obstaculizador cuando su conciliación no permite al padre varón tener un clima positivo dentro del lugar de trabajo. Esto se debe a que dentro de las normativas y legislaciones laborales de los entrevistados no se toman en cuenta las actividades escolares como un espacio libre para retirarse del lugar de trabajo, o bien, no existe una flexibilización laboral que permita al padre varón participar en el jardín infantil, ya que, en su totalidad, las actividades del jardín infantil se realizan en horarios en que los padres varones están trabajando. Esta flexibilización laboral se destaca en el discurso de los entrevistados, ya que, el trabajo es la institución más estricta en términos de flexibilidad en comparación al jardín infantil y la familia. En cuanto al jardín infantil, su participación puede ser suplida por algún otro/a familiar, o bien, dentro de la institución familiar, todo funciona bajo consenso, por ende, se llega a un acuerdo más rápido.

Finalmente, se puede identificar dentro del estudio de la participación de padres varones en jardines infantiles de la Región Metropolitana, la importancia del contexto temporal. En este sentido, la participación de los padres varones tiene que ver con el capital económico que responde de manera positiva ante un sistema neoliberal, en el que puede elegir y costear un jardín infantil respecto a los servicios que ofrezca. Así también, se toma en cuenta las herramientas que ha traído consigo la modernización y la introducción de las redes sociales como un canal comunicacional que abre la gama de convocatoria para los padres varones. Esta modernización global se expresa y se proyecta como uno de los facilitadores de participación para padres varones, ya que, se amplía la gama de propuestas y estrategias para su participación. Sin embargo, desde la óptica obstaculizadora, las redes sociales también pueden funcionar de manera deficiente, ya que, los mensajes pueden ser malinterpretados e incluso, se puede llegar a invadir la privacidad y libertades del demás padre/madres y profesorado. Bajo esta misma lógica funciona la sociedad respecto a las normativas vigentes de género (explícitas e implícitas) que pueden permear la manera en

que la normativa institucional del jardín infantil funciona. Los padres varones recalcan en su discurso el deseo de una educación y una cultura sin distinciones de género, sin embargo, manifiestan que es un proceso arduo y lento, en el cual resulta dificultoso no encontrarse con personas o instituciones que no estén sesgadas bajo esta lógica divisoria. Todo lo anteriormente expuesto se explica en la siguiente figura.

Figura 1.

“Participación, condiciones de participación y mejoramiento de la Educación Parvularia”



Retomando con lo anteriormente planteado, el panorama ideal para contribuir a la calidad de la EP toma diversos puntos comentados previamente. En un primer lugar, existe una esperanza pragmática de la implementación de la tecnología como un tema relevante para la Educación Parvularia, tanto en las aulas de jardines infantiles privados, como a nivel

educativo nacional completo. Se expresa una necesidad de adaptación ante la sociedad moderna en base a la creación de aplicaciones y softwares, en los que, a través de dispositivos como las cámaras de video, chips, etc. se podrá saber si es que los hijos/as efectivamente asistieron al jardín infantil, se podrá interactuar a distancia con ellos/as, e incluso se podrá ver a tiempo real la jornada escolar diaria de los hijos/as. Esto fue un tema tratado en todas las entrevistas realizadas, sobre todo, en los discursos de padres varones que se encuentran separados. Se puede decir entonces que el mejoramiento a la calidad educativa parvularia según los padres varones que tienen a sus hijos/as en un jardín infantil privado remonta a temas de actualización y reorganización del sistema educacional en general, pero esta actualización debiese estar acompañada de instancias orientadoras y educativas con los padres/madres y familias.

Los padres varones que tienen a sus hijos en un jardín infantil privado de la Región Metropolitana también desean la aprehensión social de la equiparación de roles y tareas entre hombres y mujeres; en el discurso, en la práctica, en la legislación y en las instituciones. Esta premisa puede ser aplicada a diversos tópicos, pero dentro del discurso paterno que remonta a esta investigación, la esperanza de la calidad educativa se centra en la Educación Parvularia. Los niños y niñas son el futuro de la sociedad, y dentro de esa proyección, si ellos/as, son socializados a través de instituciones que se adaptan y responden a las problemáticas sociales actuales, será el día en que padres/madres/familias se encontrarán ante un panorama educativo de calidad, a nivel académico y no académico.

12. RECOMENDACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Haciendo referencia a los resultados de esta tesis, es importante destacar que el discurso paternal que aquí se produce, se orienta a un cambio cultural mucho más complejo que lo que podría resolverse desde la elaboración de una política pública. Alude a la necesidad de un cambio de paradigma respecto a cómo la población chilena reproduce construcciones sociales de género, y así también, cómo la población chilena comprende la imagen paternal en que se presenta la participación de los padres varones en la EP y en cualquier nivel educacional.

En base a esto, el trabajo de los científicos familiares es crucial, ya que, desde la formación interdisciplinar, se ponen en diálogo todo tipo de disciplinas dentro del área social, que pueden actuar en conjunto para renovar las construcciones sociales respecto al género; al ámbito cultural; aspectos laborales y aspectos educacionales, que recaen finalmente en la participación de padres varones en el jardín infantil y en otras esferas.

Con todo lo mencionado anteriormente, y pensando en propuestas para las políticas públicas que promuevan la paternidad y la corresponsabilidad, se sugiere en primer lugar, tomar los ejemplos internacionales y adaptarlos a la realidad que expresan los padres varones, por ejemplo, el programa educativo colombiano “De cero a siempre”, el cual auxilia desde las instituciones estatales a los padres varones respecto a su rol parental. De la misma manera ocurre con el programa estadounidense “*Fatherhood and Mentoring Initiative*” (iniciativa de paternidad y tutoría), el cual promueve la paternidad activa y la corresponsabilidad en la crianza, educación y formación ciudadana de los hijos/as (McWayne et al, 2019). Ambos pueden tomarse como un ejemplo para cubrir el concepto de capacitación que aparece en las entrevistas, el deseo de los padres varones en participar e informarse a cabalidad sobre cómo poder fomentar dicha participación a futuro.

En Chile actualmente, se encuentra disponible una guía de paternidad activa, entregada por el subsistema de protección integral a la infancia “Chile Crece Contigo”, la cual engloba únicamente a los padres varones y comparte guías para mantener activa la imagen del padre varón, en aspectos de crianza y corresponsabilidad. De ahí en adelante, no se puede detectar alguna normativa que oriente el accionar paterno en cuanto a su

participación en la Educación Parvularia. Esto es un hallazgo importante para realizar recomendaciones para futuras políticas públicas en el sentido de la creación de políticas públicas educacionales que abarque ambas figuras parentales, y que guíen su participación mucho más allá de actividades participativas tradicionales, como lo son las reuniones de apoderados y las entrevistas personalizadas.

Siguiendo los resultados de la tesis, un aporte importante a las políticas públicas educativas sería la capacitación respecto a la información que manejen los padres varones. En una primera instancia, resultaría beneficioso que los jardines infantiles se presentaran como un espacio de aprendizaje respecto al uso de tecnologías y redes sociales y se diseñaran estrategias que optimicen la circulación efectiva de información y prevenga eventuales malentendidos o conflictos entre pares. En segundo lugar, sería provechoso incentivar instancias que orienten la participación de los padres varones, ya que, dentro de su discurso, la voluntad está, pero no se sabe cómo participar específicamente.

Además de lo anterior, fomentar políticas que pongan en conversación el trabajo, hogar; escuela; parentalidad y paternidad a lo largo de todo el proceso educativo de los hijos/as a través de instancias de apoyo y cooperación a padres varones que ya se encuentran participando y a padres varones primerizos (Cabrera y Peters, 2008; McWayne et al, 2019). Así también lo es incentivar políticas educacionales que refuercen el lazo entre familias y el jardín infantil como primer nivel educacional obligatorio y una especificación explícita para la participación de padres/madres en los jardines infantiles.

Visto desde el sistema educacional propiamente tal, se puede sugerir la elaboración de políticas públicas que promuevan un clima escolar donde todos los miembros de las familias y particularmente los padres varones, se sientan invitados, acogidos y puedan posicionarse e involucrarse dentro de un espacio armónico para generar alianzas entre familia y jardines infantiles. Así también, potenciar la participación de los padres varones desde la cooperación y capacitación respecto a su participación en el jardín infantil (Epstein, 2013). Asimismo, mejorar el conocimiento de cómo utilizar las tecnologías y cómo utilizarlas para comunicarse con la escuela (Samaras y Wilson, 1999).

Se sugiere elaborar políticas que tomen como elementos clave la familia, la paternidad, y el trabajo. En este sentido, el permiso para participar presencialmente en el jardín infantil aparece explícita e implícitamente como un obstáculo para el empleo y clima laboral, que finalmente pone en tensión la conciliación familia-paternidad y trabajo para los hombres. La ley del pre y post natal entrega un camino a seguir acorde a los primeros días de vida de los hijos/as, y corresponde a la normativa actual más oportuna para hacer modificaciones respecto al objetivo general de esta tesis. Se recomienda efectivamente equiparar los días de beneficio de esta ley entre padres varones y madres, para que ambos (desde el nacimiento de su hijo/a) tengan la posibilidad y derecho imprescindible de estar con sus hijos/as desde su nacimiento. Pero así también elaborar iniciativas en que el área educacional y área laboral dialoguen respecto a la participación de los padres varones.

Además, se recomienda modernizar las metodologías institucionales y comunicacionales de los jardines infantiles, sobre todo dentro de dependencias privadas pagadas, ya que, se cuentan con más recursos para hacer modificaciones al plan escolar, para que se responda a las solicitudes de los padres varones. En este sentido, integrar el uso de softwares, programas o aplicaciones resultaría práctico al momento de comunicar algún mensaje de carácter veloz y activo a los padres varones.

Efectivamente, hay dos esferas que hay que hacer notar respecto a los padres varones y su participación ideal para contribuir a la calidad de la Educación Parvularia en Chile, estos son el deseo y la realidad. Anteriormente se planteó el interés como un paso previo para la participación de padres varones, como un reflejo del deseo que tienen los padres varones para participar, pero existe otro factor que se relaciona con la realidad, que es el tiempo disponible para participar. Para los entrevistados, el tiempo es el factor principal que debería ser considerado en las futuras políticas públicas. No una política que los haga salir más temprano del trabajo, por ejemplo, si no que, la formulación de políticas o programas que comprendan la importancia de la presencia de la figura paterna, y cómo contribuye a la calidad de la Educación Parvularia, y cómo es que el Ministerio de Educación fomenta a futuro políticas mucho más allá de lo escolar y/o lo laboral, sino, desde una perspectiva psicosocial (Fernández et al, 2013) que:

- 1.- Comprenda la forma de participar que tienen los padres varones en los jardines infantiles
- 2.- Que continúe con el estudio de la participación de los padres varones en jardines infantiles, pero profundizando obstáculos y facilitadores diferenciados por la institución en la que se participa, por ejemplo; facilitadores y obstaculizadores laborales, o facilitadores y obstaculizadores familiares, facilitadores y obstaculizadores religiosos, etc. Con esta información se logrará hacer un vistazo completo de las problemáticas percibidas por la figura paterna y las diferentes soluciones disponibles para contribuir con la calidad en la Educación Parvularia.

13. SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

En base a los resultados de la presente tesis, surgen otras preguntas e investigación que serían interesantes abordar y que pueden ser complemento para la calidad educativa parvularia dentro de la participación de padres varones.

En primer lugar, resulta interesante investigar cómo el rendimiento académico de los hijos/as afecta en la participación de padres varones. La presente investigación comprende el éxito académico como un concepto general utilizado en la literatura, que hace referencia a las calificaciones de los alumnos/as. En este sentido, resultaría interesante observar cómo es que este éxito académico permea la participación de los padres varones, no obstante, también sería fundamental observar cómo es que esta relación se da de manera inversa, preguntándose, por ejemplo, ¿cómo el éxito académico de los niños/as repercute en la participación de sus padres varones? Como hipótesis se propondría: A medida que los avances del niño/a dan resultados positivos, los padres varones participan más, pero a medida que este avance disminuye o más bien no se presenta, la participación de los padres varones en el jardín infantil disminuye.

En un segundo lugar, se sugiere investigar este mismo tema en base a los diferentes actores presentes, por ejemplo, las madres o profesores/as del niño/a y su percepción en base a la participación de los padres varones en la Educación Parvularia. Por lo cual se propone preguntar ¿Cómo perciben las madres la participación de los padres varones en jardines infantiles? ¿De qué manera perciben los profesores/as la participación de los padres varones en el jardín infantil?

Como tercer aspecto, podría incluirse la variable de nivel socioeconómico (NSE) en futuras investigaciones. Si bien, la presente tesis no abarca un NSE específico respecto a los jardines infantiles privados, sería interesante preguntar ¿Cómo es que los padres varones de nivel socioeconómico bajo (o alto) perciben su participación en un jardín infantil? Ajustar las características de los participantes especificará aún más cómo es que efectivamente participan. Además, se pueden llegar a descubrir nuevos obstaculizadores y facilitadores según lo que los participantes experimenten.

De la mano con lo anterior, una sugerencia que se podría hacer a futuras investigaciones referentes a Educación Parvularia y participación de padres varones sería integrar otras distinciones respecto a las otras dinámicas familiares que se presentan, por ejemplo ¿De qué manera padres varones solteros perciben su participación en jardines infantiles?, siguiendo la misma lógica, se podría integrar a padres divorciados, viudos y otros. Así también cambiar los criterios de inclusión respecto a la ocupación del padre varón y de la madre sería sugerente.

14. BIBLIOGRAFÍA

Agencia de calidad de la Educación. (2015). *Representaciones Sociales sobre la Calidad y los Sistemas de Evaluación de la Calidad en Educación Parvularia*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Representaciones Sociales sobre Calidad Educacion Parvularia.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Representaciones_Sociales_sobre_Calidad_Educacion_Parvularia.pdf)

Álvarez, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19-30.

Aguayo, Francisco, Correa, Pablo & Cristi, Pablo. 2011. Encuesta IMAGES Chile. *Resultados de la encuesta internacional de masculinidades y equidad de género*. CulturaSalud/EME. Santiago. <https://www.eme.cl/encuesta-images-chile-encuesta-internacional-de-masculinidades-y-equidad-de-genero/>

Aguayo, F., y Kimelman, E. (2012). *Paternidad activa. Guía para promover la paternidad activa y la corresponsabilidad en el cuidado y crianza de niños y niñas*. http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2710/201304081746150.Guia_Paternidad.pdf?sequence=1

Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., & Gajardo, Carla. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 287-303. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200017>

Avendaño, Cecilia. (2008). Conciliación trabajo-familia y mujeres: Reflexiones en una perspectiva psicosocial. En Álvaro Soto (Ed.) *Flexibilidad laboral y subjetividades: Hacia una comprensión psicosocial del empleo contemporáneo*. Santiago: LOM, pp. 221-235.

Batthyány, K. (2004). Las relaciones sociales de género. En OIT (Ed.), *Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino?* (pp. 25-35).

Bellei, C., Gubbins, V., & López, V. (2002). *Participación de los Centros de Padres en la Educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Chile: UNICEF. https://www.unicef.cl/archivos_documento/30/Centro_Padres1.pdf

Benavides, N., Donoso, S., Araya, Reyes D., & Neira, T. (2019). La gestión de los centros de educación parvularia en la región del Maule (Chile): visiones desde la práctica educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(105), 881-903. Epub April 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002702009>

Barnard, W. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62.

Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Ediciones Amorrortu. Pp. 162-183. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740903001178>

Blanco, M. & Castro, S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 27(4). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development. Readings on the development of children*, 2(1), 37-43.

Bustos, M. (2017). La participación de la familia en la escuela: análisis de la comunicación y diferencias parentales. *Revista Publicando*, 4(10) (1), 256-265. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/424>

Cabrera, N., Peters, E. (2000). *Public Policies and Father Involvement. Marriage & Family Review*, 29(4), 295-314. http://dx.doi.org/10.1300/J002v29n04_04

Cabrera, J., Volling, L., & Barr, R. (2018). *Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>

Canales, M., Bellei, C. & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de

mercado. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 89-109.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>

Comunidadmujer. (2017). *Mujer y trabajo: Uso del tiempo y la urgencia por compartir las tareas domésticas y de cuidado* (Informe N°38).
http://www.comunidadmujer.cl/bibliotecapublicaciones/wpcontent/uploads/2017/04/BOL-ETIN-38-marzo-2017-baja_vf.pdf

Connell, R. W. (1997). *La organización social de la masculinidad*.

Cortázar, A., & Vielma, C. (2017). *Educación parvularia chilena: efectos por género y años de participación. Calidad en la educación*. (47), 19-42.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n47/0718-4565-caledu-47-00019.pdf>

Correa, J., Cristi, A., Epstein, B., Epstein, R., Escobar, J., Rios, I., Castillo, M. (2019). *School Choice in Chile. Proceedings of the 2019. ACM Conference on Economics and Computation - EC '19*. doi:10.1145/3328526.3329580

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*.2(7). 162-167.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es

Downer, J., Campos, R., McWayne, C., & Gartner, T. (2008). Father Involvement and Children's Early Learning: A Critical Review of Published Empirical Work from the Past 15 Years. *Marriage & Family Review*, 43(1-2), 67-108. doi:10.1080/01494920802010264

Fantuzzo J., McWayne C., Perry M. y Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children, *School Psychology Review*, 33:4, 467-480, DOI: 10.1080/02796015.2004.12086262

Fernandez C., Fiuza M., & Zalbaza M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de investigación en*

<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/294/343>

Enríquez, M., Insuasty, M., & Sarasty M. (2018). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis* (25). <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0ab473a7-d8e7-4d4b-b013-1205b20675dd%40sessionmgr4006>

Epstein, J. (2009). *Epstein's framework of six types of involvement* (Including: Sample practices, challenges, redefinitions, and expected results). Baltimore, MD: Center for the Social Organization of Schools. <https://www.sps186.org/downloads/table/13040/6typesj.epstien.pdf>

Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.

Fundación Arcor, (2019). *Aprendiendo en familia: Propuestas de un programa flexible para el aprendizaje familiar en Chile*. http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2019/05/Policy-Brief_123-Infancia2.pdf

Goldring, B., & Phillips, J. (2008). Parent preferences and parent choices: The public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209-230. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930801987844>

Gokturk, S., & Dinckal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183-201. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2017.1388777>

Gubbins, V., & Berger, C. (2002). Hacia una alianza efectiva entre familias y escuelas. *Persona y Sociedad*, 16(3), 71-86. <http://veronicagubbins.cl/wp-content/uploads/2007/11/Alianza-familia-escuela-Gubbins-Berger-2002-1.pdf>

Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069-1089. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14032016004.pdf>

Güder, Y., & Ata, S. (2018). Father Involvement, Gender Perception and Children's Gender Stereotypes. *Universal Journal of Educational Research*, 6(8), 1637-1646. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1187443>.

Griffith, J. (1996). Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 33–41. doi:10.1080/00220671.1996.9944441

Hewlett, B. S. (2000). Culture, history, and sex: Anthropological contributions to conceptualizing father involvement. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 59-73.

Hernández, M., & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(2), 127-141. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art08.pdf>

Herrera, A., & Razmilic, S. (2018). Movilidad urbana, equidad de género y participación laboral. *Centro de Estudios Políticos*. https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20180308/20180308095645/pder477_srazmilic.pdf

INE. Subdirección técnica. (2016). “Jefatura de hogar: usos del concepto, historia, críticas y expresión en los indicadores”. Chile. Instituto Nacional de Estadísticas. https://historico-amu.ine.cl/genero/files/estadisticas/pdf/documentos/jefatura_hogar.pdf.

Jelin, E., & Paz, G. (1991). *Familia/género en América Latina: cuestiones históricas y contemporáneas*. http://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/3371/1/Doc_c68.pdf

Kim, W. (2018). How and why fathers are involved in their children’s education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280-299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>

Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education: Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1). <https://jestp.com/index.php/estp/article/view/719>

Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual. *Debate Feminista*, 20, 84-106. <http://www.jstor.org/stable/42625720>

Larrañaga, O. (2004). Competencia y participación privada: la experiencia chilena en educación. *Estudios Públicos*, 96, 107-144. <http://www.econ.uchile.cl/uploads/publicacion/dcab8ab4-bd4b-4bc5-bc5fbb28b2ec2d26.pdf>

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). *Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115–122. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10459880903472876>

Leccardi, C. (2002). TIEMPO Y CONSTRUCCIÓN BIOGRÁFICA EN LA "SOCIEDAD DE LA INCERTIDUMBRE": REFLEXIONES SOBRE LAS MUJERES JÓVENES. *Nómadas* (Col), (16),42-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105117941004>

Ley N° 20.370. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile. 2 de Julio, 2010 <https://www.leychile.cl/N?i=1014974&f=2019-06-27&p=>

López de Maturana, D. (2016). La Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), en el marco de la Reforma de la Educación Parvularia Chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), pp. 11-30. <https://auroradechile.uchile.cl/index.php/REE/article/view/43443/45437>.

López, X. G. (2012). IDENTIFICACIÓN DE FACTORES QUE INCIDEN EN LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN EDAD PRE ESCOLAR. [tesis para optar al grado de magister y gestión de políticas públicas]. [tesis de grado no publicada]

Madrid, S. (2016). Diversidad sin diversidad: Los colegios particulares pagados de elite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. Mercado y oportunidad escolares: *libertad, diversidad y desigualdad*, 269-300. [file:///C:/Users/fcamp/Downloads/Madrid_Sebastian_2016_Diversidad_sin_div%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/fcamp/Downloads/Madrid_Sebastian_2016_Diversidad_sin_div%20(2).pdf)

Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: el caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), (22), 369-398. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872016000100369&script=sci_arttext

Marsiglio, D. & Lamb M. (2000): Exploring Fatherhood Diversity, *Marriage & Family Review*, 29:4, 269-293. http://dx.doi.org/10.1300/J002v29n04_03

Marsiglio, W., & Cohan, M. (2000). Contextualizing father involvement and paternal influence: Sociological and qualitative themes. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 75-95.

Martí, M. (2002). Antiguas masculinidades performativas: el problema de la matriz de inteligibilidad. En Rosario (presidenta). Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis. Coloquio llevado a cabo en el Centro de Estudios Interdisciplinarios. Argentina. <https://puds.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2014/06/MART%C3%8D-Ma.-Eugenia.pdf>.

Martínez, M., & Rossi, A. (2017). *Reflexiones para la gestión del aseguramiento de la calidad en educación parvularia. De la evidencia internacional al caso chileno*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4476/evidencias-36.pdf?sequence=1>

McBride, B., Rane, T., & Bae, H. (2001). Intervening with teachers to encourage father/male involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 77-93. doi:10.1016/s0885-2006(01)00087-4

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.10163>.

Champine, B., Whitson, L., & Kaufman, S. (2018). Service characteristics and family involvement in an early childhood system of care. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 324-338

McWayne C., Downer, J., Campos, R., & Harris, R. (2013) Father Involvement During Early Childhood and Its Association with Children's Early Learning: A MetaAnalysis, *Early Education and Development*, 24:6, 898-922, DOI: 10.1080/10409289.2013.746932

MINEDUC. Ayuda MINEDUC. (2020). Atención Ciudadana. Ayuda MINEDUC. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/importancia-del-reconocimiento-oficial-4>

MINEDUC, División de Educación General Unidad de Educación Parvularia. (2003). *Manolo y Margarita aprenden con sus padres*. Santiago, Chile. Ministerio de Educación. file:///C:/Users/fcamp/Downloads/manolo_margarita_aprendiendo_padres.pdf

MINEDUC, División de Educación General. (2017). “*Política de Participación de las Familias y la Comunidad en instituciones educativas*”. <https://basica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/25/2017/04/Pol%C3%ADtica-de-Participaci%C3%B3n-de-la-Familia-y-la-Comunidad-en-instituciones-educativas.pdf>

MINEDUC, Subsecretaría de Educación Parvularia. (2016). *Hoja de ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSI%C3%93N-2017.pdf>

MINEDUC, Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

MINEDUC, Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Orientaciones para el reconocimiento oficial de establecimientos de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/05/Manual-RO-SdEP-Mayo-2018.pdf>

MINEDUC, Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). “*Orientaciones para Promover la Participación e Involucramiento de las Familias en Educación Parvularia*”. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Promoci%C3%B3n-de-Familias.pdf>

MINEDUC. Martínez, M., Rossi, A. (2017). *Reflexiones para la gestión del aseguramiento de la calidad en educación parvularia. De la evidencia internacional al caso chileno* (N°36). <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-36-Parvulos.pdf>

Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *3ª Encuesta Longitudinal de Primera Infancia*. Santiago, Chile. http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/ELPI-PRES_Resultados_2017.pdf

Montaño, L. (2019). Trabajo docente con padres y madres de familia, un recuento en la Educación Preescolar. México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 541-570. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35169>

Monteiro, L., Fernandes, M., Torres, N., & Santos, C. (2017). Father s involvement and parenting styles in Portuguese families: The role of education and working hours. *Análise Psicológica*, 35(4), 513-528. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v35n4/v35n4a08.pdf>

Navarro, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3115>

Pattnaik, J., & Srirarm, R. (2010). Father/male involvement in the care and education of children: History, trends, research, policies, and programs around the world. *Childhood Education*, 86(6), 354-359. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523169>

Pizarro, P., & Espinoza V., (2015). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la educación de párvulos en Chile. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 152-167. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/383/193>

Rabello P., (2017). *Early Moments Matter for Every Child*. UNICEF. https://www.unicef.org/media/48886/file/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child-ENG.pdf

Ramirez, H. (2008). Relación familia-escuela desde la perspectiva de los padres. Magíster en educación con mención en orientación educacional, Universidad del Bío-bío, Región del Bío-bío, Chile). http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2131/1/Ramirez_Cuevas_Hortensia.pdf

Ramírez, L., Quintero, R., Jaramillo B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona Próxima*, (22), 105-115. Barranquilla, Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100008&lng=en&tlng=es.

Rathbun, A. & Hausken, E. G. (2001). *How Are Transition-to-Kindergarten Activities Associated with Parent Involvement during Kindergarten?*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452951.pdf>

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201. <http://scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>

Cortázar, A., & Falabella, A. (2015). Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales. https://www.researchgate.net/profile/Alejandra_Falabella/publication/331501603_Estudio_Calidad_Educativa_en_Educacion_Parvularia_Experiencias_Internacionales_y_Representaciones_Sociales_Nacionales_Investigadoras_Responsables/links/5c7d8b6e92851c695054c137/Estudio-Calidad-Educativa-en-Educacion-Parvularia-Experiencias-Internacionales-y-Representaciones-Sociales-Nacionales-Investigadoras-Responsables.pdf.

Reyes, Y. (2011). *Mujer, Pobreza y Emprendimiento. Experiencias Claves para la Superación* [tesis de magister. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile]. https://www.academia.edu/4796131/Tesis_de_Mag%ADster_Mujer_Pobreza_y_Emprendimiento_Experiencias_Claves_para_la_Superaci%C3%B3n

Riley, R. W., & Shalala, D. E. (2000). A call to commitment: Fathers' involvement in children's learning. *US Department of Education, Washington, USA*. Diambil dari <https://www2.ed.gov/pubs/parents/calltocommit/fathers.pdf>.

Samaras, P., & Wilson, C. (1999). Am I Invited? *Urban Education, 34(4)*, 499–530. doi:10.1177/0042085999344005

Sánchez, E. (2018). Desafíos de la institucionalidad en la educación parvularia en Chile. Análisis a partir de la reforma educacional 2014–2018. *Estado, Gobierno y Gestión Pública, (30)*, <https://revistas.uchile.cl/index.php/REGP/article/view/49240>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio, (41)*, 207-224. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>

Santibáñez D. (2018). *La participación de las familias en la educación inicial y los procesos de aprendizaje de niños y niñas: el esquema clasificatorio de las educadoras y técnicos*. Departamento de Antropología. Universidad de Chile

Sánchez, M., Faraco, J. (2008). La educación infantil en las culturas escolares europeas: un análisis político comparado. *En-clave pedagógica, 10*.

Schaedel, B., Freund, A., Azaiza, F., Hertz-Lazarowitz, R., Boem, A., & Eshet, Y. (2015). School Climate and Teachers' Perceptions of Parental Involvement in Jewish and Arab Primary Schools in Israel. *International Journal About Parents in Education, 9(1)*. <https://library.parenthelp.eu/wp-content/uploads/2017/05/07-Schaedel-et-al-77-92-1.pdf>

Sierra, E. (2013). *Participacion De Los Padres De Familia En El Proceso Educativo De Los Ninos Y Ninas De Transicion: Caso De Una Institucion Educativa De Floridablanca* (Tesis Doctoral, Universidad Industrial de Santander, Escuela De Educacion). <http://noesis.uis.edu.co/bitstream/123456789/32305/1/147287.pdf>.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Consejos Parvularios. Lineamientos jurídicos que permitan la constitución de Consejos de Educación Parvularia considerados en la Ley de Nueva Educación Pública*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14481/Consejos-Parvularios.pdf?sequence=1>

Superintendencia de Educación. (2017). *Estudio. Percepciones y expectativas de las familias sobre la Educación Parvularia*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14718/Pres_EstParv2017.pdf?sequence=1

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.

Swick, K., & McKnight, S. (1989). Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 19-29. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200689900380>

Tamariz, J. (2013). *Participación de los padres de Familia en la Gestión Educativa Institucional* (Tesis para Magíster en Gestión de la Educación). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima, Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4641>.

Valdés, A., Martín, M. y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1). <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-valdes.html>

Valenzuela, J., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. *Fin de ciclo*, 209-229. https://www.researchgate.net/profile/Cristian_Bellei/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile/links/54fa15050cf20b0d2cb63514.pdf

Weisner, S. (2002). *Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways*. *Human Development*, 45(4), 275-281. doi:10.1159/000064989

Zabalza-Beraza, M (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. 10.4995/redu.2012.6013

11. ANEXOS:

1.- Pauta de entrevista (versión aplicación piloto)

Preguntas al participante

- 1.- Cuéntame, ¿cómo participas en el centro educativo parvulario al que asiste tu hijo/a?
- 2.- ¿De qué forma participas en el centro educativo parvulario al que asiste tu hijo/a?
- 3.- ¿Cómo describirías tu participación en el centro educativo parvulario al que asiste tu hijo/a?

- 1.- En base a todo lo que me has contado, ¿Cuáles son los obstáculos que percibes al momento de querer participar en el centro educativo parvulario?
- 2.- ¿Cuáles son los obstáculos que se te presentan al momento de participar presencialmente en el centro educativo parvulario?
- 3.- ¿Cuáles son los obstáculos que se te presentan al momento de querer participar en el centro educativo parvulario?

- 1.- Ahora bien ¿Cuáles son los facilitadores que se le presentan para participar en el centro educativo parvulario?
- 2.- ¿Cuáles son los facilitadores que estimulan su participación en el centro educativo parvulario?
- 3.- ¿Qué elemento/factor usted considera como facilitador para su participación en el centro educativo parvulario?

- 1.- ¿Cómo describiría su tipo de participación ideal en el centro educativo parvulario?
- 2.- ¿Cuál sería el panorama ideal para participar presencialmente en el centro educativo parvulario?
- 3.- Cuáles serían las condiciones ideales para su participación en el centro educativo parvulario

2.- Pauta de entrevista (versión final)

1.- Cuéntame, ¿Cómo participa Ud. en el centro educativo parvulario al que asiste su hijo/a?
2.- ¿Cómo identificar un obstáculo importante, al momento en que usted, como padre varón, puede participar efectivamente en el centro educativo parvulario al que asiste su hijo/a?
3.- ¿Cuáles serían para usted los facilitadores para su participación?
4.- ¿Cómo describiría usted el tipo de participación ideal para usted, como padre varón en el centro educativo parvulario al que asiste su hijo/a?

3.- Consigna inicial a la realización de la entrevista

Estimado Sr.

Me presento, soy Francisca Campillay, estudiante de último año de la carrera Ciencias de la Familia en la Universidad Finis Terrae. Me encuentro realizando mi tesis sobre la participación de padres varones en la Educación Parvularia, considerando facilitadores y obstaculizadores para dicha participación.

Esta entrevista será totalmente anónima, su integridad e identidad estará resguardada, es decir, su testimonio será identificado con un número/ID que será utilizado para exponer los resultados finales de la tesis, no se dará el nombre del centro educativo con el que se relaciona, su trabajo o ningún dato que pueda llegar a revelar su identidad. Todo lo que usted comparta a la entrevistadora será totalmente confidencial y únicamente con fines científicos para llevar a cabo esta investigación.

Como indica el consentimiento informado, esta entrevista será grabada, con el fin de poder realizar una transcripción posterior. Todos los datos que usted me entregue los manejaré solo yo, o bien, si se presenta otro transcriptor/a, deberá firmar un documento de confidencialidad ante la investigadora responsable de la tesis, la Sra. Verónica Gubbins. En caso de que usted se sienta incómodo, o presente alguna molestia, es libre de retirarse en el momento que usted estime conveniente, no sufrirá represalias ni consecuencia alguna por la decisión tomada. Cabe recordarle que no hay respuestas buenas ni malas.

De antemano muchas gracias por su tiempo y disposición para participar.

4.- Documento de consentimiento informado



**Ciencias
de la Familia**
FACULTAD DE EDUCACIÓN,
PSICOLOGÍA Y FAMILIA

Documento de Consentimiento Informado

Nombre del estudio: Participación de padres varones en jardines infantiles de la Región Metropolitana: Condiciones de posibilidad percibida

Investigadora: Francisca Campillay Figueroa

Profesora guía responsable: Verónica Gubbins Foxley

El propósito de este documento es invitarle a participar en la investigación “Participación de padres varones en jardines infantiles de la Región Metropolitana: Condiciones de posibilidad percibida” cuyo investigador responsable es Verónica Gubbins, académica del Centro de Estudios e Investigación sobre Familia de la Universidad Finis Terrae y Francisca Campillay, alumna tesista de la carrera Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae. A continuación, le proporcionamos información detallada de la investigación que le permitirá tomar la decisión libre, personal y voluntaria de participar o no en este estudio. Por favor lea cuidadosamente este documento. Puede hacer todas las preguntas que necesite a la investigadora que lo está contactando, y tomarse el tiempo necesario para decidir. Este estudio no implica costo ni remuneración para Ud. Usted ha sido invitado a participar en este estudio en consideración a su rol de padre de un niño/a que se encuentre cursando su educación en algún centro de Educación Parvularia en la Región Metropolitana. Creemos que su experiencia en esta área puede servir de importante insumo para las decisiones de mejoramiento de calidad educativa de la educación parvularia. El objetivo de este estudio es explorar la percepción que tienen los padres varones sobre las condiciones que facilitan o no su participación en el centro de Educación Parvularia que asiste su hijo/a.

El tipo de estudio será de carácter cualitativo, específicamente, una investigación de tipo descriptiva, exploratoria e interpretativa de la perspectiva que diferentes padres varones han elaborado a partir de su experiencia en el centro educativo parvulario de su hijo/a Para estos

efectos, se recurrirá al método de las entrevistas semi estructuradas remotas. El método de las entrevistas semiestructuradas sirve para recopilar información acerca de las percepciones presentes o pasadas de las personas siguiendo un esquema previo, pero al mismo tiempo, abierto a cualquier modificación. En cuanto a la entrevista remota, esta refiere a la realización de la entrevista vía online. Esta entrevista tendrá de máximo una hora de duración con la tesista para abarcar en profundidad su testimonio. Estas entrevistas serán realizadas vía online a través de la plataforma *Meet* o *Zoom* (según el sistema que mejor le convenga a Ud) y dicha entrevista se realizaría en día y hora que a Ud. más le convenga. Esta entrevista será grabada y totalmente confidencial, es decir, cada entrevista será identificada con un número y no con su nombre, ni el centro educativo al que asiste su hijo/a, ni de sus hijos/as, o algún dato por el cual se revele su identidad. Las grabaciones de las entrevistas serán transcritas por la tesista u otra persona quien firmará un acuerdo de confidencialidad con la Investigadora Sra. Verónica Gubbins. Se pondrá especial cuidado en no emplear, ni difundir, su nombre en ningún documento escrito o presentación pública de los resultados. Su nombre solo quedará registrado en este consentimiento informado en la medida que Ud. autorice, y por escrito, su participación como entrevistado en este estudio. Estos consentimientos estarán bajo la custodia personal de la Sra. Verónica Gubbins por un máximo 1 año.

Toda la información que Ud. nos proporcione será estrictamente anónima y de carácter privado. Sólo se usará para fines científicos de esta tesis. El material estará resguardado por un ID/número de participantes para proteger su privacidad y de todos los participantes en este estudio. Usted podrá beneficiarse de los resultados de esta investigación en cuanto al análisis y/o diseño de estrategias, programas o políticas públicas educativas en el momento en que esta tesis ya haya finalizado y presentado ante la Universidad Finis Terrae. Para ello, le haremos llegar un resumen con los principales hallazgos si es que así lo desea.

Si presenta dudas sobre esta tesis o sobre su participación en esta, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución de la misma. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento, sin que eso represente perjuicio para Ud. Es importante que usted considere que su

participación en esta tesis es completamente voluntaria, tiene derecho a negarse a participar, suspender o dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna.

Se me ha explicado el propósito de esta tesis, procedimientos, riesgos, beneficios y derechos que me asisten, y la facultad de retirarse en cualquier momento. Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo. Se me comunicarán los principales hallazgos de la investigación que puedan tener importancia y ser un aporte para la formulación de programas o políticas públicas en el área educativa en Chile. Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar mi participación en esta tesis en cualquier momento si es que así lo desee.

He sido informado de los objetivos, métodos de análisis de esta tesis y de las características de mi participación. Reconozco que la información que provea a lo largo de la investigación es estrictamente confidencial y anónima, esta no será utilizada para ningún otro propósito fuera de la tesis. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

5.- Correo de invitación a padres varones



**Ciencias
de la Familia**
FACULTAD DE EDUCACIÓN,
PSICOLOGÍA Y FAMILIA

Carta de invitación

Estimado Sr.

Me presento, soy Francisca Campillay, estudiante de último año de la carrera Ciencias de la Familia de la Universidad Finis Terrae. Me encuentro realizando mi tesis sobre participación de

padres varones en la Educación Parvularia, condiciones que facilitan y obstaculizan dicha participación.

El principal objetivo de esta investigación es: explorar la percepción que tienen los padres varones, que residen en la Región Metropolitana, sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el jardín infantil de sus hijos/as. Me gustaría contar con su colaboración, debido a que su testimonio es clave y valioso para comprender el contexto en que los padres varones se relacionan con los centros educativos de educación parvularia en la Región Metropolitana. La idea es que Ud.

pueda darnos, a lo más, 1 hora de su tiempo para hacerle una entrevista a distancia a través de alguna plataforma que a Ud. le acomode (zoom o meet) y en día y hora a convenir para ambos.

La literatura y evidencia nacional respecto al tema es muy escasa. Las políticas públicas o programas referentes a la participación de padres varones en la educación parvularia también lo son. Es por esta razón que surge el deseo de investigar este tema, pero es Ud. quien posee el mayor conocimiento en base a su experiencia como padre varón y quien finalmente aportará a futuras propuestas de políticas públicas que comprendan la importancia de su figura dentro de la educación temprana de los niños/as.

Esta entrevista será totalmente anónima, su integridad e identidad estará resguardada, es decir, su testimonio será identificado con un número/ID que será utilizado para exponer los resultados finales de la tesis, no se dará el nombre del centro educativo con el que se relaciona, su trabajo o ningún dato que pueda llegar a revelar su identidad. Todo lo que usted comparta a la entrevistadora será totalmente confidencial y únicamente con fines científicos para llevar a cabo esta investigación.

En el documento que adjunto, a este correo, se encuentran los detalles que garantizarán que esta entrevista sea voluntaria, confidencial y anónima. Toda la información que recabamos, con otros padres varones como Ud., sólo será empleada con fines científicos de investigación. La principal responsable de guiar y proteger la producción de información que Ud. nos entregue en la entrevista será yo y mi profesora guía, la sra. Verónica Gubbins.

Si Ud. acepta participar de esta investigación, le pediría que pudiese firmar el documento que le envío adjunto y me lo regrese fotografiado o escaneado por este medio. Asimismo, me informe día y hora que más le acomode para entrevistarle. La entrevista la realizaré yo.

Como indica el consentimiento informado (adjunto a este correo), esta entrevista será grabada con el fin de poder realizar una transcripción posterior. Todos los datos que usted me entregue los manejaré solo yo, o bien, si se presenta otro transcriptor/a, deberá firmar un documento de confidencialidad ante mí.

Esperando que esta solicitud tenga una buena acogida, agradezco desde ya, su tiempo y disposición para participar.

6.- Carta de aprobación del comité de ética



Santiago, 22 de diciembre de 2020

Vistos y considerando la revisión a cargo de los miembros del Comité Ético Científico de la Universidad Finis Terrae, de documentos presentados para el proyecto titulado “Participación de padres varones en jardines infantiles de la Región Metropolitana: Condiciones de posibilidad percibida” de D. Verónica Gubbins y D. Francisca Campillay; el valor social, los objetivos de la investigación, su marco teórico y metodología, han sido valorados positivamente por la comisión evaluadora.

El proyecto es de riesgo mínimo, atendiendo su temática y metodología. Se preserva en todo momento y mediante procedimientos adecuados los derechos de los participantes así como la confidencialidad de la información producida.

Se ha revisado el formulario de Consentimiento Informado y se considera que está redactado conforme a los estándares éticos y procedimentales establecidos. Se adjunta documento visado.

Por lo anteriormente expuesto, el Comité declara no tener reparos éticos con el proyecto, calificándolo como aprobado. El investigador se obliga a cumplir con lo suscrito en la Carta de Compromiso firmada por el investigador responsable. Esta aprobación tiene vigencia de un año, después de lo cual, el investigador responsable debe solicitar la renovación de la misma.

Atentamente,

Dra. Beatriz Shand Klagges

Presidente



Comité Ético Científico