

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Participación de padres varones en jardines infantiles privados chilenos: condiciones de posibilidad percibidas

Participation of Fathers in Chilean Private Kindergartens:
Perceived Conditions of Possibilities

Francisca Pía Campillay Figueroa*

Centro de Estudio e Investigación sobre Familia, Universidad Finis Terrae
Santiago de Chile, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-1280-9742>

Verónica Gubbins Foxley

Centro de Estudio e Investigación sobre Familia, Universidad Finis Terrae
Santiago de Chile, Chile

 <https://orcid.org/0000-0003-2175-2941>

Recibido: 09/11/2021

Aceptado: 07/11/2022

Publicado: 31/12/2022

***Correspondencia:**

Correo electrónico: fcampillayf@uft.edu

Cómo citar:

Campillay, F. & Gubbins, V. (2022). Participación de padres varones en jardines infantiles privados chilenos: condiciones de posibilidad percibidas. *Propósitos y Representaciones*, 10(3), e1438. <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n3.1438>

Resumen

Existe consenso entre investigadores, que la participación de padres varones en la educación parvularia optimiza el desarrollo infanto-juvenil. Sin embargo, en la práctica esta participación es baja si se la compara con la de las mujeres. Este artículo expone los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo es el de explorar la percepción que, padres varones con hijos e hijas que asisten a centros educativos privados chilenos, tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo. Se utilizan 8 entrevistas semiestructuradas. El artículo devela disposiciones a participar que se ven coaccionadas por factores culturales, estructurales e institucionales. Las condiciones de posibilidad se privatizan y dependen de la capacidad de negociar acuerdos entre figuras parentales. Este estudio aporta a la comprensión de las condiciones que afectan la participación de los padres varones en la educación inicial. Se discuten implicancias para las políticas de participación parental y el trabajo de las instituciones educativas.

Palabras claves: Participación; Padres varones; Educación inicial; Educación privada; Investigación cualitativa.

Summary

There is scholarly consensus that the involvement of fathers in preschool education optimizes child-adolescent development. However, in practice, fathers' participation is low compared to that of mothers. This article presents the results of a qualitative study aimed to exploring the perceptions of fathers with children who attend private educational centers in Chile about the conditions that encourage or discourage them from participating in their children's activities at school. Semi structured interviews were held with fathers of children who attend 8 preschools. The article reveals positive attitudes toward participation which are hindered by cultural, structural, and institutional factors. Conditions of possibility become privatized and come to depend on the ability to reach agreements among parental figures. This study contributes to the scientific understanding of the conditions affecting the participation of fathers in early education. The implications of these findings for parental involvement policies and the work of educational institutions are discussed.

Keywords: Fathers involvement; Preschool education; Private school; Qualitative research.

INTRODUCCIÓN

La participación de los padres varones en la educación parvularia es considerada un factor importante para la calidad de la educación inicial de niños y niñas. La evidencia consultada ha demostrado importantes beneficios para el desarrollo académico, la confianza personal, y la capacidad de establecer lazos y estimular resiliencia ante las dificultades desde la infancia temprana (Yağan & Ata, 2018).

Esta importancia ha sido reconocida y promovida por las políticas educativas de muchos países del mundo. En Estados Unidos, por ejemplo, destaca “*Fatherhood and Mentoring Initiative*”, este es un programa orientado a promover la corresponsabilidad parental, con especial atención a aquellos padres varones que desean estar presentes en la vida de los hijos/as, y que, por diversos motivos no pueden hacerlo. En el caso de Reino Unido, se encuentra la “*Office for Standards in Education*” que supervisa el trabajo en equipo entre padres/madres y cuidadores/as, con el fin de monitorear la calidad educativa aplicando, cuando hay incumplimiento, sanciones que van desde las multas hasta el cierre total del establecimiento (Cortázar & Falabella, 2015). El país cuenta también con “*The Fatherhood Institute*”, que entrega asesoría a los padres varones y fomenta la consideración de las figuras masculinas en áreas que estructuralmente tienden a vincularse con la figura materna (crianza, educación y estimulación temprana) (Cabrera & Peters, 2000; Madrid, 2016; Pattnaik & Srirarm, 2012).

En el caso de Chile, las políticas de calidad educativa de la Educación Parvularia y Básica establecen parámetros claros para la participación de las familias, estas no hacen distinción de género como sí se observa en otros países (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

Este antecedente se confronta con el hecho de que, en la práctica, la participación de los padres varones es baja si se la compara con la de las mujeres (sean madres o no del estudiantado). Así lo muestra el Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019), el cual concluye que los varones son los que menos participan en los quehaceres domésticos y cuidados no remunerados. Dentro de los países con más baja participación destacan la República Dominicana (3,8%) y Guatemala (2,9%). Una tendencia similar se observa en Estados Unidos e Indonesia, donde las mujeres siguen siendo las principales interlocutoras familiares para los jardines infantiles (McWayne et al., 2019). No obstante, encontrar países con porcentajes más altos de participación

de los padres varones, como son los casos de Cuba (12,5%) y Chile (10,8%), la diferencia que se observa en comparación a las mujeres es muy grande (CEPAL, 2019).

Las investigaciones que abordan como objeto de estudio la participación de los padres varones en las instituciones educativas, son escasas (Madrid, 2016). Entre estas, se encuentran aquellas que las analizan desde la perspectiva de la disponibilidad y el uso del tiempo, mostrando limitaciones relacionadas con la jornada laboral y tiempos de desplazamiento entre lugares de empleo, hogar e instituciones educativas en las grandes ciudades. Estas dificultades dejan poco tiempo para participar en actividades escolares, a no ser que se disponga de permisos laborales especiales para aquello.

Se ha planteado también, que las instituciones educativas no se organizan para trabajar con padres varones por la preeminencia de una cultura escolar que aún separa responsabilidades familiares según sexo (Cabrera et al., 2018).

Otros estudios sugieren más participación de los padres varones en instituciones educativas privadas que lo que se observa en centros educativos públicos (Gessaghi, 2017; Gubbins & Otero, 2020; Luci & Gessaghi, 2016; Madrid, 2016). Estos antecedentes invitan a interrogarse respecto a las condiciones que la hacen posible, particularmente desde la subjetividad respecto a jardines infantiles privados (Madrid, 2016).

La escasa información disponible respecto a este tópico dificulta una mejor comprensión de las condiciones que lo posibilitan o no, afectando la capacidad de las instituciones educativas para identificar problemas, necesidades, intereses, posibilidades y soluciones que contribuyan a aumentar la participación de los padres varones en los procesos de mejoramiento de la calidad del desarrollo de la infancia temprana y el trabajo de los centros educativos en este campo. Lo anterior tiene relación directa con los postulados de Alcalay et al. (2005), las cuales mencionan que: “no existe claridad respecto a qué se espera de la participación de los padres, tampoco existen directrices claras acerca de cómo lograr una adecuada participación” (p. 2). 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.

El presente artículo tiene como objetivo explorar la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado en Santiago de Chile, tienen sobre las condiciones que

posibilitan o no su participación en el centro educativo. Esta investigación busca aportar conocimiento respecto a la perspectiva de condiciones que posibilitan o no su participación en los centros de educación parvularia privados, y, contribuir a visibilizar la voz de un agente educativo que recibe menos atención de los tomadores de decisiones de políticas educativas y escolares.

Marco conceptual de referencia

El estudio de la participación de los padres varones ha sido abordado desde diversas perspectivas. Desde una perspectiva de género, se postula que el género nace como una construcción social que diferencia a hombres y mujeres según criterios biologicistas. El Programa para las Naciones Unidas (PNUD, 2019) plantea que el género actúa como un concepto que posiciona a los hombres como los encargados de desplegar sus habilidades en el área pública y a las mujeres como dependientes, pudiendo desplegar sus actividades solo en el área privada (vida doméstica y de reproducción). El primer informe sobre el nuevo mapa del poder y género en Chile (PNUD, 2019) sugiere la emergencia de lo que se ha denominado “Nuevas Masculinidades” normalmente asociado a varones más aventajados en lo educacional. Lo que aquí se plantea es que el discurso de estos hombres expresa una positiva valoración en una mayor equidad de género en materia de responsabilidades familiares. Este discurso no se corresponde necesariamente, con una práctica congruente. Se reporta el anhelo de los padres varones para involucrarse en forma activa en el cuidado de los hijos/as, pero, al mismo tiempo existen quejas respecto a su factibilidad por factores externos derivados del escaso apoyo contextual en términos culturales y de políticas públicas (Aguayo et al., 2011).

En el ámbito particular de la educación parvularia, McWayne et al., (2019) proponen apoyarse en el enfoque eco-cultural de la participación parental (Weisner, 2002). Estos autores plantean la importancia de incorporar en el análisis, las pautas culturales que regulan las prácticas educativas parento-filiales (tales como dormir, comer, salir de paseo, estudiar, etc.) en tanto “la cultura es la herramienta preeminente que los niños/as aprenden para adaptarse a la vida” (Weisner, 2002, p. 277). Estas pautas permean la manera en que se comprenden, producen y reproducen las acciones de involucramiento de los padres dentro de los cuales no podría eximirse de los modos de participación de los padres varones en la Educación Parvularia. Desde este enfoque, el abordaje de su participación en la educación parvularia alude a la iniciativa y modos en que estos hombres participan y mantienen contacto con el jardín infantil.

Otros autores, como Fabiano y Pyle (2019), sugieren complementar esta perspectiva incorporando otras dimensiones en su estudio, tales como: (1) su participación en la crianza, en términos de apoyo, guía y relación con los hijos e hijas; (2) estímulo al desarrollo de aptitudes académicas relacionadas con la alfabetización de los hijos e hijas desde el hogar (lectura, realización de tareas); y (3) fomento de relaciones con los pares. Autores como Epstein (2009) plantean seis tipos de involucramiento posibles, los cuales atañen la crianza, el aprendizaje en el hogar, el voluntariado, la toma de decisiones institucionales, la colaboración con la comunidad y la comunicación bidireccional con el profesorado.

Con todo, se recomienda considerar que no hay un modelo único de participación esperado. En términos empíricos, se ha observado que la participación de los padres varones también varía según sexo y edad de su progenie, la estructura familiar, la incidencia de separaciones o divorcios, sus experiencias previas y otros aspectos psicosociales, tales como el consumo excesivo de alcohol y, violencia intrafamiliar (McWayne et al., 2019).

Dentro de las condiciones que posibilitan o no la participación de los padres varones en la educación parvularia, LaRocque et al. (2011), aluden a: 1) Barreras emocionales, producidas por la desconfianza entre el profesorado y las familias; 2) Barreras de lenguaje, debido a que puede parecerle a las familias científico o abstracto y hacer de la relación entre docentes y padres una experiencia impersonal, lo que puede intimidar a los padres; 3) Barreras físicas, referidas a los problemas de traslados entre trabajo, hogar y escuela, y a dificultades en la organización del cuidado de niños; 4) Diferencias culturales, pues las culturas difieren en la forma en la que expresan su preocupación por el niño; y (5) Barreras psicológicas, tales como enfermedades psicológicas, traumas y experiencias previas con el jardín infantil que generan rechazo y el desconocimiento e inseguridad de algunos padres varones respecto a cómo relacionarse con el profesorado, sus pares mujeres y cómo participar en las actividades organizadas por los centros de educación parvularia.

Kocyigit (2015) sugiere poner más atención al factor temporal, en virtud de la incompatibilidad horaria que suele encontrarse entre los horarios de las instituciones educativas respecto a los de la jornada laboral regular que describen los países; las barreras lingüísticas, que surgen en el caso de las familias migrantes; las dificultades económicas de las familias, e incluso, el favoritismo docente percibido por los padres varones, entre otros.

MÉTODO

Tipo de estudio

Este estudio se enmarca en un paradigma comprensivo, en el sentido que se orienta a “la comprensión de la experiencia humana, como es vivida y sentida por las personas que participan, dentro de un contexto particular” (Schwandt, 1990 citado por González, 2001, p. 13). El diseño del estudio es cualitativo, de tipo exploratorio/descriptivo de la percepción que padres varones, cuyos hijos/as asisten a un jardín infantil privado chileno tienen sobre las condiciones que posibilitan o no su participación en el centro educativo. Es decir, relevar el fenómeno de estudio desde la subjetividad de los directamente involucrados. La investigación se desarrolló en Santiago de Chile, entre los meses de mayo y setiembre del año 2020.

Participantes

Se realizó un muestreo intencional por conveniencia de acuerdo con el criterio de inclusión siguiente: padres varones que vivan en la Región Metropolitana y cuyos hijos/as asistan a un jardín infantil privado situado en la misma región de residencia. La Región Metropolitana comprende la mayor cantidad de población en comparación a las demás regiones del país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018) y es donde se ubica la mayor cantidad de centros de Educación Parvularia privados (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020) que cuentan con certificación del Ministerio de Educación de Chile (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, infraestructura, entre otros (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2019).

Para garantizar el principio de heterogeneidad se consideró relevante que la muestra se conformara de padres varones que participan de forma activa en los centros educativos junto a otros que no. La muestra estuvo conformada por ocho (8) padres varones de ocho jardines infantiles privados, con residencia en común a las diferentes comunas de Santiago de Chile. Todos los participantes tienen ocupaciones diversas (Académicos, Sociólogos, Ingenieros Civil Industrial) y trabajan de forma remunerada fuera de su hogar. Del total de participantes, cuatro (4) cuentan con postgrados y cuatro con educación superior completa. El promedio de edad es de

38 años. Del total de la muestra, dos (2) padres varones se encuentran separados y viviendo sin los hijos/as en el hogar (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Características de los participantes

ID	Edad	Estado civil	Nivel educacional	Ocupación	Tipo de jornada	Comuna residencia	Número de hijos/as
ID1	36 años	Casado	Postgrado	Profesional de gestión académica	Completa	Providencia	1
ID2	38 años	Casado	Postgrado	Sociólogo	Completa	Providencia	2
ID3	44 años	Casado	Postgrado	Ingeniero Civil Industrial	Completa (teletrabajo)	Vitacura	1
ID4	42 años	Casado	Educación superior completa	Trabajador independiente	Independiente	San Bernardo	3
ID5	38 años	Casado	Postgrado	Economista	Completa	Vitacura	2
ID6	36 años	Casado	Educación superior completa	Desarrollo comunitario	Completa (teletrabajo)	Vitacura	2
ID7	36 años	Separado	Educación superior completa	Tecnología en información	Completa	Las Condes	2
ID8	34 años	Soltero	Educación superior completa	Coordinación municipal	Completa	San Miguel	1

Fuente: Elaboración propia.

Técnicas para la producción de información

Para la producción de datos, construidas a partir de la subjetividad de los sujetos participantes en este estudio, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada (Beaud, 2018). Este tipo de entrevista se apoya en guion con preguntas que buscan responder a cada objetivo de la investigación, pero al mismo tiempo, constituye un recurso flexible y abierto a nuevas temáticas y percepciones reportados por los entrevistados (Martínez, 1998 citado por Díaz-Bravo et al., 2013). Cabe mencionar que, frente al contexto actual de pandemia por la COVID19, las entrevistas fueron realizadas vía online a través de las plataformas Meet y Zoom, en horarios a conveniencia de los entrevistados. Se priorizó la videollamada en vista de generar una experiencia lo más parecida a una entrevista semiestructurada presencial (O'Grady, s.f.). Estas plataformas proporcionan la herramienta de videollamada y la opción de grabar (con el consentimiento del participante).

En un primero momento, se consideró necesario elaborar una guía general de preguntas, a partir de algunas categorías deductivas (ver Tabla 2) derivadas de antecedentes teóricos y empíricos en el área de la participación de padres varones en los centros educativos de educación inicial. Tal como lo señalan Díaz-Bravo et al. (2013), contar con una guía de preguntas en las primeras entrevistas, aporta estructura, pero también apertura y flexibilidad para abordar temáticas emergentes en las distintas entrevistas que se van realizando.

Tabla 2.

Conceptualización y enfoques empleados por las investigaciones latinoamericanas analizadas

Dimensiones	Subdimensiones
Tipo de participación	Crianza Aprendizaje en el hogar Voluntariado Comunicación con el profesorado Colaboración con la comunidad Toma de decisiones institucionales
Obstaculizadores de la participación	Barreras de lenguaje Barreras físicas Barreras psicológicas Barreras temporales Barreras lingüísticas
Facilitadores participación en centros educativos	Normativa Políticas y programas Elección del establecimiento

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Para acceder a la muestra se tomó contacto con informantes claves de distintos jardines infantiles, los cuales facilitaron un listado con nombres de padres varones considerados “participativos” y otra lista en consideración de una participación “baja” en las actividades organizadas por los jardines. La invitación fue realizada por la investigadora responsable, vía correos electrónicos a cada uno de los potenciales participantes, informando los objetivos de la investigación y el carácter voluntario de la participación. El acercamiento a los sujetos coincidió con el confinamiento, gubernamentalmente exigido por la pandemia a raíz de la COVID-19. Esta decisión incidió en el cierre de muchos jardines infantiles (públicos y privados), lo que dificultó el acceso a la muestra. Esta situación planteó la necesidad de complementar la estrategia con la técnica de bola de nieve (Martín-Crespo & Salamanca, 2007). La voluntariedad de la participación fue formalizada con la firma de un consentimiento, el cual fue enviado por correo electrónico por

los participantes a la investigadora responsable del estudio. Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Finis Terrae.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas textualmente (*verbatim*). Cada uno de los participantes fue asignado con un ID junto a un número (por ejemplo, ID1, ID2, ID3, ... ID8) para su identificación señalando edad, nivel educacional y ocupación.

Análisis de la información

El método de análisis de la data se realizó en base a la Teoría Fundada (*grounded theory*). Este método “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). En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la información obtenida en las entrevistas utilizando la codificación abierta para generar categorías emergentes que se fueron cotejando con las codificaciones sucesivas. Con la aplicación de la codificación axial se fueron construyendo relaciones que permitieron organizar la información en torno a dimensiones que respondieran a los objetivos de la investigación para finalmente, gracias a la codificación selectiva lograr la consistencia y afinación de la teoría a presentar (Strauss & Corbin, 1997). Para prevenir sesgos interpretativos, todos estos pasos procedimentales fueron cotejados entre las investigadoras siguiendo los principios de fiabilidad de la investigación cualitativa.

RESULTADOS

En términos generales, los resultados que se obtienen de este análisis sugieren que los padres varones con hijos e hijas que asisten al sistema de educación parvularia, muestran disposición a involucrarse activamente en las actividades de los centros educativos. Esta disposición se ve condicionada por diversos factores culturales, estructurales e institucionales los cuales pasamos a detallar a continuación.

Padres varones: un actor fundamental para la formación inicial de la infancia

Es importante partir señalando que los padres varones entrevistados reconocen la importancia de una participación activa en la vida escolar de sus hijos e hijas. Más valor le atribuyen en la medida que se trata de los primeros años de la formación académica, social y emocional de los niños y

las niñas. Los entrevistados reconocen la importancia de apoyar el trabajo educativo que realizan las instituciones de educación inicial, la asistencia de niños y niñas al sistema de educación parvularia que va más allá de considerarla como un sistema social de cuidado. La educación parvularia es vista como un recurso que optimiza el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas. La cita siguiente muestra esta mirada hacia la educación parvularia:

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

La importancia atribuida al apoyo de los padres varones a los procesos educativos que se desarrollan en el aula se expresa en la atención puesta en el traslado diario de los niños y niñas a los jardines infantiles y la participación presencial en actividades formales tales como reuniones de apoderados y entrevistas personales con los docentes. Especial valoración tienen aquellas reuniones donde se abordan temas de interés tales como avances y logros en el desarrollo del niño o la niña, su comportamiento en el aula, relación con pares, entre otros.

Asimismo, los encuentros casuales e informales con el profesorado y/o la dirección del jardín infantil en horarios de entrada o salida de la jornada escolar. Son espacios particularmente valorados, ya que permiten recoger información institucional de primera fuente y/o resolver de manera oportuna inquietudes y dudas relacionadas con el desarrollo de los hijos e hijas, y su comportamiento durante la jornada escolar. Con todo, el análisis permite inferir que el énfasis de su participación se centra en el hogar y particularmente referida a la revisión de cuadernos que los jardines infantiles emplean para comunicarse por escrito con las familias de sus estudiantes y la información que se transmite a través de los correos electrónicos. A modo de ilustración, la cita siguiente:

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).

De este modo, los entrevistados en esta investigación comprenden que cumplen un rol relevante en el desarrollo infantil, complementario al trabajo educativo que realizan los centros educativos de educación inicial. Tal como lo señalan McWayne et al. (2019), los padres varones

no asisten presencialmente a todas las actividades formales organizadas por el jardín infantil. Su participación generalmente se concentra en actividades dentro del hogar tales como la lectura y/o ayuda en las tareas solicitadas por los jardines infantiles a ser realizadas por el estudiantado en el hogar (Fabiano & Pyle, 2019).

La participación de los padres varones como expresión de nuevos acuerdos de pareja

La participación de los padres varones en centros privados es un tema que se discute en pareja (incluso antes de que los hijos o hijas ingresen al sistema de educación parvularia). Su participación en el jardín infantil se define como un actuar básico y tan fundamental como el de las madres. La disposición a construir arreglos de pareja, en materia de distribución de roles y responsabilidades ante los centros educativos y el hogar, se configura como una condición familiar que favorece el desarrollo de prácticas congruentes con los deseos de participación de los padres varones. Estos arreglos también consideran las decisiones en materia de jornada y condiciones laborales en favor de una adecuada y satisfactoria conciliación familia-trabajo-jardín infantil para ambos cuidadores/as. El rol parental se define en base al principio de igualdad en materia de responsabilidad sobre el devenir formativo de los niños; y el acuerdo en pareja (Yağan & Ata, 2018). Retomando el relato de un joven profesional universitario:

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 más igualitarios en la relación, de los roles y todo eso... 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 otros casos, donde otras mujeres de la familia extensa ocupan un rol de apoyo relevante en el cuidado de los hijos e hijas (por ejemplo, suegras, mamás o tías), las decisiones también se toman en conjunto. El interés por facilitar la participación de los padres varones y prevenir su distanciamiento de las experiencias educativas de los hijos e hijas es un tema que se aborda en familia. Estos resultados recuerdan los postulados de Bronfenbrenner (1994), quien 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. Como lo señala el siguiente entrevistado quien al notar que no pudo

participar de manera activa en el jardín infantil de su hijo tomó la decisión junto a su familia de trabajar como independiente.

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

La mayor parte de los participantes en este estudio conviven con parejas que trabajan. No obstante, los participantes reconocen que, en términos generales no todas las parejas pueden permitirse participar juntos del cuidado de niños y niñas en el hogar y de las actividades en los centros educativos. Este antecedente recuerda lo planteado por Cabrera et al. (2018) quienes sugieren que esta dificultad afecta particularmente a los padres varones divorciados, los que tienden a reducir su participación en el jardín infantil. Las dificultades para llegar a acuerdos y la preeminencia de residencia de los niños con sus madres aparecen como obstaculizadores importantes de una participación activa y sistemática de en los centros educativos. Si esa dinámica cambia, entonces, la participación de los padres varones se recupera.

En síntesis, dentro de las condiciones facilitadoras percibidas está en primer lugar, la estructura de relaciones de género a nivel de la pareja, basada en la corresponsabilidad y el clima de relaciones y comunicación en pareja orientado al entendimiento y el acuerdo. Esto permite conciliar un adecuado cumplimiento de las demandas laborales, educacionales y de cuidado de hijos e hijas para hombres y mujeres. En segundo lugar, la posibilidad de contar con una red de apoyo ampliada, la que, para efectos de estos entrevistados, remiten a las mujeres de la familia de origen del padre y/o la madre.

Estos padres reconocen que estos arreglos de pareja no responden, necesariamente, a la emergencia de nuevas pautas culturales asociadas a la división sexual del cuidado entre hombres y mujeres. Estas se negocian en forma individual. El arreglo de pareja se ve fuertemente tensionado por factores societales que trascienden la capacidad de cambio de los sujetos (por ejemplo, los horarios laborales para los trabajadores/as dependientes; la distancia y tiempos de desplazamiento entre escuela, trabajo y hogar, entre otros). Tal como lo sugiere un joven sociólogo:

También he visto que otros padres, qué 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).

El tiempo como condición de la participación de los padres varones

Dentro de las condiciones que inciden en la mayor o menor presencialidad en actividades de los centros educativos está el tiempo disponible. Las exigencias laborales, particularmente para los trabajadores y las trabajadoras dependientes; el tiempo que toma el traslado entre jardín infantil y hogar en la gran ciudad; y, para el caso de los padres varones divorciados de sus parejas, entre la casa de residencia de los niños/as y la propia, son aspectos que condicionan donde y cuando participar. El relato de un académico contrasta con el de un trabajador independiente en el sentido que, para el primero, residir cerca del espacio laboral y el jardín infantil constituye un facilitador clave de su participación en los centros educativos si se lo compara con lo que reporta el trabajador independiente, quien destaca las mayores dificultades que enfrentaba cuando era un trabajador dependiente a este respecto:

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).

Desde el punto de vista estructural, la disponibilidad de tiempo depende de la disposición de los empleadores/as para autorizar a los padres varones a participar en reuniones o actividades de los centros educativos en horarios incompatibles con las demandas laborales. Solicitar autorización trae consigo importantes tensiones para conciliar la asunción de responsabilidades familiares y laborales.

Son los trabajadores independientes, o que trabajan en formato de teletrabajo, los que reportan más libertad para regular sus horarios y cumplir con flexibilidad las diversas demandas y responsabilidades que se les presentan en la vida diaria.

Siguiendo lo planteado por Kocyigit (2015), el tiempo se configura en una condición estructural que puede facilitar o dificultar las prácticas de participación de los padres varones; no obstante, su interés por hacerlo. Esta condición se relaciona con factores externos no alterables por los padres, por lo que su accionar queda condicionado al margen temporal que las constricciones laborales, territoriales y de transporte permiten hacer.

Chile es uno de los países que describen largas jornadas laborales (CEPAL, 2019). Las horas de entrada y salida no coinciden con los horarios de los jardines infantiles, los cuales suelen ser más cortos que lo que se exige a trabajadores/as dependientes. Esta discordancia dificulta su participación en actividades del jardín infantil. Estudios recientes muestran las resistencias culturales que también atraviesan el mundo laboral para otorgar permisos o regular los horarios laborales de manera que permitan la participación presencial de los padres varones en los jardines infantiles. Estas acciones tienden a generar tensiones con jefaturas, afectan el clima laboral y la relación con compañeros/as de trabajo (Montaño, 2018).

La elección de un jardín infantil privado como institución garante del derecho de los padres varones a participar en los procesos educativos de niños y niñas

La dependencia administrativa privada de los jardines infantiles es un criterio de elección que toma relevancia en el discurso paternal. Se plantea que el jardín infantil privado ofrece un tipo de educación, enseñanza, y lógica de relación familia-escuela que propicia una mayor equidad de género en materia de participación parental en los procesos de desarrollo de la infancia temprana dentro y fuera de los centros educativos. Los entrevistados rescatan esta oportunidad y declaran que el jardín infantil privado sí promueve iniciativas respecto al aumento de su participación. Para los dos profesionales siguientes, subyace una imagen que la educación pública reproduce la segregación en materia de participación parental según género de los padres.

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, (administrativamente dependientes de instituciones educativas públicas) (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).

Los padres varones quieren sentirse invitados a participar por el jardín infantil. Si bien, se comenta que hay diversas actividades en las que se puede participar. Los participantes opinan que los jardines infantiles no convocan la presencia de los padres y/o madres en horarios compatibles con la jornada laboral de los trabajadores/as, particularmente, cuando se trata de encuentros formales organizados por los centros educativos, como son las reuniones de apoderados/as o entrevistas personales con el profesorado.

La transparencia y comunicación institucional como regulador de la participación de los padres varones

Dentro de los factores institucionales mencionados, se destaca en forma particular, la transparencia del personal de los jardines infantiles para informar acerca de los procesos pedagógicos del estudiantado, rendir cuentas del quehacer institucional y su capacidad para reconocer errores. Esta transparencia en la gestión estimula, a juicio de los participantes de este estudio, un mayor involucramiento en las actividades organizadas por las instituciones educativas. Este interés se relaciona con cierta desconfianza de los padres varones hacia la capacidad de las instituciones para proteger la integridad física y psíquica de sus hijos o hijas. Como lo sugiere un técnico en información:

No le vas a entregar a las criaturas más importantes de tu vida a una institución, que si 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).

Se reporta la expectativa que los padres varones tengan la posibilidad de conocer con más detalle el funcionamiento del jardín infantil y reconocer los factores de calidad institucional que anhelan para la educación de sus hijos/as a nivel de infraestructura y preparación docente, entre otros. En este sentido, se espera que el establecimiento y su cuerpo docente mantenga una comunicación clara, directa y permanente con los cuidadores/as de sus estudiantes. Asimismo, que la comunicación aporte información y retroalimentación sobre el avance o retroceso de los hijos/as. Los padres valoran que la institución tome la iniciativa para entregarles información y guía que oriente su actuar con los niños y niñas en el hogar y resuelva dudas ante cualquier tópico referente al jardín infantil o comportamientos de niños y niñas. Es decir, que se invite a los padres varones a una participación efectivamente orientada al desarrollo y aprendizaje de los hijos/as

basado en información experta, y no solo considerar presencialidad como un deber para las familias. Siguiendo lo planteado por un funcionario municipal:

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 tú puedes participar, no solo porque es un compromiso o una obligación (ID8, 34 años, Educación superior completa, Coordinación municipal).

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. Retomando lo señalado por uno de los entrevistados:

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).

El análisis también permitió develar que las prácticas de relación entre familias y centros educativos no siempre se construyen a partir de los principios de autenticidad y transparencia. Se reconocen algunas voces que critican el hermetismo de algunas instituciones educativas o falta de autocritica para reconocer errores y compensar deficiencias percibidas por los padres, lo cual impacta en la motivación por seguir participando en las convocatorias realizadas por los jardines infantiles. Como lo sugiere uno de los entrevistados:

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).

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. A este respecto, la información, oportunidades de conversación personal y el buen trato de parte de docentes es

considerado como un recurso importante para la construcción de confianza. Para ilustrar lo señalado recogemos la cita siguiente:

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).

Finalmente, dentro de las categorías emergentes, el análisis devela que los padres varones esperan un trato de tipo profesional con el profesorado de los jardines infantiles. En Chile existe una tendencia tácita a que los docentes sean tratados con el uso del vocablo “tía o tío” en lugar del uso del nombre personal de cada cual. Lo interesante de este hallazgo es que se trata de una práctica naturalizada que genera más bien rechazo en los entrevistados, ya que se le atribuye una característica familiar a una persona que legal, ni biológicamente, lo es. Esta resistencia los impele a insistir en llamar a los/as docentes por sus nombres y fomentar a que sus hijos e hijas también lo hagan. En este sentido, los entrevistados apelan hacia una diferenciación más clara entre el rol del profesorado y los cuidadores/as de niños y niñas. El jardín infantil y las familias son instituciones complementarias en su función educativa, pero independientes entre sí. Los relatos no aportan mayor información respecto al efecto que esta insistencia genera en la relación con el profesorado.

Los padres varones también reconocen que el creciente acceso y uso de tecnologías de la información (el cual aumentó sustancialmente a raíz del confinamiento que trajo consigo la pandemia por COVID-19), ha facilitado la comunicación entre docentes y padres varones en la educación parvularia privada. Las redes sociales han ofrecido nuevas estrategias facilitadoras de la participación desde el hogar y la continuidad de las experiencias educativas de niños y niñas desde el hogar. No obstante, los entrevistados en este estudio insisten en que se trata de comunicaciones que no forman parte de la cultura organizacional si no que responden a convicciones personales e iniciativas individuales de los docentes.

DISCUSIÓN

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 muestran la importancia de los aspectos culturales, estructurales e institucionales.

El análisis de la información sugiere que las relaciones de género parecen estar cambiando en las nuevas generaciones de padres varones con mayor nivel educacional. Se advierte una mayor valoración, deseo y disposición a involucrarse en los procesos educativos de sus hijos/as en el hogar, pero también en los centros educativos. Este nuevo paradigma; sin embargo, entra en tensión con las exigencias del mercado laboral, el tipo de desarrollo de las ciudades que aumenta los tiempos de desplazamiento y la compatibilidad horaria para cumplir con distintas funciones sociales y las demandas institucionales de los jardines infantiles. Este antecedente sustenta los resultados obtenidos en otros países (Kocygiyt, 2015; McWayne et al., 2019) e interpela las políticas sociales y educativas para asegurar condiciones que favorezcan su materialización.

Desde el punto de vista institucional, la transparencia y la autenticidad percibida, respecto al funcionamiento de los centros educativos, las dinámicas y clima de comunicación que se construye entre los centros educativos y los padres varones son parte de las dimensiones relevadas por los entrevistados. El percibir que el jardín infantil tiene sus puertas abiertas y dispuesto a acoger flexiblemente las inquietudes y necesidades de información, son parte de las valoraciones institucionales manifestadas. Si el jardín infantil cumple con todas las características de calidad que busca el padre varón para sus hijos/as se reporta un mayor 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.

Un aspecto interesante que emerge del análisis realizado es la necesidad reportada por varios de los participantes, contar con una normativa institucional clara que oriente las prácticas de relación entre los profesionales de los centros de educación inicial y los padres varones de sus estudiantes. De este modo, poder relacionarse con un entorno más comprensivo y dialogante sin distinción de género (Cabrera et al., 2018). Todo lo anteriormente mencionado se relaciona con lo planteado por McWayne et al. (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 sus tiempos, pero también resulten funcionales dentro de la jornada laboral docente. Encontrarse en un punto medio en que ambas partes se pongan de acuerdo para trabajar en conjunto en favor del desarrollo de los niños y niñas.

Esta investigación trabajó con una muestra pequeña de ocho casos, por lo que se sugiere no considerar estos resultados buscando representatividad o hacer generalizaciones para el conjunto de la población de padres varones chilenos. Un estudio cualitativo busca profundizar la comprensión de un fenómeno social y sus relaciones en un grupo en particular (Hernández et al.,

2014). De este modo, se hace necesario seguir profundizando el análisis de la percepción vinculados a instituciones educativas de otras dependencias administrativas y compararlas con las manifestadas por otros agentes educativos, tales como las madres, abuelas, docentes, entre otros. Asimismo, incorporar una mirada longitudinal del problema, de manera de contar con una visión más amplia del proceso de participación de los padres varones según ciclo educacional y contrastarla con las representaciones docentes a este respecto.

REFERENCIAS

- Aguayo, F., Correa, P., & Cristi, P. (2011) *Encuesta IMAGES Chile. Resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género*. CulturaSalud/EME. <https://www.eme.cl/encuesta-images-chile-encuesta-internacional-de-masculinidades-y-equidad-de-genero/>
- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psyke*, 14(2), 149-161. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000200012>
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 175–218. <https://doi.org/10.22380/2539472X.388>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development [Modelos ecológicos del desarrollo humano] En Bronfenbrenner, U. (Ed.). *Readings of Development of children* [Lecturas del Desarrollo de los niños] (pp. 37-43). Elsevier Sciences.
- Cabrera NJ., Volling, BL. & Barr R., (2018). Fathers Are Parents, Too! Widening the Lens on Parenting for Children's Development [¡Padres también! Ampliando la perspectiva de la crianza de los hijos para el desarrollo de los niños]. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Cabrera, N. & Peters, H. E. (2000). Public policies and father involment. *Marriage & Family review*, 29(4), 295-314. https://doi.org/10.1300/J002v29n04_04
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). *Proporción del tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidado no remunerado, desglosado por sexo (indicador ODS 5.4.1)* [Hoja informativa]. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/proporcion-tiempo-dedicado-al-trabajo-domestico-cuidado-no-remunerado-desglosado-sexo-0>
- Cortázar, A., & Falabella, A. (2015). *Estudio calidad educativa en educación parvularia: experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales*. Centro de Políticas Comparadas de Educación CPCE. https://www.researchgate.net/profile/Alejandra-Falabella/publication/331501603_Estudio_Calidad_Educativa_en_Educacion_Parvularia_a_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

- 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). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Esptein, J. (2009). *Esptein's Framework of Six Types of Involvement (Including: Samples, Practices, Challenges, Redefinition, and Expected Results)* [Seis tipos de involucramiento (Incluyento: ejemplos de practicas, desafíos, redefiniciones y resultados esperados. [Hoja informativa]. https://www.saisd.net/upload/page/0707/epstein_framework.pdf
- Fabiano, G. y Pyle, K. (2019). Best Practices in School Mental Health for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Framework for Intervention [Mejores prácticas en salud mental escolar para el trastorno por déficit de atención con hiperactividad: un marco para la intervención]. *School Mental Health*, 11(1), 72-91. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9267-2>
- Flick, U. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* [El manual SAGE de análisis de datos cualitativos]. Sage.
- Gessaghi, V. (2017). La educación privada y las experiencias formativas de la clase alta en la Argentina. *Educação e Pesquisa*, 43, 973-986. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201704177285>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. <http://hdl.handle.net/11441/12862>
- Gubbins, V. & Otero, G. (2020). Determinants of parental involvement in primary school: evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137-156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista M. (2014). *Metodología de la Investigación* (5ª. ed.). McGraw Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados CENSO 2017*. INE. https://www.ine.cl/docs/default-source/censo-de-poblacion-y-vivienda/publicaciones-y-anuarios/2017/publicaci%C3%B3n-de-resultados/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf?sfvrsn=1b2dfb06_6
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2019, agosto). *Reconocimiento Oficial del Estado: El paso a paso del RO*. Ministerio de educación. <https://www.junji.gob.cl/reconocimiento-oficial-del-estado-el-paso-a-paso-del-ro/>
- Kocyigit, S. (2015, febrero). Family involvement in preschool education: rationale, problems and solutions for the participants [Involucramiento de la familia en la educación preescolar. Justificación, problemas y soluciones para los participantes]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 141-157. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2474>

- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011, 29 de abril). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement [Participación de los padres: el eslabón perdido en el rendimiento escolar]. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Luci, F. & Gessaghi, V. (2016). Familias tradicionales y élites empresarias en Argentina: individuación y solidaridad en la construcción y sostén de las posiciones de privilegio. *Política. Revista de Ciencia Política*, 54(1), 53-84. <https://doi.org/10.5354/0719-5338.2016.42699>
- Madrid, S. (2016, abril). 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*, (22), 369-398. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>
- Madrid, S. (2016). Diversidad sin diversidad: los colegios particulares pagados de elite y la formación de la clase dominante en una sociedad de mercado. En: *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Martín-Crespo, M., & Salamanca, A. (2007, marzo). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. (27) <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- McWayne, C., Doucet, F., & Sheridan S. (2019). *Ethnocultural Diversity and the Home-to School Link* [La diversidad etnocultural y el vínculo hogar-escuela]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-14957-4>
- Montaño, L. (2018). Trabajo docente con padres y madres de familia, un recuento en la Educación Preescolar. México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 541-570. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35169>
- O'Grady, R. (s.f). 6 tips para realizar entrevistas exitosas remotamente. HAYS. <https://www.hays.cl/contenido/blog-consejos-de-carrera/insights/6-tips-para-realizar-entrevistas-exitosamente-remotamente>
- Pattnaik, J., y Srirarm, R. (2012, julio). Father/mal involvement in the care and education of children: history, trends, research, policies and programs around the world [Participación del padre/hombre en el cuidado y la educación de los niños]. *Childhood Education*, 86(6), 354-359. <https://doi.org/10.1080/00094056.2010.10523169>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Panorama general: Informe sobre Desarrollo Humano 2019 - Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. PNUD. <https://reliefweb.int/report/world/panorama-general-informe-sobre-desarrollo-humano-2019-m-s-all-del-ingreso-m-s-all-de#:~:text=El%20Informe%20de%20Desarrollo%20Humano,la%20necesidad%20de%20prosperar%20ha>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice* [Teoría fundamentada en la práctica]. Sage.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Informe de caracterización de la educación parvularia, preliminar 2020: descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15030>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares: educación parvularia*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Weisner, T. (2002). Ecocultural Understanding of Children's Developmental Pathways [Comprensión ecocultural de las vías de Desarrollo de los niños]. *Human Development*, 45(4), 275-281. <https://doi.org/10.1159/000064989>

Yağan, S., y Ata, S. (2018). Father Involvement, Gender Perception and Children's Gender Stereotypes [Participación del padre, percepción de género y estereotipos de género de los niños]. *Universal Journal of Educational Research*. 6(8), 1637-1646. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060802>