

Violencia e Inequidad de Género: Prevención desde la Educación Inicial Chilena

Violence and Gender Inequality: Prevention from Chilean Initial Education

Violência e Desigualdade de Gênero: Prevenção desde a Educação Inicial Chilena

Nibaldo Benauides Moreno¹

Talca Universidad de Chile; Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE).

<https://orcid.org/0000-0003-4482-7205>

Daniel Reyes Araya²

Talca Universidad de Chile; Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE).

<https://orcid.org/0000-0003-0593-8033>

Sebastian Donoso Diaz³

Talca Universidad de Chile; Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE).

<https://orcid.org/0000-0002-4744-531X>

Resumen. El estudio analiza opiniones de las educadoras de primera infancia en Chile, sobre su labor orientada a la prevención de la violencia e inequidad de género en escuelas con educación inicial. Mediante un cuestionario tipo se han identificado sus prácticas más recurrentes, asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas y de las actividades para potenciar su desarrollo interpersonal y valórico. Los principales resultados señalan que las educadoras están conscientes de la temática, han implementado progresivamente herramientas sociales y pedagógicas que aportan a la prevención del fenómeno. Finalmente, este estudio permite formular algunas propuestas de apoyo y orientación para potenciar la prevención de la violencia e inequidad de género en esos contextos educativos.

Palabras claves: Violencia Simbólica; Género y Educación; Educación Infantil; Práctica Pedagógica.

¹ Doctor en Educación, Universidad de Sevilla, Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca, Chile. E-mail: nibaldobenavides@gmail.com.

² Magister en Gerencia y Gestión Pública, Universidad de Talca, Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca, Chile. E-mail: dreyes@utalca.cl.

³ Doctor en Educación (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Profesor Titular de la Universidad de Talca, académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIDE) Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca, Chile. E-mail: sdonoso@utalca.cl.

***Abstract.** The study analyzes the opinions of early childhood educators in Chile, about their work aimed at preventing violence and gender inequality in schools with initial education. Through a standard questionnaire, their most recurring practices have been identified, associated with the teaching-learning process of boys and girls and the activities to enhance their interpersonal and value development. The main results indicate that the educators are aware of the subject, have progressively implemented social and pedagogical tools that contribute to the prevention of the phenomenon. Finally, this study allows formulating some support and guidance proposals to promote the prevention of violence and gender inequality in these educational contexts.*

***Keywords:** Symbolic Violence; Gender and Education; Early Childhood Education; Pedagogical Practice.*

***Resumo.** O estudo analisa as opiniões dos educadores infantis no Chile, sobre seu trabalho voltado para a prevenção da violência e da desigualdade de gênero nas escolas com educação inicial. Por meio de um questionário padronizado, foram identificadas suas práticas mais recorrentes, associadas ao processo de ensino-aprendizagem de meninos e meninas e às atividades para potencializar seu desenvolvimento interpessoal e de valores. Os principais resultados indicam que os educadores estão atentos ao assunto, têm implementado progressivamente ferramentas sociais e pedagógicas que contribuem para a prevenção do fenômeno. Finalmente, este estudo permite formular algumas propostas de apoio e orientação para promover a prevenção da violência e da desigualdade de gênero nesses contextos educacionais.*

***Palavras-chave:** Violência Simbólica; Gênero e Educação; Educação Infantil; Prática Pedagógica.*

Recebido em 02 de dezembro de 2022

Aceito em 31 de março de 2023

1 PRESENTACIÓN

La relevancia sustantiva de la educación inicial no solamente se refiere al desarrollo de las capacidades cognitivas de los y las estudiantes, sino también porque implica la instalación temprana de prácticas pedagógicas muy significativas que conforman valores claves para la sustentación “más tarde” de un pacto social de pleno respeto con y por el otro. En este plano, la temática de género al tratarse de una construcción social asociada a roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad “por lo general” considera apropiados, es una cuestión fundamental de atender desde el primer nivel educativo, puesto que su significación para el sistema es consensuada en todas las visiones y enfoques pedagógicos por sus impactos en la sociedad. Martínez (2016, p. 29-30) hace presente que

los patrones socioculturales que priman en el espacio educativo influyen en la concepción de género, señalando que:

El género se basa en patrones culturales establecidos, y aun cuando la sociedad está en constante transformación, produce y reafirma valores androcéntricos que refuerzan la asimetría y el poder en las relaciones entre hombres y mujeres, lo que trae consigo consecuencias serias tales como la violencia basada en el género.⁴

Luke (2000) citado en Azúa, Lillo & Saavedra (2019) señala que al ingresar al sistema escolar formal los niños y niñas ya poseen estereotipos de género (LUKE, 2000; SEP, 2009), los cuales son posteriormente reforzados en la escuela, institución que diversos estudios han identificado como uno de los principales focos de la reproducción de desigualdades sociales entre hombres y mujeres, donde las mujeres se posicionan –por lo regular– en un lugar de subordinación frente a los hombres (GUERRERO; PROVOSTE; VALDÉS, 2006; MORIN-MESSABEL; FERRIÈRE; LAINÉ; MIEYAA; ROUYER, 2021; ROSETTI, 1993; SANTOS; CRUZ; MARQUES, 2022; SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER, 2009; SUBIRATS; BRULLET, 1992).

En este sentido, la primera infancia es una etapa de vida relevante para dar sustentabilidad en el tiempo a las políticas de equidad e igualdad de género (UNICEF, 2015), y de prevención de la violencia que se expresa mayoritariamente contra las mujeres, niños/as y la diversidad sexual (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018; CLADE, 2016), por cuanto, es posible desterrar estereotipos, relaciones, y prácticas que perpetúan la desigualdad de género (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018). Es la fase en que niños/as aprenden sobre el mundo que les rodea, formas de relacionarse, pautas de comportamiento con los demás y sobre lo qué pueden o no hacer (MORIN-MESSABE *et al.*, 2021; PERALTA, 2018). Consecuentemente, este nivel escolar cumple un rol socializador y –usualmente– lo hace desde las pautas dominantes de cada cultura.

En este plano las educadoras de nivel inicial⁵ dentro de su quehacer pedagógico, son las encargadas de promover el desarrollo integral de los niños y niñas, que comprenda la temática de género. Consistentemente, el objetivo de este estudio es analizar sus opiniones respecto del trabajo pedagógico orientado a la prevención de la violencia e inequidad de género en establecimientos escolares de educación inicial (en Chile se le denomina “Educación Parvularia”) con subsidio público, en función de dos razones relevantes: (i) conocer

⁴ Acto que se ejerce contra una persona en razón de su sexo o género, y que expresa el ejercicio de control y poder sobre alguien que es considerado inferior a ojos de quien ejerce la violencia, y que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual, psicológico o emocional (MINEDUC, 2017).

⁵ En adelante se emplea indistintamente la denominación de educadoras, educadoras de nivel inicial, educadoras de primera infancia, docentes.

las prácticas más recurrentes de preparación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, identificando actividades de índole interpersonal y valórica que se asocian a roles y estereotipos; para luego (ii) formular propuestas de apoyo y orientación para potenciar la prevención del fenómeno en estos contextos escolares.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 CONCEPCIONES DE GÉNERO DESARROLLADAS EN LA PRIMERA INFANCIA

Es un dato ya consolidado que los primeros años de vida sientan las bases del desarrollo de habilidades esenciales en niños/as, tanto del plano cognitivo como social, siendo la familia la primera y principal fuente educadora (IRWIN; SIDDIQI; HERTZMAN, 2007; MORIN-MESSABEL *et al.*, 2021; MORRISON, 2005), por lo que la socialización escolar es clave en su transición a la adultez.

Respecto a las concepciones de género en primera infancia y niñez, la Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile señala que:

alrededor de los dos años, niños y niñas comienzan a comprender ciertos pre-conceptos asociados al género, a los tres años ya se identifican con un género y lo asocian a las conductas y roles que socialmente se les ha señalado como propias de un género u otro. Entre los cinco y los siete años, los párvulos ya han asentado estereotipos en función de lo que su contexto les transmitió. Así, niños y niñas van apropiándose de los discursos culturalmente construidos, y comienzan a ser y vivir la vida en función de las posibilidades que esas estructuras asociadas al género les posibilitan (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018, p. 16).

En este plano, la desigualdad en experiencias y aprendizajes durante la primera infancia se traduce en un conjunto de brechas de habilidades cognitivas y sociales, que si no se nivelan oportunamente tenderán a profundizarse en el tiempo. Por tanto, la importancia de las habilidades no cognitivas como complemento fundamental de las cognitivas determinan aquellos aspectos de la personalidad que se vinculan con el éxito escolar y laboral; control del impulso y sociabilidad, entre las más importantes (PNUD, 2017).

En este contexto, los establecimientos con educación inicial ciertamente no son un espacio neutro y aislado de la sociedad, sino que, por el contrario, están influenciados

por valores, ideas y necesidades que forman parte de la cultura en la que están insertos, y junto a la familia tienen un papel clave como agente socializador para los párvulos (JUNJI, 2012). Azúa, Lillo & Saavedra (2019, p. 50) señalan que la práctica docente

es uno de los aspectos para reflexionar en torno a la educación no sexista: el material y diseño pedagógico seleccionado y utilizado por el profesorado, así como el lenguaje utilizado en aula y los modos de interactuar con los estudiantes afectan la producción y reproducción de relaciones de poder en la escuela, donde uno de los niveles más cruciales es la educación parvularia, debido a que si bien los niños ya traen consigo una socialización de género desde la esfera familiar, se encuentran en una etapa formativa inicial donde se comienza a forjar la normalización de ciertas ideas y conductas.

Consistente con ello, en el paso por la educación infantil, niños y niñas construyen su identidad de género, influenciados por sus experiencias cotidianas y por las expectativas y discursos que las y los adultos les transmiten. De allí a que la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018) establezca con especial atención identificar los estereotipos de género en la cotidianeidad del quehacer educativo, en la política curricular y su contexto de aplicación,

Los estereotipos de género están en la cotidianeidad de los procesos educativos y se encuentran presentes en el currículum; en la formación inicial de las y los futuros docentes y en sus posteriores prácticas pedagógicas, entre otros (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018, p. 10)

Ello hace imprescindible comprender la temática en su sentido más amplio poniendo atención a los primeros atisbos de violencia de género que puedan darse, que según la ONU (2012) es considerada como una experiencia estresante y dolorosa para un niño/a en el corto plazo, y que tiene el riesgo de tener consecuencias a mediano y largo plazo. Si bien en este nivel educativo la violencia de género (y escolar) ha sido poco explorada, en parte a que niños y niñas en edad preescolar no siempre son capaces (o lo hacen con muchas dificultades) de verbalizar y en algunos casos reconocer situaciones de violencia que se puedan generar entre pares o desde un adulto, por lo que los datos de denuncias en la educación inicial deben ser interpretados con especial cuidado (SUPEREDUC, 2019).

2.2 PEDAGOGÍA NO SEXISTA CON ÉNFASIS EN LA EQUIDAD DE GÉNERO

Se ha señalado como importante fomentar incrementalmente en la educación inicial una pedagogía sensible a la igualdad de género. En esta línea, el Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (6), cuyo referente central son las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018), está alineado a la Ley General de Educación (Ley N°20.370) y la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845), las que constituyen referentes indispensables para las Educadoras. En ellos se propone que sus prácticas pedagógicas estén libres de estereotipos de género, ampliando la construcción social y cultural del enfoque. Esto requiere que las docentes reconozcan que niños y niñas tienen igual potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas oportunidades, recursos y recompensas, independiente de sus diferencias biológicas (MINEDUC, 2019). Por tanto, se debiese gestionar un currículum con especial atención al fortalecimiento de las interacciones (buen trato) del párvulo en el aula, con énfasis en el desarrollo de habilidades que impacten en factores personales y sociales. Para lo cual podrían planificarse experiencias de aprendizajes que ofrezcan evidencia objetiva y específica de su progreso. Se necesita que el párvulo aprenda a explorar y desarrollar su identidad personal, reflexionar sobre sí mismo y tomar conciencia de sus responsabilidades. Es decir, una pedagogía que ayude a reconocer sus obligaciones, la igualdad de derechos entre hombres y mujeres con igual valoración, a pesar de las diferencias y roles distintos (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018). Algunos aportes, en el marco de las prácticas curriculares para conseguirlo están en JUNJI (2020), a saber: (a) propiciar interacciones libres de sesgos y estereotipos de género (que sean igual de desafiantes y contenedoras para niños y niñas); (b) promover en los equipos educativos la reflexión sobre estereotipos y sesgos, de manera de reconocerles y encaminarse a su modificación; (c) resguardar los sesgos de género que se expresan constantemente en la retroalimentación y en el lenguaje. También es importante analizar la comunicación, evitando expresiones que impliquen la superioridad de un género sobre otro; (d) organización de espacios: el ambiente de aprendizaje debe considerar cómo se distribuyen los niños/as en el aula, promoviendo las interacciones y la participación en igualdad de condiciones; (f) el material de enseñanza, los elementos bibliográficos y todos aquellos recursos que se disponen deben asegurar equidad de oportunidades para niños/as; (g) una planificación que cuestione regularmente los materiales a utilizar y las experiencias de aprendizaje, para asegurar la equidad y evitar los sesgos; (h) seleccionar metodologías de trabajo que aseguren participación de niñas y niños; (i) proveer de información a las

⁶ Al respecto, el MINEDUC expresa que, constituye "un referente que orienta a los/as docentes o educadores/as respecto de la reflexión y la práctica pedagógica que deben desarrollar como profesionales de la educación para la mejora continua de su quehacer..." (MINEDUC, 2019, p. 7).

familias sobre los efectos en el mediano y largo plazo de los sesgos de género, y promover activamente la equidad de oportunidades de desarrollo, respetando las diferencias culturales que pudiesen estar presentes.

Sobre estas consideraciones, principalmente centradas en una educación no sexista y con equidad de género (MINEDUC, 2014, 2015, 2018), se observan iniciativas que no se limitan solo a la igualdad de oportunidades de aprendizajes sin discriminación, sino que invitan a que las interacciones y retroalimentaciones sean de igual calidad y de alta expectativa para niños y niñas. En este sentido, los programas de formación deberían esforzarse por consolidar las fortalezas de los niños/as: físicas, intelectuales, sociales y morales (SIMONSTEIN, 2012). Lo que sería inviable sin que las educadoras apoyen este proceso (FALABELLA; CORTÁZAR; GODOY; GONZÁLEZ; ROMO, 2018). Estudios como el de Treviño, Toledo y Gemp (2013) señalan que el desempeño en sala de las educadoras de párvulos chilenas se encuentra en torno a los niveles medios respecto del apoyo emocional a los niños y niñas y organización del aula. De igual modo Desimone (2007) y Ormeño, Rodríguez y Bustos (2013), exponen que la falta de estrategias para prevenir o confrontar conflictos, y la insuficiente colaboración de las familias, han atentado contra la calidad de la gestión pedagógica en este sector.

Igualmente, estudios como el de Azúa, Lillo y Saavedra (2019) y de Morin-Messabel *et al.* (2021) señalan que la formación inicial de niños/as responde a una socialización primaria que tiende a naturalizar las desigualdades de género y a reproducirlas como algo natural, contribuyendo al desarrollo de una relación dialéctica entre escuela y sociedad que perpetua la jerarquía y la violencia de género. Lo que requiere establecer estrategias que consideren cambios, por ejemplo, potenciar en toda su magnificencia el buen trato entre los párvulos. Esto implica que las educadoras deben implementar prácticas basadas en la confianza, en la resolución pacífica de conflictos y en el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas.

3 METODOLOGÍA

3.1 PARTICIPANTES Y MUESTRA

Corresponde a un estudio exploratorio-cuantitativo, aplicado a una muestra intencional de educadoras de párvulos ($n = 72$). En su mayoría (90%) ellas declaran tener el grado de Licenciada y un 10% además posee un Magister en Educación. Todas trabajan en la región del Maule (Chile), territorio que concentra el 7% de la población escolar del país, cuya característica socioeducativa es su alta vulnerabilidad social. En su mayoría niños y

niñas asisten masivamente al sistema público de educación, incluyendo el nivel inicial (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Según el último Censo Nacional de Población y Vivienda (2017), la región del Maule posee una población de 1.044.650 habitantes (5,6% del total nacional), de ella el 6,7% son niños(as) entre 0 a 4 años (69.928) y el 7,0% está entre 5 y 9 años (72.842). A nivel regional, la matrícula de educación inicial representa el 6,6% del total país.

Como estudio inicial en un campo en expansión, se busca identificar los retos y desafíos claves en la actualidad y, que más adelante pudiesen ser estudiados.

La muestra fue seleccionada mediante criterios de inclusión y exclusión, a saber: (i) dado que el género es una constante no fue determinante, (ii) que tuviesen de 25 a 65 años de edad, y que aceptaron participar en el estudio de manera voluntaria, (iii) se excluyó a aquellas sin una trayectoria laboral considerable (5 años de docencia en promedio), y (iv) eliminando participantes que abandonaron la investigación o que no firmaron el Consentimiento Informado.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación utiliza un cuestionario de carácter cuantitativo no experimental (HERNÁNDEZ; MENDOZA, 2018). El enfoque utilizado es el descriptivo-cuantitativo, puesto que, a partir del proceso de recolección de datos, su consecuente narración y establecimiento de inferencias, se pretendió “caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores” (MORALES, 2012, p.1). Por su parte, el propósito de la descripción es conocer los usos, costumbres y actitudes predominantes de la población medida, a través de la elaboración de inferencias sobre lo respondido por los participantes, permitiendo con ello la posible predicción o identificación de las relaciones que se sostiene entre dos o más variables.

Se diseñó una batería de preguntas de respuesta cerrada agrupadas en cuatro dimensiones referidas a las prácticas de las educadoras: i) preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, ii) creación de ambientes propicios para el aprendizaje, iii) enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas, y iv) desarrollo interpersonal y valórico.

3.3 INSTRUMENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Los datos analizados forman parte del instrumento “Cuestionario para docentes de formación inicial en el Marco de la prevención de la violencia e inequidad de género”, dirigido a conocer la opinión de las educadoras sobre su trabajo en el marco de las políticas de igualdad y equidad de género. Para su estudio se utilizó una escala Likert de cuatro valores que abarcan desde el valor 4, que equivale a que siempre realizan cierta acción/tarea o actividad, a 1 a que nunca la realiza. Se establecieron veinte ítems subdivididos en cuatro dimensiones. En su validación intervinieron tres expertos de educación inicial de universidades chilenas, que hecho los ajustes aprobaron su estructura y contenidos.

Marco 1 - Cuestionario para Docentes de Formación Inicial en el Marco de la Prevención de la Violencia e Inequidad de Género

Prácticas de las educadoras de Párvulos y dimensiones asociadas
<i>Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje</i>
1. Domino los conocimientos fundamentales referidos a la identidad de género y conozco la didáctica para promoverla
2. Incorporo en la planificación estrategias diversificadas de enseñanza, considerando las características individuales y colectivas de los niños y las niñas, promoviendo igualdad y equidad de género
3. Considero, al momento de preparar la enseñanza, estereotipos y sesgos de género propios del contexto familiar y sociocultural de todos los niños y las niñas
4. Defino instrumentos de evaluación diversificados y contextualizados sin sesgos de género para registrar y evidenciar el aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo
<i>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje</i>
5. Organizo ambientes que favorecen la participación equitativa entre las y los estudiantes del grupo
6. Abordo de manera oportuna comentarios, actitudes o gestos que manifiestan sesgos de género en la interacción entre las y los estudiantes del grupo
7. Organizo los espacios educativos resguardando que sean seguros para las y los niñas(os)
8. Implemento el juego como una estrategia pedagógica, que promueve la libre elección sin sesgos de género, para potenciar los aprendizajes de todos los niños y las niñas del grupo
<i>Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas</i>
9. Organizo el equipo que interviene en aula para implementar la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje, desde una perspectiva de género
10. Establezco una comunicación efectiva y sin sesgos de género, para enriquecer las oportunidades de aprendizaje con mis estudiantes
11. Propicio interacciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes significativos, promoviendo una perspectiva de género
12. Tomo decisiones pertinentes respecto de las actividades, considerando la perspectiva de género en la elección de recursos pedagógicos
<i>Desarrollo interpersonal y valórico</i>
13. Toleroy respeto las diferentes manifestaciones de identidad de género

Prácticas de las educadoras de Párvulos y dimensiones asociadas

- 14. Reconozco y valoro la diversidad en cuanto a género y orientación sexual (lesbianas, gay, bisexuales, transgénero, intersexuales, otros)
- 15. Utilizo un lenguaje respetuoso e inclusivo con las diferentes identidades de género, no soy peyorativo(o) ni ofensivo(o) con mujeres, hombres, comunidad LGBTQ+ (lesbianas, gays, bisexual, trans, travesti, intersexual, queer)
- 16. Utilizo un lenguaje que incluye a todas las identidades de género, es decir, hablo de ellas, ellos y ellos
- 17. Converso con mis pares docentes acerca de la relevancia de la perspectiva de género en educación
- 18. Reflexiono acerca de la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en mi escuela
- 19. Considero importante utilizar metodologías de enseñanza que promuevan la equidad de género
- 20. Creo relevante utilizar las Tics para promover la equidad y prevenir la violencia de género

Fuente: el autor.

4 RESULTADOS

Los resultados de las preguntas de lo Marco 1 están divididas en cuatro dimensiones. Para dar respuesta al objetivo planteado, se midieron frecuencias y porcentajes desarrollando el análisis e interpretación de la información. Para esto se utilizó como soporte técnico una planilla de cálculo (Excel) donde se establecieron las mediciones requeridas para su desarrollo. En este sentido, para conocer los aspectos asociados a la dimensión preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se referencian los ítems 1 y 3 de la tabla 1. Para la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, los ítems 5 y 8 de la misma tabla; para la enseñanza y aprendizaje de todos los niños/as los ítems 9 y 12; y para el desarrollo interpersonal y valórico los ítems 16 y 18. A continuación, se presenta la información en detalle, junto al análisis de mayor relevancia.

Tabla 1 - Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Afirmación	Guarismo	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1. Domino los conocimientos fundamentales referidos a la identidad de género					
Porcentaje	100	86,1	8,30	0	5,6
Frecuencia	72	62	6	0	4
3. Considero, al momento de preparar la enseñanza, estereotipos y sesgos de género propios del contexto familiar y sociocultural					
Porcentaje	100	72,2	22,2	0	5,6
Frecuencia	72	52	16	0	4

Fuente: el autor.

Los resultados de la tabla 1 muestran que un 86% de las educadoras dicen dominar los conocimientos fundamentales referidos a la identidad de género. Asimismo, un 72% señala que siempre consideran al momento de preparar la enseñanza, estereotipos y sesgos de género propios del contexto familiar y sociocultural. Estos resultados dan cuenta que, respecto de la preparación de la enseñanza en la perspectiva de género de las educadoras, supone pensar que el dominio del conocimiento responde a su interés en participar en actividades impulsadas por los mismos centros educativos (charlas y/o talleres, otras) y/o el trabajo de redes inter-escuelas o con otras organizaciones sociales. En referencia a que siempre consideran al momento de preparar la enseñanza, estereotipos y sesgos de género, son las orientaciones ministeriales que datan del 2018 para la Educación Parvularia (inicial) que establecen lineamientos de cómo incorporar perspectiva de género en las aulas. En síntesis, hay reconocimiento de la temática y enuncian que las consideran en sus actividades regulares, cuestión que es positiva para analizar en otros estudios, la forma como ello efectivamente se expresa. También dan cuenta que es un paso importante para poder implementar políticas en este plano (IRWIN; SIDDIQI; HERTZMAN, 2007; MORIN-MESSABEL *et al.*, 2021).

Tabla 2 - Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje

Afirmación	Guarismo	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
5. Organizo ambientes que favorecen la participación equitativa entre estudiantes					
Porcentaje	100	94,4	5,6	0	0
Frecuencia	72	68	4	0	0
8. Implementé el juego como estrategia pedagógica, sin sesgos de género, para potenciar los aprendizajes					
Porcentaje	100	72,2	22,2	2,8	2,8
Frecuencia	72	52	16	2	2

Fuente: el autor.

Los resultados de la tabla 2 exponen que un 94% de las muestras señalan que siempre organizan ambientes que favorecen la participación equitativa entre sus estudiantes. Asimismo, un 72% declara que siempre implementa el juego como estrategia pedagógica sin sesgos de género, para potenciar aprendizajes. En este plano se sabe que en la educación inicial una estrategia dominante y muy empleada es la del juego, por lo cual se inserta en sus prácticas regulares, producto de los años de experiencia que poseen (cinco o más), de lineamientos institucionales desprendidos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de una formación continua. Por tanto, supone pensar que hay bases para avanzar en este plano con políticas con perspectiva de género más definidas, que integren además a la familia en estas acciones, pues sino quedan reducidas a espacios intra-aula solamente (SIMOSTEIN, 2012; SANTOS; CRUZ; MARQUES, 2022).

Tabla 3 - Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Niños y las Niñas

Afirmación	Guarismo	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
9. Organizo desde una perspectiva de género el equipo que interviene en aula para implementar la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje					
Porcentaje	100	72,2	22,2	2,8	2,8
Frecuencia	72	52	16	2	2
12. Tomo decisiones pertinentes considerando la perspectiva de género en la elección de recursos pedagógicos					
Porcentaje	100	77,7	16,7	2,8	2,8
Frecuencia	72	56	12	2	2

Fuente: el autor.

Los resultados de la tabla 3 plantean que un 72% de las educadoras declaran que siempre organizan desde una perspectiva de género el equipo que interviene en aula, para implementar la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje. Asimismo, un 78% regularmente toma decisiones considerando la perspectiva de género en la elección de recursos pedagógicos. Los datos, al menos en su intencionalidad, muestran que esta temática es dominada por las educadoras, integrándola regularmente en sus prácticas- al menos declarativamente- y que las decisiones se guían en grado importante por este considerando.

Estas materias son claves para analizar si las docentes prestan especial atención a la hora de seleccionar recursos pedagógicos que serán utilizados en distintas actividades educativas, cautelando que no contengan estereotipos y sesgos de género. Elementos de praxis educativa asociadas al fortalecimiento permanente de orientaciones en materia de género y educación desde la escuela JUNJI (2020), y de un trabajo colaborativo con el equipo de aula en torno a la materia.

Tabla 4 - Desarrollo Interpersonal y Valórico

Afirmación	Guarismo	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
16. Utilizo un lenguaje que incluye a todas las identidades de género					
Porcentaje	100	70,8	20,8	4,2	4,2
Frecuencia	72	51	15	3	3
18. Reflexiono acerca de la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en mi escuela					
Porcentaje	100	58,3	30,5	5,6	5,6
Frecuencia	72	42	22	4	4

Fuente: el autor.

En los resultados de la tabla 4 se observa que un 71% de las educadoras declara que siempre utilizan un lenguaje que incluye a todas las identidades de género, un 21% expresa que solo a veces. Respecto de si reflexionan sobre la importancia de la incorporación de la perspectiva de género, un 58% declara que lo hace siempre y un 31% que lo realiza a veces. En este plano, es posible pensar que las docentes tienen una visión integral de género. No obstante, en comparación con las dimensiones anteriores esta es la que muestra valores un poco más descendidos, aunque todavía altos. Siendo una llamada de atención a que en esta temática se requiere de políticas que den mayor claridad para que su impacto sea mayor y sustentable. Lo que se traduce en el respeto a quienes no se ciñen al modelo hetero normado, evitando espacios que denigren la diversidad, reconociendo y respetando a las disidencias de género. Reflexionar sobre estas temáticas en la escuela es relevar la importancia a una educación basada en la construcción de igualdad y equidad, y forma parte del proceso de aprendizaje para integrarse a una sociedad libre de violencia.

5 DEBATES Y CONSIDERACIONES FINALES

La escuela debiese cumplir un rol fundamental en la disminución de la violencia de género que se basa en estereotipos y sesgos discriminatorios hacia las disidencias, anhelo que dista mucho de lo que acontece en la mayor parte de los establecimientos escolares aún, y por tanto, se requiere de convicciones, lineamientos claros, formación adecuada y prácticas sistemáticas de los educadores de todos los niveles en este plano, en lo posible con iniciativas compartidas en grado importante con los hogares de los estudiantes.

Los hallazgos más significativos del estudio muestran que el trabajo que desarrollan las educadoras de primera infancia para la prevención de la violencia e inequidad de género en establecimientos escolares cumple un papel determinante en términos que i) están conscientes de su importancia; ii) dominan los conceptos y principios claves, iii) poseen claridad para enfrentar los desafíos pedagógicos y, iv) suelen estar conscientes de sus implicancias para el proceso formativo.

Asimismo, queda en evidencia que, para lograrlo, la gestión de aula es una tarea de alta y creciente complejidad, que requiere de adecuaciones estructurales en términos de organización de su trabajo en el centro, coordinación con los equipos docentes y de la necesidad de mayores recursos didácticos y pedagógicos de quienes desempeñan esta tarea. Un gran avance en la institucionalización de género es el convencimiento de que es posible una educación que permita

“la construcción de espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género; la inclusión de todas las identidades y expresiones de género y orientaciones sexuales; y el logro de la igualdad de resultados a través de medidas de equidad que eliminen las brechas de desarrollo y desempeño” (MINEDUC, s.d., p. 17).

Las educadoras manifiestan que dominan los conocimientos fundamentales referidos a la identidad de género y que en la preparación de la enseñanza consideran estereotipos y sesgos de género. Dimensión que es reforzada por la política oficial (MINEDUC, 2017, 2019; SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018) al establecer tolerancia cero a la violencia de género en Educación Parvularia, Escolar y Superior. Asimismo, se suma que para prevenir prejuicios sexistas y otras situaciones de discriminación y desigualdad, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016), ofrece una Guía de Lenguaje Inclusivo de Género, para que las escuelas diseñen estrategias y herramientas para el uso de un lenguaje escrito y oral que elimine los estereotipos y sesgos de género. Una recomendación evidenciada por la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018, p. 23) es considerar el uso del lenguaje como crucial en la formación de las personas, en la “construcción de sus identidades, en su autoestima y en la noción que tienen de sus talentos y posibilidades de ser y soñar”, estableciendo su trascendencia en la primera infancia al referir

“A través del lenguaje, los adultos pueden ampliar las posibilidades de los párvulos: mostrarles a las niñas que son inteligentes, que pueden correr igual que los varones y que no porque dejen de vestirse de rosado serán menos valoradas y bellas. Lo mismo con los niños, es decir, el equipo pedagógico puede presentarles diversas opciones de comportarse que vayan más allá de las formas tradicionales, por ejemplo, no inhibir la expresión de la tristeza o el miedo, incorporarlos en tareas de colaboración, promover la resolución pacífica de conflictos y no únicamente el uso de la fuerza física y el poder, tan asociados históricamente a lo masculino” (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018, p.24).

Es evidente que para que haya un cambio representativo y permanente en la gestión pedagógica con perspectiva de género en las educadoras las organizaciones gubernamentales –por medio de políticas– son el motor de partida, sin embargo, es el establecimiento escolar quien debe establecer estrategias que potencien los conocimientos y su operacionalización en el aula. En este sentido los equipos directivos del establecimiento tienen mucho que decir y hacer.

En el plano de la organización de ambientes propicios que favorecen la participación equitativa de los estudiantes, los resultados indican que las docentes mayoritariamente lo hacen. En este contexto Morales y Costa (2001) proponen que la creación de ambientes incluya relaciones afectuosas, de apego y de intereses positivos hacia la prevención de

conductas negativas en la relación con otros. En cuanto a la implementación del juego, como estrategia pedagógica para potenciar aprendizajes sin sesgos de género, se observa como de un alto reconocimiento por las docentes. Cuestión coincidente con el MBE EP que data del 2019, donde señala el/la educador/a

“considera el juego como estrategia pedagógica fundamental para promover en niños y niñas la curiosidad y la indagación individual y colectiva, ofreciéndoles oportunidades para buscar soluciones de forma autónoma” (2019, p. 37).

En esta perspectiva, lo indicado por Morales y Costa (2001) y el MBE EP (2019), cobra sentido lo expresado por la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018), que vincula las acciones pedagógicas planificadas asociadas al juego y la comunicación efectiva respecto a género en aula y roles sin sesgos, tanto para garantizar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, como para resguardar cualquier sesgo comunicacional y/o de ejercicio de la participación de los educandos, o bien, de expresiones a partir del lenguaje verbal y/o no verbal, de forma tal de evitar eventuales contradicciones en sus estudiantes. Por ello, se plantea que

“para generar reales transformaciones, y promover la igualdad de género desde la primera infancia es necesario desarrollar un ejercicio integral puesto que los párvulos vivencian de ese modo el mundo. Por lo tanto, es fundamental no sólo pensar en los objetos y los espacios, sino también en cómo es el vínculo, el lenguaje verbal y no verbal para lo cual se requiere “analizar el trato, actitudes, gestos y expectativas que las personas adultas del centro educativo le prodigan a niñas y niños” (CAL; CUADRO; QUESADA, 2008, p. 37). (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2018, p.24).

Los resultados indican que mayoritariamente las educadoras organizan desde una perspectiva de género, el trabajo del equipo que interviene en aula para promover el bienestar integral del aprendizaje de los párvulos. De cierta manera las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos se rigen por el MBE EP, sin embargo, pese a los avances y esfuerzos por incorporar aspectos de género, el marco no posee orientaciones claras y específicas de cómo incorporarlas en las prácticas pedagógicas, menos aún, en materia de prevención de la violencia. Sin embargo, los resultados señalan que las docentes toman decisiones considerando la perspectiva de género en la elección de recursos pedagógicos. Lo que en palabras de Matus y Haye (2015), puede explicarse por qué “los profesores y profesoras, de manera casi espontánea, actúan desde formas naturalizadas para conocer a sus estudiantes” (Citado en SALAS; SALAS, 2016, p. 83).

Finalmente, en el plano de la utilización de un lenguaje inclusivo las docentes mayoritariamente dicen hacerlo. No obstante, su uso tanto a nivel escrito como oral ha sido objeto de diversas controversias, puesto que

“obliga a pensar el problema desde una perspectiva ideológica, porque el debate va más allá de aceptar el uso de recursos lingüísticos como “todos y todas”, “todes”, “todxs” o “tod@s” en la constitución política de un país” (BOLÍVAR, 2019, p. 358).

En el plano de la reflexión acerca de la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en sus prácticas cotidianas se registra una alta tendencia a hacerlo. Lo anterior, demostraría un grado de coherencia entre el decir (declarar) y el actuar de las(los) participantes. De cierta forma el MBE EP subraya la responsabilidad ética que cada educador(a) debe tener hacia el proceso formativo de los y las párvulos.

En el ámbito de las propuestas de apoyo y de orientación para potenciar la prevención del fenómeno de los ámbitos analizados en estos contextos escolares

- (1). Primeramente, si bien hay un reconocimiento de las educadoras de la importancia de la temática, expresada en el desarrollo de las actividades asociadas a los ámbitos estudiados, para potenciarlas es necesario fortalecer el Sistema de Desarrollo Profesional Docente⁷ –considerado como un factor decisivo de cambio para un sistema educativo de calidad–, así como el MBE EP en términos de mejorar las competencias de las educadoras para gestionar el currículo con perspectiva de género. Para esto es importante avanzar hacia la incorporación de propuestas metodológicas formativas, asociadas al enfoque de género y a la prevención de la violencia, identificándose cuatro ejes fundamentales:
 - a. metodologías de gestión curricular, que permitan visibilizar y eliminar los estereotipos y sesgos de género que operan principalmente, a través del currículo oculto en los procesos de socialización inicial y avanzada;
 - b. empoderarse en los centros educativos de las políticas y orientaciones nacionales con perspectiva de género, que afectan la interacción al interior de las aulas, logrando que el docente sepa diagnosticar y proponer acciones pedagógicas a la luz de estas iniciativas;

⁷ Proviene de la implementación de la Ley 20.903, que define las bases para potenciar y orientar el desarrollo y reconocimiento profesional de las educadoras. A partir del 2020 y hasta el 2025 los establecimientos de educación parvularia ingresarán paulatinamente a la Carrera Docente.

- c. desarrollar prácticas pedagógicas tempranas en las educadoras en el ámbito de la integración y convivencia que permitan fomentar las relaciones interpersonales entre niños y niñas, requiriendo que el docente aprenda a hacer intervenciones oportunas ante actitudes que dejen de manifiesto discriminaciones por género y dañan las relaciones entre los/las párvulos y;
 - d. realizar un trabajo de comunicación bidireccional muy sistemático con la familia en este plano.
- (2). Implementar comunidades de colaboración en red, capacitadas y empoderadas, de manera de compartir herramientas y métodos más efectivos de gestión del currículo en otras realidades, asociados principalmente a la preparación del proceso enseñanza-aprendizaje, y de creación de ambientes propicios para el aprendizaje con perspectiva de género. Esto lleva a mejorar la capacidad de liderazgo y articulación de quiénes dirigen las escuelas (directivo escolar), que son los encargados de fomentar, acompañar, facilitar y ofrecer espacios a los equipos docentes para que compartan experiencias significativas, con el propósito de generar debates conducentes al mejoramiento de las prácticas asociadas al enfoque de género y a la prevención de la violencia.
 - (3). Aprovechar los aprendizajes de la Pandemia en el uso de medios tecnológicos, implementando procesos formativos puntuales y prácticos instalados en plataformas, que mediante cápsulas y podcast ofrezcan a educadoras y apoderados ejemplos formativos para el uso de lenguaje adecuado, para evitar los estereotipos y situaciones que detonen violencia, de manera de potenciar el desarrollo interpersonal y valórico en los niños y niñas.

REFERENCIAS

AZÚA, X.; LILLO, D.; SAAVEDRA, P. El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, Santiago, n. 50, p. 49-82, 2019. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721>.

BOLÍVAR, A. Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'. *Literatura y lingüística*, Santiago, n. 40, p. 355-375, 2019. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-58112019000200355&script=sci_arttext. Acceso en: 28 de jul. 2022.

CAL, Q.; CUADRO, B.; QUESADA, S. *Primeros pasos: Inclusión del enfoque de género en educación inicial. Manual para docentes, educadoras y educadores*. Montevideo: Inmujeres, 2008. Disponible en: <http://guiaderecursos.mides.gub.uy/innovaportal/file/40690/1/manualprimerospasos.pdf>. Acceso en: 07 mar. 2023.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN - CLADE. *Cartilla Violencia de Género en las Escuelas*. Caminos para su prevención y Superación. São Paulo: CLADE-UNICEF, 2016. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-género-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevención-y-superación.pdf>. Acceso en: 05 mar. 2023.

CHILE. Ley n. 20.370, de 17 de agosto de 2009. Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, Santiago, n. 39.461, 12 de septiembre de 2009. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2009/09/12/do-20090912.pdf>. Acceso en: 26 set. 2022.

CHILE. Ley n. 20.845, 29 de mayo de 2015. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*, Santiago, n. 41.177, 08 de junio de 2015. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2015/06/08/do-20150608.pdf>. Acceso en: 26 out. 22.

CHILE. Ley n. 20.903, 04 de marzo de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Diario Oficial*, Santiago, n. 41.421, 01 de abril de 2016. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2016/04/01/do-20160401.pdf>. Acceso en: 11 set. 2022.

CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES (CNCA). *Guía de Lenguaje Inclusivo de Género*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf>. Acceso en: 20 set. 2022.

DESIMONE, P. Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizajes de los párvulos en el 2° nivel de transición de la educación parvularia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 5, n. 5, p. 37-47, 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025006.pdf>. Acceso en: 27 jun. 2022.

FALABELLA, A.; CORTÁZAR, A.; GODOY, F.; GONZÁLEZ, M. P.; ROMO, F. Sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Inicial. Lecciones desde la experiencia internacional. *Gestión y política pública*, Ciudad de México, v. 27, n. 2, p. 309-340, jul./dez. 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792018000200309&lng=es&tlng=pt. Acceso en: 17 jul. 2022.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA- UNICEF. *Promoviendo los derechos de las niñas. Guía de referencia para instituciones nacionales de derechos humanos en América Latina y el Caribe*. Panamá: Instituto Danés de Derechos Humanos- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2015. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/1471/file/Portada%20publicación%20Promoviendo%20los%20derechos%20de%20las%20niñas.pdf>. Acceso en: 05 mar. 2023.

GUERRERO, E.; PROVOSTE, P.; VALDÉS, A. (La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En FLACSO; INSTITUTO DE ESTUDIOS SOCIALES CONTEMPORÁNEOS (IESCO); UNIVERSIDAD CENTRAL DE BOGOTÁ (Ed.). *Equidad de género y reformas educativas*. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Santiago: Editorial Hexagrama Consultoras, 2006, p. 99-150.

HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R.; TORRES, C. P. M. *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. 1. ed. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V., 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE). *Censo Nacional de Población y Vivienda, 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas, Ministerio de Economía, Fomento y Turismo de Chile. Disponible en: <https://www.ine.cl/estadisticas/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda/censo-de-poblacion-y-vivienda>. Acceso en: 23 set. 2022.

IRWIN, L.; SIDDIQI, A.; HERTZMAN, C. *Early child development: a powerful equalizer. Final Report*. University of British Columbia, 2007. Disponible en: <https://www.who.int/publications/i/item/early-child-development-a-powerful-equalizer-final-report-for-the-world-health-organization-s-commission-on-the-social-determinants-of-health>. Acceso en: 13 nov. 2022.

JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI). Educación, Diversidad e Inclusión. Todas las voces para el mundo que soñamos. *Cuadernos de Educación Inicial 14*. Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2020. Disponible en: <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Cuaderno-de-educacion-inicial-14.pdf>. Acceso en: 30 ago. 2022.

JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES (JUNJI). *Enfoque de Género en las prácticas pedagógicas: Documento de apoyo para el personal de las comunidades educativas*. Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2012. Disponible en: <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/03/DOC2-enfgenero.pdf>. Acceso en: 29 ago. 2022.

LUKE, C. La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. En LUKE, C. (Comp.). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Morata, p. 160-178, 2000.

MARTÍNEZ, Y. Maltrato infantil: ¿un problema de género? *Revista Cubana de Medicina General Integral*, Ciudad de La Habana, v. 32, n. 1, p. 28-35, mar. 2016. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2016/cmi161f.pdf>. Acceso en: 30 dic. 2022.

MATUS CANOVAS, C.; HAYE MOLINA, A. Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, v. 41, n. especial, p. 135-146, 2015. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300009&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 19 nov. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). *Comisión. Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción*. Mineduc, 2019. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14934/propuestas-genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 14 ago. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). *Marco para la buena enseñanza de educación parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019. Disponible en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf. Acceso en: 19 nov. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). **Bases curriculares Educación Parvularia**. Subsecretaría de Educación Parvularia, Mineduc, 2018. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/432>. Acceso en: 30 jul. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). **Orientaciones para la Inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno**. Unidad de Inclusión y Participación, Mineduc, 2017. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/439>. Acceso en: 26 jul. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). **Plan Educación para la Igualdad de Género**. Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género, MINEDUC, 2015. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>. Acceso en: 08 mar. 2023.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). **Educación para la Igualdad de Género**. Plan 2015-2018. Unidad de Equidad de Género, Mineduc, 2014. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>. Acceso en: 17 set. 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). **Modelo de Calidad de la Gestión Escolar**. MINEDUC, no hay data. Disponible en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/sin_anio/modelocalidadge.pdf. Acceso en 12 set. 2022.

MORALES, F. **Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa**, 2012. Disponible en: https://www.academia.edu/8101101/Conozca_3_tipos_de_investigacion. Acceso en: 15 jul. 2022.

MORALES, J.M.; COSTA, M. La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. **Intervención Psicosocial**, Madrid, v. 10, n. 2, p. 1221-239, 2001. Disponible en: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/76940.pdf>. Acceso en: 14 out. 2022.

MORIN-MESSABEL, C.; FERRIÈRE, S.; LAINÉ, A.; MIEYAA, Y.; ROUYER, V. Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 526-546, 2021. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3624>. Acceso en: 12 set. 2022.

MORRISON, G. **Educación Infantil**. 9 ed. Madrid: Pearson Educación S.A., 2005.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). **Estudio temático sobre la cuestión de la violencia contra las mujeres y las niñas y la discapacidad**. [Asamblea General] Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Consejo de Derechos Humanos, 20ª sesión, A/HRC/20/5, mar. 2012. Disponible en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9693.pdf>. Acceso en: 28 ago. 2022.

ORMEÑO, C.; RODRÍGUEZ, S.; BUSTOS, V. Dificultades que presentan las educadoras de párvulos para desarrollar el pensamiento lógico matemático en los niveles de transición. *Difficulties of kindergarten educators to develop logical mathematical thinking at transition levels. Páginas de Educación*, Montevideo, v. 6, n. 2, p. 55-71, abr. 2013. Disponible en: <https://revistas.uca.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/519/519>. Acceso en: 21 nov. 2022.

PERALTA, M. Programas no-formales en la Educación Parvularia [Aportes y Proyecciones]. *Cuadernos de Educación Inicial*, Santiago, n. 9, Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2018. Disponible en: <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2018/06/Cuaderno-educación-inicial-9.pdf>. Acceso en: 19 out. 2022.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD, 2017. Disponible en: <https://www.clundp.org/content/chile/es/home/library/poverty/desiguales--origenes--cambios-y-desafios-de-la-brecha-social-en-.html>. Acceso en: 16 jul. 2022.

ROSSETTI, J. La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta. En BARATTINI, C. (Ed.). *Educación y género: una propuesta pedagógica*. Santiago: Ediciones La Morada-Ministerio de Educación de Chile, p. 37-50, 1993.

SALAS, N.; SALAS, M. Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Santiago, v. 1, n. 2, p. 73-91, 2016. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>.

SANTOS, M. H.; CRUZ, E. F.; MARQUES, A. M. Gênero e pré-escola: experiências e estratégias de homens educadores de infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. e08974, 2022. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8974>. Acceso en: 14 jun. 2022.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA- SEP. *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Secretaría de Educación Pública de México - PUEG, 2009. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-preescolar.pdf>. Acceso en: 09 mar. 2023.

SERVICIO NACIONAL DE LA MUJER (SERNAM). *Análisis de género en el aula*. Documento de Trabajo N° 117. Departamento de Estudios y Capacitación Sernam - Centro de Medición MIDE UC de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14939?show=full>. Acceso en: 24 set. 2022.

SIMONSTEIN, S. Panel sobre educación parvularia: condiciones de enseñanza, institucionalidad y calidad de la educación. *Docencia*, Santiago, v. 17, n. 48, p. 98-105, 2012. Disponible en: https://ei-ie-a.org/sites/default/files/docs/docencia_48.pdf. Acceso en 22 mar. 2022.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C. *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1992.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. *Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia*. División de Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia, Mineduc, mar. 2018. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/orientaciones-para-promover-la-igualdad-de-genero-en-educacion-parvularia/>. Acceso en: 29 ago. 2022.

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN (SUPEREDUC). Estudio sobre denuncias con enfoque de género. *SUPEREDUC*, dez. 2019. Disponible en: <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2020/04/Estudio-sobre-Denuncias-con-Enfoque-de-Género.pdf>. Acceso en: 13 ago. 2022.

TREVIÑO, E.; TOLEDO, G.; GEMPP, R. Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. (2013). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, v. 50, n. 1, p. 40-62, abr. 2016. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26187/21035>. Acceso en: 15 set. 2022.

Endereços para correspondência: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca, Casilla 747, Talca, región del Maule, Chile, Teléfonos (56) 71 - 2200253; nibaldobenavides@gmail.com