



Facultad de Ciencias de la Educación
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Programa de Magíster en Políticas y Gestión Educacional

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS,
ORIENTADAS A LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN
COLEGIOS PÚBLICOS DE CAUQUENES**

Trabajo de Graduación para la obtención
del Grado Académico
de Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:
Betsy Daniela Morales Sánchez

Profesor Patrocinante:
Nibaldo Benavides Moreno

Talca, marzo 2022

CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2023

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	7
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	9
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS	12
1.1 Exposición general del trabajo.....	12
1.2 Contextualización y delimitación del trabajo	14
1.3 Preguntas de investigación.....	16
1.4 Objetivos del estudio.....	16
1.4.1 Objetivo general.....	16
1.4.2 Objetivos específicos.....	16
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	17
2.1 Marco Referencial y antecedentes: Orígenes del concepto género.....	17
2.1.1 Marco filosófico y epistemológico.....	17
2.1.2 Influjo del Feminismo en Latinoamérica y Chile.....	19
2.1.3 Del Feminismo al concepto Género.....	20
2.1.4 Definiciones y diversidad sexual.....	23
2.1.5 Género y Escuela.....	24
2.2 Tratados internacionales con perspectiva de género.....	25
2.2.1 Convención contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.....	25
2.2.2 Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW).....	26
2.2.3 Convención sobre los Derechos del Niño.....	27
2.2.4 Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención Belém do Pará.....	28
2.2.5 Declaración Mundial de Educación Para Todos (EPT).....	29
2.2.6 Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños (Pinheiro, 2006)	30
2.2.7 Aprender sin Temor.....	31
2.2.8 Declaración de Incheon.....	31
2.2.9 Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	32
2.3 Equidad de género y violencia: políticas públicas en el ámbito nacional.....	33
2.3.1 Ministerio de la Mujer y Equidad de Género.....	33
2.3.2 Ministerio de Educación.....	34
2.3.3 Ministerio de Justicia.....	34

2.3.4 Ministerio de Salud.....	35
2.4 Marco Jurídico de la Política Educacional con enfoque de género en Chile.....	35
2.4.1 Antecedentes del concepto violencia escolar de género.....	35
2.4.2 Tipos de violencia de género.....	37
2.4.3 Revisión diacrónica de la política educativa con perspectiva de género y orientaciones ministeriales.....	38
2.5 Instrumentos rectores de la Educación Parvularia.....	41
2.5.1 Bases Curriculares de la Educación Parvularia	41
2.5.2 Marco Para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia.....	44
2.5.3 Indicadores de Equidad de género.....	45
2.6 Formación inicial de educadoras de párvulos con perspectiva de género.....	46
2.6.1 Enfoque de género en la formación inicial docente.....	46
2.6.2 Formación continua con perspectiva de género.....	48
2.7 Factores para la promoción de perspectiva de género en el sistema escolar.....	51
2.7.1 Procesos de socialización y currículum oculto de género.....	51
2.7.2 Lenguaje inclusivo con perspectiva de género.....	53
2.7.3 Conceptos claves para iniciar el diálogo en la escuela.....	54
2.8 Perspectiva de género en la gestión escolar.....	56
2.8.1 Prevención de la violencia de género.....	59
2.9 Estrategias de prevención de la violencia de género en contexto COVID-19: Chile y otros.....	63
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	67
3.1 Descripción de la metodología.....	67
3.2 Instrumentos utilizados.....	67
3.2.1 Técnica de recolección de datos.....	67
3.2.2 Técnica de análisis.....	68
3.3 Características de población y muestra.....	68
3.3.1 Población o universo.....	68
3.3.2 Muestra.....	69
3.4 Criterios de Selección de la muestra.....	70
3.5 Plan de Trabajo.....	70
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	71
4.1. Presentación y análisis de los resultados.....	71
4.1.2 Dimensión 1: Enfoque de derechos.....	72
4.1.3 Dimensión 2: Enfoque participativo.....	75
4.1.4 Dimensión 3: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	79
4.1.5 Dimensión 4: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.....	83
4.1.6 Dimensión 5: Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas..	86

4.1.7 Dimensión 6: Compromiso y desarrollo profesional.....	90
4.1.8 Dimensión 7: Interpersonal y valórica.....	93
4.1.9 Dimensión 8: Dificultades en el contexto de crisis sanitaria para prevenir la violencia de género.....	99
4.2 Análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos.....	103
4.3 Principios, relaciones y generalidades.....	107
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	110
5.1 Conclusiones.....	110
5.2 Aportación al campo o disciplina.....	114
5.3 Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema.....	115
5.4 Recomendaciones.....	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Objetivo de Desarrollo Sostenible 5	32
Tabla N° 2: Modelo de Gestión Escolar	57
Tabla N° 3: Enfoque global de prevención contra la violencia	61
Tabla N° 4: Medidas urgentes en materia educativa en contexto COVID-19	64
Tabla N° 5: Medidas a corto plazo en materia educativa en contexto COVID-19	65
Tabla N° 6: Distribución administrativa de Educación Parvularia	69
Tabla N° 7: Plan de Trabajo de Grado	70
Tabla N° 8: Instrumentos de gestión con enfoque de género	72
Tabla N° 9: Proyecto Educativo Institucional con perspectiva de género	72
Tabla N° 10: Charlas en igualdad de derechos	73
Tabla N° 11: Recursos asignados para actividades con perspectiva de género	74
Tabla N° 12: Participación en redes comunales	75
Tabla N° 13: Paridad de género en el consejo escolar	76
Tabla N° 14: Participación de niños y niñas en talleres	76
Tabla N° 15: Innovación educativa para la igualdad de género	77
Tabla N° 16: Normas de participación equitativa	78
Tabla N° 17: Didáctica con perspectiva de género	79
Tabla N° 18: Preparación de la enseñanza con perspectiva de género	80
Tabla N° 19: Diversificación de estrategias con perspectiva de género	81
Tabla N° 20: Evaluación sin sesgos de género	82
Tabla N° 21: Organización de ambientes con perspectiva de género	83
Tabla N° 22: Actitudes con sesgos de género	84
Tabla N° 23: Organización de espacios inclusivos	84
Tabla N° 24: El juego libre de sesgos	85
Tabla N° 25: Organización del equipo de aula	86
Tabla N° 26: Comunicación sin sesgos de género	87
Tabla N° 27: Interacciones pedagógicas con perspectiva de género	88
Tabla N° 28: Actividades con perspectiva de género	88
Tabla N° 29: Políticas y/u orientaciones con perspectiva de género	90
Tabla N° 30: Trabajo colaborativo con perspectiva de género	90
Tabla N° 31: Oferta de capacitaciones en género y violencia	91
Tabla N° 32: Interés en materia de género y violencia	92
Tabla N° 33: Valoración a identidades de género	93
Tabla N° 34: Valoración a la diversidad	94

Tabla N° 35: Lenguaje respetuoso	94
Tabla N° 36: Lenguaje inclusivo	95
Tabla N° 37: Importancia de incorporar perspectiva de género	96
Tabla N° 38: Diálogo con perspectiva de género	96
Tabla N° 39: Metodologías con perspectiva de género	97
Tabla N° 40: La tecnología en la perspectiva de género	98
Tabla N° 41: Apoyos en contexto COVID – 19	99
Tabla N° 42: Vinculación con las familias	100
Tabla N° 43: Recursos otorgados en pandemia	101
Tabla N° 44: Plan de acción sobre violencia de género	101
Tabla N° 45: Reflexión con las familias como prevención de violencia	102

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Casos policiales en la comuna de Cauquenes	15
Gráfico N° 2: Instrumentos de gestión con enfoque de género	72
Gráfico N° 3: Proyecto Educativo Institucional con perspectiva de género	72
Gráfico N° 4: Charlas en igualdad de derechos	73
Gráfico N° 5: Recursos asignados para actividades con perspectiva de género	74
Gráfico N° 6: Participación en redes comunales	75
Gráfico N° 7: Paridad de género en el consejo escolar	76
Gráfico N° 8: Participación de niños y niñas en talleres	76
Gráfico N° 9: Innovación educativa para la igualdad de género	77
Gráfico N° 10: Normas de participación equitativa	78
Gráfico N° 11: Didáctica con perspectiva de género	79
Gráfico N° 12: Preparación de la enseñanza con perspectiva de género	80
Gráfico N° 13: Diversificación de estrategias con perspectiva de género	81
Gráfico N° 14: Evaluación sin sesgos de género	82
Gráfico N° 15: Organización de ambientes con perspectiva de género	83
Gráfico N° 16: Actitudes con sesgos de género	84
Gráfico N° 17: Organización de espacios inclusivos	84
Gráfico N° 18: El juego libre de sesgos	85
Gráfico N° 19: Organización del equipo de aula	86
Gráfico N° 20: Comunicación sin sesgos de género	87
Gráfico N° 21: Interacciones pedagógicas con perspectiva de género	88
Gráfico N° 22: Actividades con perspectiva de género	88
Gráfico N° 23: Políticas y/u orientaciones con perspectiva de género	90
Gráfico N° 24: Trabajo colaborativo con perspectiva de género	90
Gráfico N° 25: Oferta de capacitaciones en género y violencia	91
Gráfico N° 26: Interés en materia de género y violencia	92
Gráfico N° 27: Valoración a identidades de género	93
Gráfico N° 28: Valoración a la diversidad	94
Gráfico N° 29: Lenguaje respetuoso	94
Gráfico N° 30: Lenguaje inclusivo	95
Gráfico N° 31: Importancia de incorporar perspectiva de género	96
Gráfico N° 32: Diálogo con perspectiva de género	96
Gráfico N° 33: Metodologías con perspectiva de género	97
Gráfico N° 34: La tecnología en la perspectiva de género	98
Gráfico N° 35: Apoyos en contexto COVID – 19	99

Gráfico N° 36: Vinculación con las familias	100
Gráfico N° 37: Recursos otorgados en pandemia	101
Gráfico N° 38: Plan de acción sobre violencia de género	101
Gráfico N° 39: Reflexión con las familias como prevención de violencia	102

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen N° 1: Estructura de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia 2018	43
Imagen N° 2: Estructura del Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia	45

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos, en el marco de las políticas de igualdad y equidad de género en educación, orientadas a la prevención de violencia, en la comuna de Cauquenes.

La metodología de esta investigación posee un enfoque cuantitativo no experimental, enmarcado en un diseño exploratorio/descriptivo, que busca explorar y describir las prácticas de integración y convivencia, la presencia del currículo oculto de género en la implementación pedagógica y sobre las acciones preventivas contra la violencia de género, durante la crisis sanitaria.

Para lo anterior, se recogen datos desde una encuesta digital, aplicada a 36 educadoras de párvulos, que ejercen sus funciones en los Niveles de Transición de Educación Parvularia, en establecimientos municipales.

Los resultados más relevantes dan cuenta de prácticas ajustadas al Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, instrumento rector que, exigentemente aborda la perspectiva de género; la privación de un apropiado conocimiento relativo a aspectos esenciales de esta visión inclusiva; el escaso apoyo proporcionado hacia una formación continua en esta materia y, por último, la débil vinculación con las familias a fin de prevenir la violencia por razón de género, durante el contexto sanitario.

INTRODUCCIÓN

Pese a las numerosas iniciativas adoptadas desde las políticas públicas durante los últimos años, la violencia de género en los distintos ámbitos sociales, es un problema que continúa afectando a niños, niñas y jóvenes, cuyas identidades y expresiones de género no se ajustan al modelo mujer-hombre, determinado social y culturalmente.

Transitar hacia una educación libre de violencia de género, implica resignificar los procesos de actuación institucional y de enseñanza hacia una perspectiva de género. En este gran desafío, la Educación Parvularia cumple un rol trascendental en responder a las demandas de una formación que brinde oportunidades a niñas y niños – durante los seis primeros años de vida- para el pleno desarrollo de habilidades, autonomía para crecer y apreciando lo diverso como elemento constitutivo de la sociedad, por consiguiente, un espacio privilegiado que permite corregir patrones de inequidad social.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo explorar y describir las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos, desde una perspectiva de género orientadas a la prevención de la violencia, la incidencia del currículum nacional vigente en el ejercicio profesional a nivel parvulario, que propenda a eliminar las desigualdades y discriminación entre los géneros en el ámbito educativo.

El estudio que se presenta a continuación, se organiza a partir de la siguiente manera:

El Capítulo I expone la problematización y su contextualización, del mismo modo, se presentan los objetivos generales y específicos que rigen este estudio.

El capítulo II, muestra revisión de la literatura relacionada y necesaria de abordar, que sustenta esta investigación, con antecedentes teóricos de diversos autores y una mirada crítica de la información recopilada.

El capítulo III, versa respecto del marco metodológico, pues describe y analiza los métodos utilizados en la investigación.

En el capítulo IV, se presentan los resultados y análisis de éstos, según encuesta aplicada a educadoras de párvulos,

Finalmente, el capítulo V, expresa las conclusiones, dando cuenta de los objetivos propuestos en esta investigación, como así mismo, se explicitan los alcances y futuras líneas investigativas con base a la presente investigación.

CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 Exposición general del trabajo

La violencia de género es un problema persistente en nuestra sociedad que afecta tanto a mujeres como hombres, dejando inermes principalmente a niñas, mujeres y a la población lesbiana, gay, transexual, bisexual e intersexual (LGTBI).

Esta forma de violencia, es el resultado de estereotipos y roles de género asignados social y culturalmente a razón de las diferencias sexuales determinadas, polarizando lo masculino y lo femenino, dando origen a una concepción binaria que no permite otras identidades y expresiones de género. Al no permitirlos, no los reconoce y se produce violencia contra las mujeres, las identidades de género y orientaciones sexuales que no responden al modelo masculino - femenino hegemónico.

El género como categoría construida social y culturalmente se reproduce a través de los procesos de socialización, por tanto, puede evolucionar y cambiar. Es un concepto prescriptivo, es decir, “constituye un sistema de roles que define un modo único y excluyente de ser mujer y de ser hombre, determinando la trayectoria de vida personal y social” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2017, p. 17).

El reconocimiento de la intersexualidad o la existencia de estados intermedios entre hombre y mujer implica diversas disyuntivas para las costumbres y los saberes, que hasta la fecha han primado en la mentalidad social de los colectivos, sobre todo en países latinoamericanos, donde se hace más tradicionalista.

Esto ha dado como resultado que aún en nuestros tiempos, la mujer principalmente, aunque también puede operar para los hombres, desde temprana edad se enfrentan a paradigmas o estereotipos que los minimizan y sean víctimas de violencias físicas, sexuales, simbólicas, económicas y psicológicas entre otras, derivadas de la forma en que se entienden y se han construido los conceptos de lo masculino y lo femenino.

Desafortunadamente, estas realidades han cobrado relevancia estos últimos dos años, como efectos derivados de la pandemia; de manera particular, el incremento de la convivencia familiar a causa del confinamiento, ha sido el catalizador que ha puesto sobre la mesa la necesidad de generar estrategias intersectoriales focalizadas que prevengan las violencias de género. Es así como en nuestro país, se registraron 70.778 denuncias por violencia intrafamiliar contra las mujeres durante el 2020; los femicidios frustrados aumentaron en un 38% respecto del 2019 (CIPER¹, 2021). Entre el 2020 - 2021, las cifras nos alertan de 102

¹ Centro de Investigación Periodística, creado el 2007, sin fines de lucro.

femicidios consumados y 108 casos de muertes por sospecha de femicidio, que hasta la fecha se encuentran en proceso de seguimiento (Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres, 2021).

En el espacio educativo la situación no es más alentadora para quienes no se ciñen a estos estereotipos y roles asignados social y culturalmente, quedando bajo la exclusión y al sometimiento de la violencia de género niñas, niños y jóvenes. Al respecto, se señala que:

La violencia de género en el ámbito escolar, se define como actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder (UNESCO/UNGE, 2015 citado en ONU, UNESCO Mujer, 2019, p. 20).

Los resultados de una investigación realizada a estudiantes de seis regiones del país, dan luces de la violencia en el contexto escolar, que deja a un 20,7% como víctima de violencia sexual. Si agregamos a esto que, ser mujer duplica la posibilidad de sufrir violencia sexual respecto de los hombres y que no ser heterosexual aumenta en un 58% la probabilidad de ser víctima de violencia sexual, la situación se torna preocupante (Fundación Semilla, 2021).

En el marco de esta investigación, Latorre² (2021), enfatiza que los estudios en Chile sobre la materia son escasos, asimismo expresa que, el Ministerio de Educación dispone de pocos instrumentos que cuantifiquen los tipos de violencia al interior de las escuelas y que ninguno de ellos posee una perspectiva de género.

Por otro lado, una investigación realizada por la ONU en Chile (2018), señala que: “el 24,7% del alumnado ha recibido una o más formas de violencia sexual en el interior de los establecimientos y el 34,4% ha sido discriminado en la escuela como resultado de los estereotipos de género”. Esta agresión afecta especialmente a los homosexuales, transexuales y a las mujeres estudiantes, “sobre los que se ejerce cuatro veces más presión para que se ajusten a los estereotipos convencionales” (ONU, 2018).

Las consecuencias de este fenómeno pueden traducirse en secuelas nocivas para la salud social, mental y física. En la vida escolar, “socava el sentimiento de pertenencia a la escuela y afecta el acceso a la educación (...). Los niños que son acosados obtienen rendimientos inferiores a los demás” (UNESCO, 2020). Como consecuencia, existe una mayor incidencia en la deserción escolar temprana.

Simultáneamente a lo anterior, surgen consecuencias para la salud. El acoso y la violencia de género, afecta la salud mental y el bienestar de niños y niñas. “Son más los niños que han sido víctimas de acoso con sentimientos de soledad e ideas suicidas, así como los que presentan mayores tasas de consumo de tabaco, alcohol o cannabis y que confiesan sentirse menos satisfechos con sus vidas” (UNESCO, 2020). Al mismo tiempo, existen altas

² Rhonny Latorre, Sociólogo e investigador de Fundación Semilla.

probabilidades que un niño o niña, víctima de violencia o testigo de ella, continúe con los mismos patrones de comportamiento cuando adulto, pues “la violencia de género en el ámbito escolar puede tener consecuencias a largo plazo y de gran alcance para el futuro, con jóvenes que crecen repitiendo el comportamiento que han “aprendido” y considerándolo aceptable” (UNESCO, ONU Mujeres, 2019, p. 29).

El sistema educativo puede deconstruir los estereotipos de género desde los niveles iniciales de la educación formal, erradicando relaciones y prácticas que perpetúan la desigualdad, la discriminación, los abusos, el acoso sexual y la violencia. El gran desafío entonces, supone promover un ambiente escolar libre de acciones violentas y discriminatorias, creando un espacio seguro para el desarrollo de todas las potencialidades de niños, niñas y jóvenes desde su primera etapa formativa.

Por todo lo antes expuesto y en el entendido que los procesos de socialización de género comienzan a desarrollarse en la primera infancia (MINEDUC, s.f.), la presente investigación tiene como objetivo identificar, describir y analizar las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos, con el fin de levantar información de una realidad poco explorada, en materia de prevención de la violencia por razón de género en contextos educativos.

Además, se argumenta la conveniencia de este estudio, en el sentido que busca profundizar en aquellos aspectos que develen estereotipos y posibles sesgos de género presentes en las interacciones con los niños y niñas, en el uso de los espacios de aprendizaje, en la implementación y evaluación del currículum nacional vigente y la incidencia que tiene el currículum oculto en la reproducción de roles y concepciones discriminatorias de género que conducen a la violencia.

Se espera que los resultados de esta investigación puedan beneficiar a quienes se interesen en implementar prácticas pedagógicas con perspectiva de género en el nivel parvulario, cuyo propósito sea minimizar los índices de violencia, en y desde el contexto escolar.

1.2 Contextualización y delimitación del trabajo

En Chile, las denuncias ingresadas a la Superintendencia de Educación por concepto de violencia en el contexto educativo, se encuentran especificadas por materia. Una de ellas, es la categoría de comportamientos de connotación sexual, que durante el 2020 y lo que va del 2021 cuenta con 208 casos. Dentro de esta, se especifican agresiones sexuales y comportamientos de connotación sexual que no constituyen agresión. Cabe señalar que el 73,1% de las víctimas son niñas y el 6,7% de ellas corresponden a niñas de Educación Parvularia (Superintendencia de Educación [SUPEREDUC], 2021).

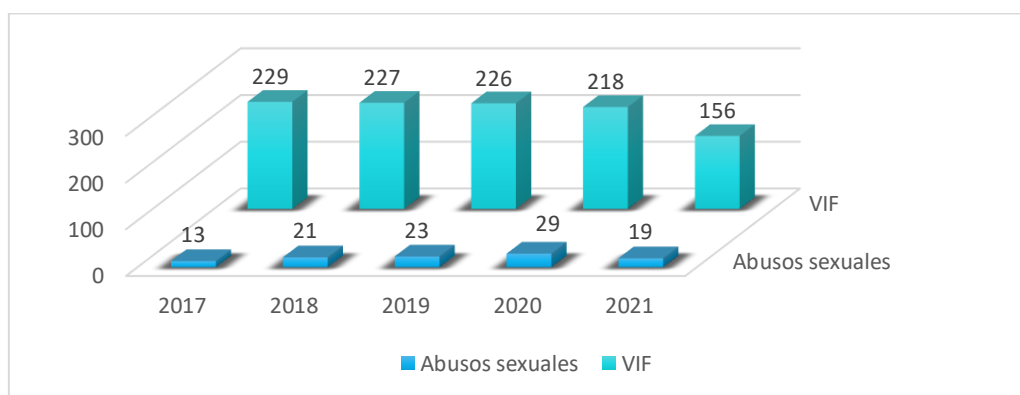
En cuanto a las denuncias por distintas formas de discriminación en el contexto escolar, según datos registrados en el sistema de denuncias de la SUPEREDUC, existen 226 denuncias a nivel país; de ellas, 8,8% corresponden a la Región del Maule; el 46,4% son las niñas víctimas de este tipo de violencia y el 10,2% corresponde a niñas y niños de Educación Parvularia.

Las denuncias ingresadas por maltrato físico o psicológico a estudiantes – perpetrados por adultos o pares - registran 884 casos en estos últimos dos años; 7,1 % corresponde a la Región del Maule; el 51,4% de las víctimas son niñas; el 11,3% de estas agresiones, en contra de niños y niñas de nivel preescolar. ³

En la comuna de Cauquenes, los datos existentes en materia de violencia, se encuentran disponibles en el Centro de Estudios y Análisis del Delito (CEAD), del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, que dispone de “Estadísticas Oficiales de Delitos de Mayor Connotación Social (DMCS), Violencia Intrafamiliar (VIF), Incivildades y otros hechos informados por Carabineros y la Policía de Investigaciones de Chile” (CEAD, 2021).

En la unidad territorial de la comuna de Cauquenes durante los últimos cinco años, en la categoría de casos policiales⁴, se registraron hechos por abusos sexuales y otros delitos sexuales y, por VIF. Todas estas agresiones en contra las mujeres.

Gráfico N° 1: Casos policiales en la comuna de Cauquenes



Fuente: Elaboración propia con base a datos de Centro de Estudios y Análisis del Delito (CEAD).

Si bien las denuncias por VIF, manifiestan una baja en estos últimos cinco años, no deja de ser preocupante. Por otro lado, los hechos de abusos sexuales cometidos en la comuna, se ve aumentado a través de los años, siendo el 2020 hasta ahora, el año en que más mujeres, fueron violentadas sexualmente.

La información antes expuesta, si bien entrega datos cuantitativos de la ocurrencia de violencia hacia mujeres, existen formas cualitativas que es importante investigar y abordar desde sus inicios en el ámbito de la educación.

³ Fuente: Sistema de registro de denuncias (CRM) de la Superintendencia de Educación.

⁴ Indicador para analizar hechos delictivos. Considera las denuncias de delitos que realiza la comunidad a las unidades policiales, más las detenciones que realizan las policías ante la ocurrencia de delitos flagrantes.

1.3 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las prácticas de integración y convivencia que implementan las educadoras de párvulos para fomentar las relaciones interpersonales entre niños y niñas, orientadas a la prevención de la violencia de género?
2. ¿De qué manera influyen los mecanismos de socialización desde el currículum oculto de género, implementados por las educadoras de párvulos?
- 3.- ¿Cómo inciden las propuestas curriculares ministeriales de Educación Parvularia en indicadores de igualdad y equidad de género, en la prevención de la violencia?
- 4.- ¿Qué acciones se llevaron a efecto, en el contexto COVID 19, para prevenir la violencia de género entre los y las párvulos?

1.4 Objetivos del estudio

1.4.1 Objetivo general

Analizar el trabajo que desarrollan las educadoras de párvulos, en el marco de las políticas de igualdad y equidad de género, orientado a la prevención de la violencia en los Niveles de Transición, en establecimientos con educación inicial de la comuna de Cauquenes.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Describir las prácticas de integración y convivencia para fomentar las relaciones interpersonales entre niños y niñas, orientado a la prevención de la violencia de género desde la primera infancia.
2. Caracterizar las actividades curriculares-regulares que permitan develar el currículum oculto presente en la educación infantil, que influyen en estereotipos y sesgos de género.
3. Establecer la incidencia de las propuestas curriculares en indicadores de igualdad y equidad de género, en la prevención de la violencia entre niños y niñas.
4. Indagar sobre las oportunidades educativas implementadas en los establecimientos con educación inicial, durante la crisis sanitaria (COVID-19), que conllevan a la interacción con las familias y/o organizaciones, para la prevención de la violencia de género.

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Marco Referencial y antecedentes: Orígenes del concepto género

2.1.1 Marco filosófico y epistemológico

Antes de hablar de género es relevante situarse en el marco filosófico en el cual emerge el concepto. Por lo anterior, es inminente la incorporación del feminismo como una de las corrientes filosófico-política, tal vez, más preponderante del siglo XX. Por tanto, es menester de este apartado conocer los orígenes de esta corriente de pensamiento en el devenir histórico.

Los albores del feminismo emergen en la Ilustración, cuando las estructuras institucionales se comenzaron a esgrimir en la razón cientificista, la igualdad y la justicia social. En dicho episodio histórico también se inicia la deslegitimación de las fuentes de autoridad tradicionales, es decir, las jerarquías políticas. En este sentido, el feminismo es desde sus comienzos un humanismo, pues ambos subrayan la urgente necesidad de educar a hombres y mujeres (Reverter, 2003, p. 33, Buxarrais, Valdivielso, 2021, p. 131).

De acuerdo con lo señalado anteriormente, las demandas de las mujeres se visibilizaron con fuerza en y con la Revolución Francesa. Olimpia de Gouges, en su "Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana", afirma que los "derechos naturales de la mujer están limitados por la tiranía del hombre, situación que debe ser reformada según las leyes de la naturaleza y la razón". Por su parte, en 1792 Mary Wollstonecraft escribe la "Vindicación de los derechos de la mujer", planteando demandas inusitadas para la época: igualdad de derechos civiles, políticos, laborales y educativos, y derecho al divorcio como libre decisión de las partes. A partir de estos aportes, la teoría crítica actual ha avanzado en dar cabida y lugar a las⁵ sujetos invisibles de la historia oficial (Gouges en Gamba, 2008, p. 2, Rocha, 2017, p. 88).

El modelo ilustrado, teóricamente, se constituye sobre el concepto de igualdad y, por tanto, "se contradecía en la práctica al reducir la «universalidad» a un sujeto varón, blanco, y de una determinada clase social. La idea de igualdad, con su enorme potencia, se había convertido en un grito que los grupos de excluidos hicieron suyo. Las mujeres fueron(sic) una de las agrupaciones que se apropió de esta idea" (Reverter, 2003, p. 34).

Guerra señala que "el signo mujer estuvo encausado por tres vertientes; la del corazón que la hace estar relacionada con un ángel idolatrado, la del cerebro pequeño que le impide participar en las actividades intelectuales y la de sus manos", vinculadas a la labor doméstica que la hace una eterna servidora de sus hijos y de su esposo. Por tanto, el discurso femenino

⁵ Pese a la incoherencia sintáctica, simbólicamente se escribirá el artículo las, para referir a mujeres.

se relacionó con una textualidad que da cuenta de una palabra ensimismada, reiterativa y ajena a las complejidades del mundo social (1995, p. 66).

Siguiendo a Guerra (1995), en todo modelo de colonización, el sujeto “Colonizador” - en este caso el sujeto varón blanco - marginaliza de la historia oficial al “Otro” colonizado con el propósito final de mantener y perpetuar su posición de poder y superioridad en la “inmovilidad absoluta”. En este sentido, la exclusión de la mujer de “las áreas de la teología, el trabajo, la educación, y la política, fue hasta principios del siglo XX, fue un fenómeno que corrobora esta acción colonizadora del patriarcado” (p. 26).

Pese a que las líderes del movimiento pro visibilización de las mujeres emergieron de la burguesía y de las comunidades blancas euro-centristas, poco a poco, el influjo reivindicativo fue incorporando a las mujeres de clase obrera. “EE. UU e Inglaterra fueron los países donde este movimiento tuvo mayor fuerza y repercusión. En el primero, las sufragistas⁶ participaron en las sociedades antiesclavistas de los estados norteros (...). Se realizó (...) el primer congreso para reclamar los derechos civiles de las mujeres (...) Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, las mujeres consiguieron el derecho al voto en casi todos los países europeos” (Gamba, 2008, p. 3).

El movimiento de mujeres comienza a entrelazarse fuertemente con la lucha obrera, vinculándose en distintos momentos de la historia, incluso, a las fuerzas anarquistas. El avance del movimiento dio origen al denominado “nuevo feminismo”, destacándose los aportes de Simone de Beauvoir⁷ con una de las obras más representativas de la reivindicación de la mujer en la historia: *El Segundo sexo*⁸ (Gamba, 2008, p. 4, Barrera, 2018).

Las fuerzas del nuevo feminismo comienzan a gestarse en pleno siglo XX, tanto en EE. UU como en Europa, inscribiéndose en el marco de los convulsos movimientos sociales acontecidos en diversos países europeos. Las principales luchas de este movimiento de mujeres fueron: el replanteamiento del concepto de patriarcado⁹, el rol de la familia, la división sexual del trabajo, la sexualidad, la resignificación de la separación de la dicotomía social; público y privado (Gamba, 2008, p. 3).

El feminismo — como movimiento que busca reivindicar la desmedrada condición de la mujer en la historia— cuestiona las estructuras de poder. Por ello, cuando se hace referencia a este movimiento político, necesariamente, se habla de transformaciones sociales que afectan a hombres y mujeres.

⁶ La primera ola del feminismo se inicia con el movimiento sufragista que se desarrolló en Estados Unidos y el Reino Unido a mediados del siglo XIX.

⁷ Filósofa y escritora francesa que abogó, fuertemente, por la igualdad de derechos de la mujer. Su pensamiento se enmarca en la corriente filosófica del [existencialismo](#).

⁸ Libro publicado en 1949, que aborda reflexiones en torno a la condición de la mujer en la historia. significado para ella el ser mujer. Es considerado una de las obras angulares del feminismo.

⁹“Organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose se este poder a los parientes aun lejanos de un mismo linaje (RAE, 2020).

En este sentido, la acepción hace referencia a todas aquellas personas y grupos, cuyo sistema de creencias pretende acabar con la subordinación, la desigualdad y la opresión de las mujeres, consiguiendo su liberación y, con ello, la conformación de una sociedad más justa. Es entendida, entonces, como una ideología amplia y diversa con un solo propósito: subvertir y deconstruir la situación de subordinación de las mujeres en todo el mundo, reconfigurando los cimientos del modelo patriarcal (Facio, Fries, 2005, p. 263; Carosio, 2017, p. 31).

En definitiva, los movimientos feministas surgen como cuestionamiento a los modelos sociales de opresión hacia las mujeres, tomando mayor vigor en contextos de crisis, con el objetivo político de transformar la relación dominación-subordinación determinante.

Gracias al surgimiento de los primeros movimientos feministas, actualmente existe a nivel mundial una mayor sensibilidad de los Estados y gobiernos de empezar a aplicar políticas públicas con enfoque de género o perspectiva feminista. Si bien se ha avanzado en la materia, estos avances han significado cuantiosas luchas en el ámbito social, político y económico y la visibilización de los feminismos y todos los grupos que conforman las diversidades y disidencias sexuales.

2.1.2 Influjo del Feminismo en Latinoamérica y Chile¹⁰

El pensamiento feminista latinoamericano es producto de tensos episodios históricos, que se vincularon a otros criterios de exclusión (raza, condición social, entre otros). En este sentido, — dado el origen intelectual y burgués del movimiento — los procesos reivindicativos liderados por mujeres criollas o indígenas contra el colonialismo no fueron abiertamente reconocidos, visibilizados, ni mucho menos valorado.

Según Gallardo (2007), este movimiento no “redundó en el reconocimiento de la igualdad de las mujeres. El racismo heredado de la Colonia no permitió que las mujeres se reconocieran como tales, sino las relegó a categorías ligadas tanto a la clase de procedencia como a la pertenencia étnica: blancas, mestizas, indias y negras no compartían cosmovisiones ni espacios sociales, sólo el maltrato masculino que, en el caso de las últimas, sumaba la violencia machista y la violencia racista” (¶ 6).

Como es sabido, los proyectos nacionales -en el contexto de los procesos independentistas- fueron escritos por puño masculino. Dentro de esa discursividad no había lugar para la visión femenina. Un argumento del porqué las mujeres no están consideradas en la tradición intelectual es el hecho “supuesto de que no han elaborado obras significativas para el pensamiento”, es decir, “dignas de ser incorporadas al canon”. A través de los siglos, “el monopolio político masculino” se legitimaba atribuyendo a las mujeres un conjunto de defectos naturales que las invalidaba para la ciudadanía: la falta de razón, incapacidad para

¹⁰ La lucha por la igualdad jurídica y política y por el acceso paritario al mercado laboral entre hombres y mujeres, tuvo entre sus más importantes exponentes al MEMCH, Movimiento Pro-Emancipación de las Mujeres de Chile, durante la primera mitad del siglo XX. (Memoria chilena, 2021).

el pensamiento abstracto y emocionalismo (Pratt, 2000, p. 75). Pese a lo anterior, en la historia existe vestigio de escritoras¹¹ y escrituras que han ido a contrapelo del poder.

Actualmente, los movimientos sociales tienen un rol protagónico, abordan con ojo crítico, las opresiones de clase y las injusticias propias del modelo de mercado. Por ello, el movimiento político-feminista, se entrecruza con el de las reivindicaciones económicas y sociales. Estas agrupaciones han puesto en evidencia las dificultades que la globalización y el neoliberalismo han ido perpetuando a lo largo del tiempo. Por lo anterior, “es necesaria la construcción de una nueva sociedad y de una nueva biopolítica que genere una empatía profunda entre las personas, independientemente de sus diferencias” (Sagot, 2017, p. 75).

En Chile, particularmente, “durante la dictadura cívico militar (1973-1989) hubo un importante movimiento de mujeres, demandando la recuperación de los derechos civiles, políticos y sociales conculcados, y un núcleo crítico a la situación específica de las mujeres, golpeadas por las crisis económicas, que desmoronaron el orden familiar estructurado en torno al padre proveedor”. Por su parte, los gobiernos democráticos que se sucedieron en Chile, entre 1990 y 2006, “mantuvieron y legitimaron el modelo económico y la institucionalidad heredada, reformando los aspectos más autoritarios” (Lamadrid, Benitt, 2019, p. 2).

Actualmente en Chile, se ha experimentado un resurgimiento de acciones reivindicativas en contra de la violencia. Las agrupaciones que han encabezado estas nuevas tensiones sociales son colectivos con mayor conciencia territorial, ambiental, diversidad sexual y nuevas feministas.

2.1.3 Del Feminismo al concepto Género

Los estudios de la mujer se instalaron con fuerza desde la década del 70. Indagaciones que miraron cultural e históricamente el signo “mujer” e invitaron a situarse en renovados campos de reflexión, gestándose nuevas interrogantes al respecto, cuestionamientos que incitan a rescatarlas de la invisibilidad en la que permanecían en los diversos ámbitos del saber. De acuerdo a lo anterior, se comienza a experimentar la necesidad y urgencia de retornar, revisar y releer obras firmadas por mujeres. No centrados en la pregunta ya formulada del porqué de la invisibilidad sino en la “representación” que se hace de ellas en las distintas escenas históricas anteriores.

Los estudios de la mujer se abocaron, desde su nacimiento, a investigar acerca de la posición de estas en la historia, la literatura, la antropología y otras disciplinas, mostrando el rostro

¹¹ Flora Tristán vincula las reivindicaciones de la mujer con las luchas obreras. Publica en 1842 *La Unión Obrera*, donde presenta el primer proyecto de una Internacional de trabajadores, y expresa "la mujer es la proletaria del proletariado [...] hasta el más oprimido de los hombres quiere oprimir a otro ser: su mujer". Sobrina de un militar peruano, residió un tiempo en Perú, y su figura es reivindicada especialmente por el feminismo latinoamericano.

femenino de diversos acontecimientos sociales. En ellos se descubre que la mujer estuvo subyugada a espacios privativos, considerada como una suerte de animal-ético y domesticada a la luz de las culturas e historicidades¹² que la sostuvieron/sostienen.

El proceso de reflexión antes abordado da surgimiento en la década del 80' a los estudios de género¹³. Se comenzó a utilizar el concepto para referir fundamentalmente el carácter social de las diferencias adjudicadas a los sexos, las que muchas veces determinarán sus desigualdades. Según Young, “la categoría de género fue promovida por el feminismo precisamente para criticar y rechazar los esfuerzos tradicionales por definir la naturaleza de la mujer a través del sexo biológico” (2021, p. 463).

La identidad de género adscribe, por tanto, a los individuos a lo que la cultura entiende por masculino/femenino, señalando el rol apropiado para cada uno de ellos, normalmente, expresado en las doctrinas religiosas y educativas, generando de este modo, una autorrepresentación; “proceso por el cual un individuo acepta, asimila y hace propia una representación social de género, y ésta se convierte en algo real, aunque sea de hecho imaginaria”. Lo anterior funda la atribución de cualidades y funciones de acuerdo a la apariencia de los individuos que justifica su jerarquización dentro de determinadas cosmovisiones simbólicas (Lauretis en Cuervo, 2010, p. 160).

En la actualidad se han reconceptualizado algunas asignaciones. A diferencia de lo anterior, Butler señala, que el género no es una identidad estable, sino que está débilmente constituida en el tiempo y se instituye a partir de una repetición estilizada de actos que a su vez estiliza cuerpos, cuyos gestos, movimientos y normatividades constituyen la ilusión de un “yo generizado” (1998, p. 297).

De acuerdo a lo planteado y siguiendo de manera crítica la conceptualización, el género será entendido como un cúmulo de convenciones y normas tácitas impuestas, que se han perpetuado y reproducido a lo largo del entramado histórico, “es la interpretación cultural que se hace de la diferencia sexual, sino la repetición obligatoria de normas que en un contexto histórico y cultural específico determinan lo que se entiende por masculino y femenino” (Espitia, Cortés, Duarte, Prieto, Moore, Sáenz, 2017, p. 87).

¹² Michel Foucault (2007) es el punto de partida en lo referente al proceso de apropiación cultural-histórica de los conceptos abordados anteriormente. Una de sus teorías más revolucionarias al respecto es elevar la tesis de que la sexualidad no es una característica natural de la vida humana, sino una categoría construida a partir de ciertas prácticas históricas, sociales, y culturales. Indica que la sexualidad siempre está vinculada al poder y que el poder opera a través del discurso y de la producción de “saber”, pues la elaboración de entidades que se naturalizan oculta su proceso de construcción histórica y, por tanto, las posibilidades de agencia y resistencia.

¹³ Concepto acuñado por dos investigadores Stoller y Money quienes insertan el primer germen-simbólico de la “identidad de género” y “rol de género”.

Ver, también, Gayle Rubin “The traffic in woman: Notes on the Political Economy of sex” (1975) en el que se define el “sistema de sexo/género como “el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividades humanas y en el que se encuentran las resultantes necesidades históricamente específicas” (Rubin, 1975: 127). A ello se suman nombres como los de Joan Scott, Sandra Harding y Teresa de Lauretis (1989). Esta última afirma que el género es una construcción sociocultural y, además, un aparato semiótico de representación que confiere significado a los individuos de una sociedad dada.

Cabe agregar que todo ello tuvo origen en la tesis foucaultiana que indica que el poder opera a través del discurso y por tanto, el poder/saber naturaliza construcciones sociales e históricas.

[...] El punto importante será saber en qué formas, a través de qué canales, deslizándose a lo largo de qué discursos llega el poder hasta las conductas más tenues y más individuales, qué caminos le permiten alcanzar las formas infrecuentes o apenas perceptibles del deseo, cómo infiltra y controla el placer cotidiano - todo ello con efectos que pueden ser de rechazo, de bloqueo, de descalificación, pero también de incitación, de intensificación- en suma: las "técnicas polimorfos del poder". De ahí, por último, que el punto importante no será determinar si esas producciones discursivas y esos efectos de poder conducen a formular la verdad del sexo o, por el contrario, mentiras destinadas a ocultarla, sino aislar y aprehender la "voluntad de saber" que al mismo tiempo les sirve de soporte y de instrumento [...] (Foucault, 2007¹⁴, p. 10).

El género se designa, por tanto, como la construcción cultural del sexo. Desde esta definición podemos hablar de los sistemas género/sexo que implican un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que se elaboran en las sociedades a partir de la diferencia anatómica y fisiológica. Estos constituyen las tramas de relaciones sociales que determinan las vinculaciones entre seres humanos en tanto personas sexuadas. Constituyen relaciones significantes de poder; más bien, es en los sistemas género/sexo donde se articulan los poderes (De Barbieri, 1992, Young, 2021).

Pese a las diferentes connotaciones existentes del concepto y sus justificaciones, como así también, sus implicancias políticas y/o culturales para los movimientos feministas, es claro que la variable de género ofrece una perspectiva transversal, enriqueciendo y complejizando el estudio y análisis de las ciencias sociales y las humanidades, dinamizando a su vez, el debate teórico-crítico.

En consecuencia y actualmente, concebir el género exige una mirada interseccional que considere otras variables o criterios, necesarios de anclar para tener mayores y mejores estudios. Del mismo modo, para avanzar en la materia, ya no es suficiente centrar las investigaciones teóricas y empíricas específicas de las disciplinas sociales y humanidad solo en la mujer, pues surge la necesidad de ampliar el análisis de las relaciones mujer-varón, mujer-mujer y varón-varón.

¹⁴ Trigésimo primera edición en español. La obra original de M. Foucault fue escrita en 1976.

2.1.4 Definiciones¹⁵ y diversidad sexual

Hablar de diversidad sexual implica hablar de “todas las orientaciones sexuales, identidades y expresiones de género y diversidades corporales, desde una visión amplia respecto de los estereotipos sociales establecidos” (Borisonik, D., 2017, p. 7); es reconocer y valorar a las personas desde su identidad y características que hace que cada persona sea única y diferente a otra.

Por ello, se presentan a continuación, definiciones que permitirán ampliar el espectro de conceptualizaciones referidas a la diversidad de género y sexual, que trascienden el binarismo femenino/masculino.

- Persona lesbiana: “Mujeres que se sienten emocional, sexual y románticamente atraídas a otras mujeres” (CIDH, 2021).
- Hombres Gay: “Hombre que se sienten emocional, sexual y románticamente atraídos a otros hombres” (CIDH, 2021).
- Persona Transgénero: “Cuando la identidad de género de la persona no corresponde con el sexo asignado al nacer. Las personas trans construyen su identidad independientemente de tratamiento médico o intervenciones quirúrgicas” (CIDH, 2021).
- Persona Heterosexual: “Mujeres que se sienten emocional, sexual y románticamente atraídas a hombres; u hombres que se sienten emocional, sexual y románticamente atraídos a mujeres” (CIDH, 2021).
- Persona Cisgénero: “Cuando la identidad de género de la persona corresponde con el sexo asignado al nacer. El prefijo “cis” es antónimo del prefijo “trans”” (CIDH, 2021).
- Persona Bisexual: “Personas que se sienten emocional, sexual y románticamente atraídas a hombres y mujeres” (CIDH, 2021).
- Intersex: “Persona que ha nacido con características sexuales (incluidos genitales, gónadas y patrones cromosómicos) que varían respecto del estándar fisiológico de hombres y mujeres culturalmente vigente.” (MINEDUC, 2017).
- Persona QUEER “Género queer” es un término general para las personas cuya identidad de género no está incluida o trasciende el binario hombre y mujer (CIDH, 2021).

¹⁵ Las definiciones fueron tomadas de manera literal del sitio de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). Para mayor información visite: <https://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html>

- Identidad de género: “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo” (CIDH, 2021).
- Expresión de género: “Se refiere al cómo una persona manifiesta su identidad de género, y la manera en que es percibida por otros a través de su nombre, vestimenta, expresión de sus roles sociales y su conducta en general, independiente del sexo asignado al nacer” (MINEDUC, 2017).
- LGBTIQ+: Acrónimo comúnmente utilizado para denominar la diversidad de orientaciones e identidades de género. Se refiere a lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex, Queer o más identidades (MINEDUC, 2017).

La importancia de tener una noción sobre aquellos conceptos que aluden e incluyan la diversidad de género y sexual, consiste básicamente en replantear y estudiar las diversas identidades sexuales. Es comprender que cuando hablamos de lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex y queer (LGBTIQ), estamos hablando de personas sujetas a derechos humanos, permitiendo abrir una discusión reflexiva sobre las posibilidades de diluir la visión acotada que entrega la heteronorma.

2.1.5 Género y Escuela

En el marco educativo chileno, la perspectiva de género se entiende como un aspecto central de las relaciones sociales “entre mujeres, hombres, otras identidades de género (trans) y orientaciones sexuales (homosexuales, lesbianas, etc.)”. Estas relaciones se han construido, a lo largo de la historia, a partir de la tensión entre la dicotomía dominador/dominado, es decir, son relaciones cruzadas por una supremacía de poder, de un grupo sobre el otro (MINEDUC, 2015, p. 9).

El género se articula con las diferencias de clase, etnia, raza, edad y religión, por lo que permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres, al interior de cada uno de estos grupos y otras identidades de género y/u orientaciones sexuales, expresadas en opresión, injusticia, subordinación, discriminación e invisibilización, en particular hacia las mujeres y hacia lo femenino, con limitaciones al pleno desarrollo de los hombres y lo masculino (MINEDUC, 2015, p. 9).

En este sentido, el rol de la escuela se erige como un reproductor implícito de las normas sociales y de las predefiniciones del comportamiento que deberán tener mujeres y hombres. Sin embargo, es sabido que la escuela asienta o naturaliza las normas socialmente establecidas, incurriendo en sesgos de género.

El glosario para la igualdad de INMUJERES (2020), define los sesgos de género como “la omisión que se hace sobre cómo son conceptualizadas las mujeres, los hombres y las relaciones de género en un determinado objeto de estudio o problemática” (¶ 1),

manifestando una inclinación o preferencia hacia un género en particular, causando en muchas ocasiones espacios de exclusión.

La incorporación de un sesgo implícito, dentro de la sala de clases, incrementa la exclusión y la discriminación de aquellos grupos menos dominantes. Lo anterior, deviene en:

desigualdades que se han expresado históricamente en los contenidos, en las relaciones entre docentes y estudiantes, en las prácticas y materiales pedagógicos, en las actividades y los espacios de participación y convivencia. Todo ello influye y afecta la adquisición de conocimientos y la construcción de identidades y aspiraciones del futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema, incidiendo en el desarrollo integral de las personas durante su trayectoria educativa (MINEDUC, 2015, p. 9).

En este sentido, es relevante avanzar en la construcción de un sistema indicadores de equidad e igualdad, traducidos en un conjunto de procedimientos y prácticas dentro de la gestión educativa, a fin de transformar el manejo de los procesos pedagógicos que garantice un mayor grado de igualdad de oportunidades, de trato y de resultados.

2.2 Tratados internacionales con perspectiva de género

2.2.1 Convención contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza

La Convención contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, adoptada en 1960 por la UNESCO, instituye la cooperación de las naciones para tributar lo enunciado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en cuanto proclama el derecho de todos y todas a la educación, sin discriminaciones.

Esta convención expresa que una parte esencial de una educación de calidad es un entorno de aprendizaje seguro y libre de violencia. “...Por eso los Estados tienen la obligación de formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover la igualdad de posibilidades y de trato” (UNESCO,1960, art. 4).

La importancia de esta convención, radica en que constituye el primer instrumento internacional que consigna que la educación no es un lujo sino un derecho humano fundamental e irrenunciable, cuya fuerza vincula jurídicamente a los Estados a asumir obligaciones concretas frente a sus ciudadanos, en la promoción de la igualdad de posibilidades y trato hacia todos y todas en materia educativa.

En su artículo 1º, señala que por discriminación se entiende: “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento” (pp. 1-2).

Si bien, no explícita la discriminación por género, hace mención a que esta podría ser por razón de sexo, raza, etnia, religión o lengua, en el entendido, que este fenómeno actúa desde y hacia la violencia en el ámbito escolar, desconociendo a niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos.

Los Estados firmantes apoyaron el principio de la no discriminación y asumen que toda persona tiene derecho a la educación. En la actualidad, esta convención ha sido ratificada por 106 Estados, entre ellos Chile y es el eje central de la Agenda Mundial de la Educación 2030.

A pesar que han transcurrido seis décadas desde que se aprobó esta Convención, aún se espera que cada nación atienda las obligaciones establecidas, para garantizar realmente una educación libre de discriminación y violencia. Por ende, es fundamental e imprescindible develar que mientras la igualdad de género no sea una realidad, los objetivos propuestos en la Agenda de Educación 2030, no podrán ser alcanzados, entiendo que la mayor discriminación a nivel mundial, sigue siendo por razón de género.

2.2.2 Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW)

Diecinueve años después, el 18 de diciembre de 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, aprueba la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que entra en vigor como tratado internacional el 3 de septiembre de 1981, tras su ratificación por 20 países.

En 1989, Chile ratifica esta convención mediante Decreto 789, con el compromiso de disminuir toda manifestación que discrimine a niñas y mujeres, y prevenir la violencia a la que son sometidas. Al respecto, esta resolución define “discriminación contra la mujer”, como:

toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (Ministerio de Relaciones Exteriores, 1989, Art. 1).

Igualmente, los Estados firmantes deben adoptar medidas para prevenir, investigar, enjuiciar y castigar cualquier incidente de violencia de género, condenada como una forma de discriminación que viola los derechos humanos de niñas y mujeres (Recomendación General 28 – Párrafo 2).

Otro de los compromisos adquiridos por los Estados Partes, se expresa en el artículo 5° a) de la convención, respecto a las medidas que deben adoptar para:

Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres (ONU, 1979, p. 3).

Asimismo, en el artículo 10° c) de esta convención, señala que los Estados Partes se comprometen a:

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos en enseñanza (ONU, 1979, p. 5).

Esta convención, es el primer y más importante instrumento de derechos humanos de las mujeres y denota la necesidad de erradicar estereotipos de género en distintas esferas sociales, incluyendo la educativa, puesto que hombres y mujeres gozan de los mismos derechos. Para esto, cada Estado Parte debe ser garante de la implementación de políticas públicas en distintas materias que asegure el cumplimiento de estas disposiciones y compromisos internacionales.

2.2.3 Convención sobre los Derechos del Niño

En noviembre de 1989, fue adoptada la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) por la Asamblea General de Naciones Unidas. Toma como base instrumentos internacionales anteriores, como la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924) y la Declaración de los Derechos del Niño (1959).

Esta convención, que entró en vigor en 1990, obliga a los Estados a asumir un rol de garante en la protección de los niños y las niñas de toda forma de violencia, abuso y negligencia por parte de sus padres o cualquier persona que tenga bajo su responsabilidad el cuidado de estos. Además, demanda la adopción de medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas para su concreción. Esto se expresa en su artículo 19°, párrafo 1:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (ONU, 1989).

Es el primer instrumento internacional que vincula jurídicamente e incorpora toda la gama de derechos humanos destinada a niños y niñas, porque son quienes precisan de cuidado y protección especial, junto con el reconocimiento de sus derechos. El documento establece

las obligaciones que deben asumir los Estados al adherir esta convención, en cuanto al diseño e implementación de políticas que protejan el interés superior del niño y niña.

Chile ratificó este convenio internacional en 1990, mediante Decreto 830¹⁶, cuyo compromiso adquirido fue avanzar en el cumplimiento de los derechos y libertades de la niñez sin ningún tipo de distinción. Si bien se trata de un instrumento que insta a la no discriminación, no explícita el concepto de género; no obstante, tal y como se expresa anteriormente, reviste un gran avance en cuanto a la protección y reconocimiento de niños y niñas a ser respetados como portadores de derechos.

2.2.4 Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención Belém do Pará

En 1994, la Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA), adopta la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Teniendo conocimiento que los hechos de violencia persisten y afectan a muchas mujeres en América, los Estados Partes manifiestan estar “PREOCUPADOS porque la violencia contra la mujer es una ofensa a la dignidad humana y una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres” (OEA, 1994, ¶ 4).

Esta convención reconoce que el respeto irrestricto de los derechos de las mujeres es una condición sine qua non para una sociedad más justa, solidaria y pacífica. Por ende, se considera fundamental el derecho de toda niña y mujer a “una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado” (Capítulo II, artículo 3).

Asimismo, la Convención establece “el derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y, prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación” (Artículo 6, letra b).

A raíz de lo antes expuesto, el 2004 se creó el MESECVI-Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará, con el propósito de remitir informes nacionales a la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM), que incluya especificaciones de las medidas adoptadas en la prevención, la asistencia provista a las víctimas de acciones violentas, como así también, reportar aquellos factores que contribuyan a este fenómeno.

Esta convención establece una mirada crítica ante la permanente violencia a las que son sometidas niñas y mujeres en espacios públicos y privados. En este sentido, las desigualdades de género se manifiestan en la dañada condición y posición que tienen las mujeres en la actualidad. Por tanto, las políticas públicas pueden convertirse en poderosos

¹⁶ Decreto nacional, que promulga la Convención Sobre los Derechos del Niño, emanado del Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, bajo el gobierno de Patricio Aylwin Azócar. Para mayor información visite <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>

instrumentos para impulsar los cambios sustanciales que se requieren en materia de prevención contra la violencia de género.

En Chile, esta convención fue promulgada el 23 de septiembre de 1998, mediante Decreto 1640¹⁷, y publicada en el Diario Oficial el 11 de noviembre del mismo año.

La Convención de Belém do Pará dialoga con los derechos consagrados en la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y fue el primer instrumento jurídico internacional que incorpora el concepto de género, lo que resulta relevante, en tanto se convierte en un término que vía ratificación del tratado, forma parte de la legislación nacional. Actualmente en Chile, incorporar estos derechos en la nueva constitución política del país, sigue estando en debate.

2.2.5 Declaración Mundial de Educación Para Todos (EPT)

En el marco de la Declaración Mundial de Educación Para Todos en 1990 por la UNESCO, se efectúa el Marco de Acción de Dakar el 2000, que representa una serie de compromisos contraídos por la comunidad internacional, reconociendo que la educación es un derecho humano fundamental, comportando un carácter de obligatoriedad para los gobiernos nacionales, en el cumplimiento de los objetivos y finalidades establecidos en este foro mundial.

Ante la baja disminución de las brechas existentes en el ámbito educativo y pese a los avances en materia de derechos, el punto 5 de este foro, señala que:

“(…) resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades (Punto 5, p. 1).

Para abordar esta temática y otras que atentan contra el derecho a la educación, se establece un plan de acción con seis objetivos acordados internacionalmente. Junto con esto, describe las estrategias clave para la consecución de estos, que incluye la prevención de la violencia y los conflictos, poniendo énfasis en la creación de un entorno de aprendizaje seguro.

El objetivo V, compromete la supresión de desigualdades de género en la enseñanza primaria y secundaria, en cuanto al acceso equitativo a una enseñanza de calidad. En virtud de esto, se mandata “aplicar estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros en

¹⁷ Decreto nacional, emanado por el Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Para mayor información <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=127037>

materia de educación, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas” (Punto 8, vi).

Asimismo, expresa que los servicios educativos no deben generar exclusión ni discriminación alguna, en tanto, niños y niñas han de beneficiarse por igual. No obstante, destaca que, “La alfabetización y la educación permanente son primordiales para lograr la emancipación de la mujer y la igualdad entre los géneros” (Punto 38, p. 15), puesto que la discriminación por género transgrede el derecho a la educación y que, de no superar este pertinaz obstáculo, no será posible lograr la Educación para Todos.

2.2.6 Informe Mundial sobre la Violencia contra los Niños (Pinheiro, 2006)

El Comité de los Derechos del Niño (2001), en su Resolución 56/138, solicitó al Secretario General¹⁸ de la UNICEF, la realización de un estudio exhaustivo sobre la violencia que afecta a millones de niños y niñas a nivel mundial. Esta magna tarea fue encomendada a Paulo Pinheiro¹⁹, con el propósito de visibilizar esta problemática y desarrollar medidas y recomendaciones que hagan frente a esta situación por parte de los Estados Miembros, en materia legislativa.

Se considera como el primer intento mundial que describe todas las formas de violencia contra los niños y las niñas y, el impacto negativo que puede llegar a provocar en las distintas dimensiones que configuran al ser humano. En materia educativa, este informe incluye un capítulo exclusivo sobre “La violencia contra los niños en las escuelas y los entornos educativos”, abordando las distintas formas de violencia en el ámbito escolar: el castigo físico y psicológico, la discriminación y la violencia basada en el género, violencia sexual y basada en el género, acoso escolar, peleas, agresiones físicas y pandillas, homicidio y lesiones graves y el uso de armas en la escuela (Pinheiro, 2006, p. 109).

Para hacer frente a esta compleja y angustiante situación, se han propuesto diversas recomendaciones; dentro de ellas, abordar la dimensión de la violencia de género contra los niños y las niñas, asegurando:

(...) que las políticas y los programas contra la violencia se elaboran y aplican con una perspectiva de género, teniendo en cuenta los diferentes factores de riesgo a que se enfrentan las niñas y los niños por lo que respecta a la violencia; los Estados deberían promover y proteger los derechos humanos de las mujeres y las niñas y hacer frente a todas las formas de discriminación de género como parte de una estrategia amplia de prevención de la violencia (Pinheiro, 2006, p. 22).

¹⁸ Kofi Annan, Diplomático ghanés que se desempeñó como el séptimo Secretario General de las Naciones Unidas, desde 1997 hasta el 2006.

¹⁹ Paulo Pinheiro, Sociólogo brasileño, nombrado experto independiente de las Naciones Unidas por Kofi Annan, el 2003.

La significación de este informe radica en la naturaleza primigenia del análisis desarrollado entorno a la violencia infantil en distintos ámbitos sociales a nivel mundial, visibilizando además, al género como uno de los factores de riesgo para millones de niñas y niños. Las cifras que arroja este estudio son aterradoras, por tanto resulta imprescindible que los actores políticos y sociales encausen acciones para otorgar a niños, niñas y jóvenes, el pleno ejercicio de sus derechos.

2.2.7 Aprender sin Temor

El 2015, el Comité ejecutivo de la UNESCO, adoptó la decisión Aprendizaje Sin Temor, con el compromiso de diseñar e implementar políticas y planes de acción en cada Estado Miembro, que garantice ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces para todos los niños y las niñas. El Consejo Ejecutivo de la ONU reconoce que la violencia de género en el ámbito escolar trae consigo graves consecuencias en la salud, el aprendizaje, la asistencia y la finalización de la enseñanza escolar.

En su nota explicativa, señala que “la violencia de género constituye una violación grave de los derechos humanos que, con frecuencia, es tolerada y alimentada por las mismas instituciones que deben luchar contra ella” (UNESCO, 2015, p. 2).

El punto 7 del proyecto de decisión, reconoce la existencia persistente de la violencia de género en el entorno escolar, como una forma de expresión de estereotipos y desigualdades que se van perpetuando en nuestras sociedades (UNESCO, 2015, p. 6). El Estado debe entonces, asumir un rol pedagógico en cuestiones de violencia escolar, considerando como principales propulsores de esta magna tarea a las familias y a las escuelas, insistiendo en las nefastas consecuencias que trae a cuevas este fenómeno a nivel personal, familiar y social.

2.2.8 Declaración de Incheon

El Foro Mundial sobre la Educación del 2015, celebrado en Incheon, República de Corea, organizado por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, aprueba la Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos, publicado un año después.

Este foro reafirma la visión y compromisos asumidos en Educación Para Todos (EPT) en el 2000. En esta ocasión, la directora ejecutiva de ONU Mujeres y Secretaria General Adjunta de las Naciones Unidas, reanuda “(...) el compromiso de promover una educación no discriminatoria que reconozca la importancia de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer para el desarrollo sostenible” (Mlambo-Ngcuka, 2015).

El artículo 8 de esta Declaración, señala:

Reconocemos la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos. Por consiguiente, nos comprometemos a apoyar políticas,

planes y contextos de aprendizaje en que se tengan en cuenta las cuestiones de género, así como a incorporar estos elementos en la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y a eliminar la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas (2015).

No obstante a lo anterior, la formación inicial de docentes continúa ajena en el desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas basadas en género para que niños, niñas y jóvenes de diversas identidades y expresiones de género y sexuales, transiten por el sistema educativo en un ambiente seguro de valoración, aceptación y respeto. Resulta entonces, irrefutable una formación inicial docente que reconozca la prevalencia de sesgos por razón de género en las aulas, de manera que permita ejercer prácticas igualitarias y transformadoras, teniendo como base la diversidad.

2.2.9 Objetivos de Desarrollo Sostenible

La Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En esta ocasión los Estados Miembros aprueban una agenda con 17 objetivos de desarrollo sostenible “a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia” (ONU, 2015).

Dentro de estos objetivos, se incluye la igualdad de género (ODS 5) con metas propuestas para erradicar la discriminación y eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado (ONU Mujer, 2015). En el caso de Chile, las metas para el 2030, son las siguientes:

Tabla N° 1: Objetivo de Desarrollo Sostenible 5

ODS 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas	
META	DESCRIPCIÓN
5.1	Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.
5.2	Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.
5.3	Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.
5.4	Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados.
5.5	Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5.6	Garantizar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos, de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen.
-----	---

Fuente: Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 – 2030.

No obstante, el informe de seguimiento mundial “Hacer las promesas realidad: La igualdad de género en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible”, elaborado por ONU Mujeres, concluye que no puede haber desarrollo sostenible sin igualdad de género (2018, p. 73). Esto como resultado de los análisis de este informe, que pone de manifiesto la discriminación de género en todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Es relevante destacar, que para hacer frente al desafío de cumplir con los ODS, se necesitan estadísticas, medidas políticas en la promoción de la igualdad de género y financiamiento disponibles para ello, como así mismo, es menester un cambio en la forma de pensar y actuar de las personas, donde la educación juega un papel crucial para la sensibilización y deconstrucción social.

2.3 Equidad de género y violencia: políticas públicas en el ámbito nacional

En el ámbito de las políticas públicas, Chile ha manifestado una creciente atención en materia de género y violencia en las últimas décadas, esto vinculado con los compromisos adquiridos en tratados internacionales. Un acontecimiento importante es la creación del Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) en 1991, cuyo foco fue el desarrollo de una política de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; al mismo tiempo, “la erradicación de la violencia contra las mujeres, la mejora de su calidad de vida y el término de los estereotipos de género que se enseñan en la familia, en la escuela” (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile [CONYCIT], 2017, p. 13).

2.3.1 Ministerio de la Mujer y Equidad de Género

El Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género (Ley 20.820/2015) creado durante el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, enmarca acciones de igualdad entre hombres y mujeres. La responsabilidad de este ministerio es colaborar en “(...) el diseño, coordinación y evaluación de las políticas, planes y programas destinados a promover la equidad de género, la igualdad de derechos y de procurar la eliminación de toda forma de discriminación arbitraria en contra de las mujeres” (artículo 1º).

Actualmente, de este ministerio se desprende el Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 – 2030, como “un instrumento de planificación y gestión que permite velar por el cumplimiento de los compromisos de género suscritos por el Estado y de los marcos jurídicos y legislativos aprobados que garantizan los derechos de las mujeres” (Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género [MMyEG], 2018).

Este nuevo Plan de Igualdad se enmarca en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y en los mandatos internacionales, creando un sistema de gestión integral de las políticas públicas en materia de igualdad y equidad de género (MMyEG, 2018).

2.3.2 Ministerio de Educación

El 2014, mediante decreto exento N° 009304 el MINEDUC crea la Unidad de Equidad de Género (UEG) “como una estructura permanente y transversal encargada de impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales” (MINEDUC, s.f., p. 7), con el objetivo de promover la igualdad y el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes en sus trayectorias educativas a través de tres líneas de acción: (MINEDUC, s. f).

La primera de ellas, es avanzar hacia una educación de calidad que garantice igualdad de oportunidad para niños y niñas, a través de la constitución de un Consejo Técnico Asesor de Género y Educación, en la implementación de una educación con equidad de género, énfasis en la formación docente para eliminar los sesgos y estereotipos de género en el aula, realización de estudios en evaluación docente y de un sistema de indicadores de género para las instituciones de educación superior (MINEDUC, s. f.).

La segunda línea de acción denominada “Más oportunidades”, busca entregar herramientas para que las niñas puedan desarrollar sus habilidades a través del programa mujeres en STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés), que incluye la beca “Mujer con vocación científico – tecnológica” y que ofrece además, jornadas de acompañamiento para acercarlas a estas áreas (MINEDUC, s. f.).

La tercera línea llamada “No violencia”, plantea el objetivo de propiciar cambios culturales que impida las distintas formas de violencia, discriminación o abusos hacia las mujeres; considera acciones para erradicar la violencia en la Educación Parvularia, Escolar y Superior. Asimismo, contempla el compromiso de instituciones de educación superior hacia la equidad de género. En esta última medida, se dispone un Plan de Asistencia Técnica para enfrentar la discriminación, acoso y abuso sexual (MUNEDUC, s. f.).

Complementando lo anterior, en materia legislativa se promulga la Ley 21.369/2021 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la Educación Superior, cuyo objetivo es “promover políticas integrales orientadas a prevenir, investigar, sancionar y erradicar el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género, y proteger y reparar a las víctimas en el ámbito de la educación superior” (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2021, artículo 1°).

2.3.3 Ministerio de Justicia

El 2005 se promulga la Ley 20.066 sobre Violencia Intrafamiliar, en reemplazo de la Ley 19.325/1994, cuya definición se explicita en su artículo 5°:

Será constitutivo de violencia intrafamiliar todo maltrato que afecte la vida o la integridad física o psíquica de quien tenga o haya tenido la calidad de cónyuge del ofensor o una relación de convivencia con él; o sea pariente por consanguinidad o por afinidad en toda la línea recta o en la colateral hasta el tercer grado inclusive, del ofensor o de su cónyuge o de su actual conviviente (BCN, 2005).

Esta ley obliga al Estado a otorgar protección a cónyuges, convivientes y ex convivientes, a menores de edad o personas discapacitadas que conformen el grupo familiar, de manera tal, que garantice “la vida, integridad personal y seguridad de los miembros de la familia” (BCN, 2005, artículo 2°).

De igual manera, señala y mandata la importancia de prevenir y capacitar en asuntos de violencia intrafamiliar a todos los funcionarios públicos del país e incorporar esta temática en los planes y programas de estudios, con el fin de erradicar la violencia (Artículo 3°, letra a y b), que favorezcan las acciones de la sociedad civil en la consecución de los objetivos emanados en esta ley y, crear y mantener actualizado un sistema de información con registros estadísticos de violencia intrafamiliar.

2.3.4 Ministerio de Salud

En materia de violencia y género, la Subsecretaría de Salud Pública, a través de la ley 20.066/2005, exige un cambio en la institucionalidad del sistema de salud. Razón por la cual, el 2006 se adopta la Política en Salud de Violencia de Género, obligando “la incorporación de aspectos conceptuales, legales, epidemiológicos, clínicos y terapéuticos para el tratamiento y protección de las mujeres que viven violencia”, cuyos objetivos fundamentales son “disminuir la incidencia y la prevalencia de la violencia de género en las mujeres de todas las edades, y disminuir la prevalencia de los daños y secuelas que la violencia tiene en las mujeres (BCN, Asesoría Técnica Parlamentaria, 2019, p. 10).

El 2010, se aprueba texto de la Política de Equidad de Género en Salud, mediante Decreto Exento N° 12, que expresa el propósito de:

Aportar al logro de la igualdad de género en salud a través de estudios diagnósticos, políticas, planes, programas y acciones diversas, que instalando el enfoque de género en la corriente principal analicen las diferencias y sus determinantes en la salud de mujeres y hombres, que respondan a sus necesidades diferenciadas, y que generen condiciones de equidad para corregir o eliminar las asimetrías en los resultados (Ministerio de Salud [MINSAL], 2010, p. 20).

2.4 Marco Jurídico de la Política Educacional con enfoque de género en Chile

2.4.1 Antecedentes del concepto violencia escolar de género

Como se ha expuesto anteriormente, la violencia escolar de género afecta directamente a niñas, niños y adolescentes del país y del mundo. Este fenómeno puede definirse como “actos

de amenazas de violencia sexual, física o psicológica que acontecen en las escuelas y sus alrededores, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género, y debidos a una dinámica de desigualdad en el poder” (UNESCO y ONU, 2019. p. 20).

Algunos factores de riesgo que inciden en la violencia de género en el ámbito escolar, están ligados al contexto social del país, la comunidad donde se desarrollan los individuos, la escuela y la familia. De acuerdo a lo planteado por la UNESCO y la ONU (2019), son distintos los elementos causantes de esta problemática existente en las escuelas: el bajo valor concedido a las niñas en el contexto familiar, la falta de cuidado parental, el abuso de alcohol y sustancias en el entorno familiar, la tolerancia a la violencia sexual, emocional y física en la familia, la violencia intergeneracional y la falta de conciencia de la violencia de género, entre otros. Es así como, producto de lo anterior, es posible advertir que muchos niños, niñas y adolescentes sufren algún tipo de violencia de género.

Paralelo a esto, en Chile el 41,4 % de las mujeres es víctima de violencia intrafamiliar; mientras que un 38% adolece de violencia psicológica y un 15,5% de violencia física (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2020. p. 24). En este sentido, las estadísticas nacionales son preocupantes, ya que como se mencionó anteriormente, la violencia de género en el contexto familiar - en la mayoría de los casos normalizada - se transfiere al ámbito educativo.

Si bien es cierto que la violencia de género puede desarrollarse en cualquier contexto social, hoy existen entornos virtuales con un mayor grado de riesgo frente a esta problemática. El poco control y monitoreo parental que reciben niños, niñas y adolescentes, en relación al tiempo de permanencia en internet, puede generar un escenario propicio para fraguar violencia de género, especialmente en redes sociales. Estas interacciones sin supervisión adulta “se superponen y refuerzan la violencia de género en las dependencias escolares y más allá de ellas” (UNESCO y ONU, 2019. p. 22).

Por otro lado, el informe de la UNICEF (2014), “Hidden in Plain Sight” (Ocultos a Plena Luz) proporciona una lista detallada con datos sobre la violencia contra niños y niñas; algunas de las tipificaciones corresponden al bullying, violencia sexual, acoso sexual, abuso físico, bullying homofóbico y ciberacoso. Esta revisión añade además que, los grupos marginados son los que se encuentran en mayor riesgo de sufrir este tipo de violencia.

En el ámbito escolar, el género es un factor que incide en la violencia. Según datos de la Superintendencia de Educación, las denuncias ingresadas en materia de “discriminación por género” se quintuplicaron entre 2015 a 2018, disminuyendo levemente entre 2019 a 2021, lo que podría estar condicionado a la menor interacción presencial entre estudiantes durante los periodos de pandemia. Como complemento a lo anterior, la UNESCO y ONU (2019), definen que “los niños, niñas y jóvenes que se perciben como resistentes o que no se ajustan a las normas de género tradicionales o binarias, corren un alto riesgo de violencia” (p. 21).

Estas afirmaciones dejan en evidencia los riesgos y dificultades que afrontan las comunidades LGBTIQ+, para desarrollarse de forma segura dentro de los sistemas educativos.

2.4.2 Tipos de violencia de género

La violencia contra la mujer y otras identidades de género ha sido materia de estudio y foco de intervención durante los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. Según Jaramillo-Bolívar y Carnaval-Eraza (2019), “La Violencia de género consiste en un fenómeno de orden estructural, social y político; resultado de la discriminación estructural originado por un sistema sexo-género-patriarcado” (p. 1).

Lo anterior define la violencia de género como un problema social, que se sostiene principalmente en rasgos culturales aprendidos a través del tiempo, los cuales están inmersos en un sistema construido sobre una lógica de dominación masculina y una inferioridad femenina. No obstante, no solo las mujeres sufren las consecuencias de este fenómeno, la violencia de género puede ser percibida por hombres y cualquier persona que exprese una identidad de género distinta.

Con referencia a la violencia de género, esta se encuentra diferenciada por clases, las que varían levemente dependiendo del autor consultado. No obstante, la mayoría coincide en seis tipologías distintas; violencia física, psicológica, económica, sexual, obstétrica y simbólica. A nivel educacional, la violencia física, psicológica y sexual son las clases más comunes de encontrar en los centros educativos. En consecuencia, cada una de estas variaciones se manifiesta de diferentes formas; la violencia física se encuentra relacionada al abuso de la fuerza, el castigo corporal y el bullying; la violencia psicológica se revela a través del abuso verbal, abuso emocional y el acoso; y la violencia sexual se encuentra presente en la discriminación, el acoso sexual y la coerción (UNESCO y ONU, 2019). Según estudios con niñas y niños de Chile, más del 60 por ciento de los estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ de nuestro país, han sido intimidados a través del bullying homofóbico (UNESCO, 2014).

Mención importante merece la violencia simbólica, según Bourdieu²⁰ (1994), se utiliza para “describir una relación social con un “dominador” que ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los “dominados”, los cuales no la evidencian y/o son inconscientes de dichas prácticas en su contra””. Este tipo de violencia es imperceptible y se acepta como norma social sin cuestionamientos, siendo una gran propulsora de estereotipos de género. Opera a través de los medios de comunicación, las leyes, la religión, las costumbres, el lenguaje, la historia, la escuela entre otros. Visibilizar la violencia simbólica resulta imprescindible, puesto que, sienta las bases de la existencia de todos los tipos de violencia antes mencionados.

²⁰ Sociólogo francés, que acuña el término de violencia simbólica, en la década del 70, definiéndola como aquella violencia que no utiliza la fuerza física, sino la imposición del poder y la autoridad.

Por lo tanto, la violencia escolar no puede ser considerada como de exclusiva responsabilidad a quienes, en sus comportamientos anómicos, incurren en discriminaciones, agresiones y violencia. El poder que ejerce la sociedad con sus costumbres, la imposición de ciertos cánones de belleza, los modelos de autoridad, las formas de pensamiento, entre otros tantos mecanismos, pueden influenciar para excluir, humillar y discriminar a quienes no se ajustan a los estereotipos establecidos.

2.4.3 Revisión diacrónica de la política educativa con perspectiva de género y orientaciones ministeriales

Las políticas públicas a nivel nacional, dan respuesta a las demandas y compromisos adquiridos en los distintos tratados internacionales en cuestión de género, en el entendido que la violencia es un fenómeno complejo que necesita la intervención integral de distintas esferas políticas y sociales.

Chile ha realizado una serie de esfuerzos para avanzar en materia de equidad e igualdad, no obstante, es solo a partir del 2014, que el trabajo se centra en equidad de género de manera específica. A continuación, se detalla el marco normativo en materia educativa, implementado a través de los años, para enfrentar este fenómeno y promover la equidad de género a nivel escolar.

Durante el año 2008, se implementó la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), que entrega recursos adicionales a los establecimientos municipales y particulares subvencionados, con el fin de gestionar acciones a través de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), para mejorar la calidad de la educación (p. 1).

Cada PME consta de cuatro dimensiones a fortalecer para asegurar una educación integral a los y las estudiantes, a saber: Gestión Pedagógica, Liderazgo, Gestión de Recursos y Convivencia Escolar. Esta última y pese a que busca generar climas de convivencia adecuados para los y las estudiantes a nivel general, no alude a temáticas asociadas a género de forma específica.

En el año 2009, se promulga la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370, que deroga la Ley Orgánica de Educación (LOCE). La LGE promueve el desarrollo de una educación integral, la cual “se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz” (MINEDUC, 2009, p. 1). Esta ley se sustenta en la promoción del respeto y la tolerancia, entregando a las personas apoyo para conducir su vida de forma plena, responsable y solidaria. (MINEDUC, 2009). Los objetivos generales de la Educación Parvularia que emanan de esta ley (artículos 18° y 28°), pese al gran avance que significó este cambio de normativa, no poseen apartados asociados a materia de género ni a la prevención de la violencia por esta razón.

La Ley N° 20.529/2011 establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, creando la Superintendencia de Educación e Intendencia de Educación Parvularia. El objetivo de la Superintendencia es

“fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia” (MINEDUC, 2011, p. 23). El centro de esta ley se encuentra enmarcado en una serie de funciones delegadas a esta nueva entidad, quien deberá fiscalizar áreas como el cumplimiento de normativas educativas, la legalidad del uso de recursos, rendiciones de cuentas e incluso realizar auditorías en caso de ser necesario. El rol principal de las fiscalizaciones detalladas anteriormente, es garantizar que los establecimientos cumplan con las leyes y entreguen una educación de calidad para todos los y las estudiantes.

Respecto a Violencia Escolar, durante el 2011 se promulga la ley N° 20.536, buscando “promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos” (MINEDUC, 2011, p 1). A través de esta normativa, cada establecimiento debe contar con un plan de gestión de la convivencia escolar y un encargado de convivencia escolar, cuya responsabilidad es implementar las diversas medidas asociadas a esta ley.

El 2014, de acuerdo a los compromisos internacionales y el marco normativo nacional, nace la primera iniciativa desde el Ministerio de Educación relacionada a equidad de género; es así como el MINEDUC creó la Unidad de Equidad de Género (UEG). Esta unidad se encargará de avanzar en cuanto a la calidad e inclusión en la educación pública, además de fomentar el desarrollo integral y equitativo de todos las niñas y los niños de Chile. La conformación de esta unidad se basa en la posibilidad de construir una educación no sexista, que pueda reconocer las capacidades y habilidades de todos los que participan en el sistema educativo sin discriminación debido a su identidad de género. Esta iniciativa es la primera en abordar la materia de género a nivel educacional, especificando rutas para incorporar el enfoque de género en el ámbito educativo.

Es importante destacar que durante el mismo año se confecciona el Plan de Educación para la Igualdad de Género. Este Plan considera dos medidas que asegure el avance en materia de género en la Educación Parvularia, a mencionar:

- a) Resguardo de lenguaje inclusivo, detección de estereotipos, desarrollo de la identidad, entre otros, en la actualización de las bases curriculares, programas pedagógicos, materiales pedagógicos y marcos orientadores para los equipos educativos y,
- b) Fortalecimiento de capacidades de los equipos que diseñan las políticas actuales y equipos técnicos de las instituciones prestadoras de servicio (Junji e Integra) (MINEDUC, 2015, p. 28).

Por otro lado, de esta propuesta surgen una serie de documentos que orientan la incorporación de la perspectiva de género en educación, a señalar: Comunicemos para la Igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo (MINEDUC, 2017); Protocolos contra el Acoso Sexual en Educación Superior. Sugerencias para su elaboración (MINEDUC, 2017); Brechas de género en el Sistema Único de Admisión a la educación superior (Centro de Estudios MINEDUC, 2017); Enfoque de Género. Incorporación en los

Instrumentos de Gestión Escolar (MINEDUC, 2017); y Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas (MINEDUC, 2017).

En relación a otras medidas, la UEG explicita en este plan, la incorporación de la perspectiva de género en las Bases Curriculares de Educación Parvularia junto con la elaboración de orientaciones pedagógicas para este nivel educativo. No obstante, no estima la formación continua en enfoque de género para docentes de nivel parvulario, provistos por el CPEIP a través de sus plataformas.

En junio del 2015, se promulga la Ley N° 20.845, asociada a inclusión escolar. A pesar de que esta normativa no especifica sobre enfoque o equidad de género, tiene como centro la búsqueda y posterior eliminación de “cualquier tipo de discriminación arbitraria y transformar la escuela en un punto de encuentro social. Además, enuncia la educación integral como una forma de desarrollar todos los aspectos que involucran al ser humano” (MINEDUC, 2015, p. 20).

Para el mismo año y mediante Ley N° 20.835, el MINEDUC crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. La primera institución, tiene la misión de diseñar, coordinar y evaluar las políticas y programas en educación inicial; mientras que la segunda, dependiente de la Superintendencia de Educación Escolar, fiscaliza el correcto funcionamiento de los establecimientos de Educación Parvularia.

En el mes de abril del 2017, el Ministerio de Educación presenta el documento “Orientaciones para la Inclusión de las Personas, Lesbianas, Gays, Trans e Intersex en el sistema educativo chileno”, constituyendo el primer documento que considera a las comunidades LGTBI. Este documento orientador contempla principios que sustentan la propuesta, tales como la dignidad del ser humano, el desarrollo pleno, libre y seguro de la sexualidad, afectividad y género, el derecho a ser oído y la no discriminación arbitraria. Respecto al marco legal del texto nos encontramos con normativas revisadas anteriormente como la ley general de educación, ley de inclusión escolar y la ley sobre violencia escolar.

Posteriormente, el presidente Sebastián Piñera, presentó su agenda de Equidad de género el año 2018 (Agenda Mujer), con una serie de propuestas y acciones específicas para avanzar en la eliminación de cualquier tipo de discriminación hacia la mujer. La batería de acciones contó con doce compromisos para progresar en materia de igualdad y dignidad para todas las mujeres. Dentro de estas se destacan, una reforma constitucional, cambios en la forma de cobrar las pensiones alimenticias y mayor participación femenina en altos cargos públicos y privados; mientras que en el campo educativo, se instauraron regulaciones para prevenir abusos, discriminaciones y malos tratos, contemplando procedimientos eficaces de denuncia, investigación y posterior sanción de este tipo de conductas.

Adicionalmente, durante este mismo año, se conformó la mesa de trabajo llamada “Por una educación con equidad de género”, con el fin de analizar “las brechas de género que se dan en todos los niveles educacionales de modo de identificarlas, levantar la evidencia y

proponer acciones concretas de corto, mediano y largo plazo para subsanarlas” (MINEDUC, 2019, p. 5).

Paralelo a lo anterior, el MINEDUC pone a disposición a los equipos pedagógicos “Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia”, que apunta a generar condiciones de equidad de género desde la primera infancia, teniendo un especial énfasis en la importancia de los primeros años educativos para eliminar las brechas de oportunidades entre niños y niñas. Estas orientaciones ministeriales argumentan que “la primera infancia se constituye como aquella etapa en la que es posible desterrar estereotipos, relaciones, y prácticas que perpetúan la desigualdad de género” (MINEDUC 2018, p. 16). A pesar del crucial aporte que entrega este documento para comprometer avances en la materia, solo hace alusión a la equidad de género orientada a niñas y niños, dejando fuera a otras identidades de género y orientaciones de cómo prevenir la violencia.

De acuerdo a los compromisos conformados en la Agenda Mujer, nace en 2019 el Plan de Trabajo en Equidad de Género, “un esfuerzo conjunto entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, con el objetivo de avanzar en la equidad de condiciones y oportunidades de las mujeres en el ámbito educativo” (MINEDUC, 2019, p. 4).

Las acciones de este plan, están agrupadas en tres grandes áreas: “En el aula, calidad con equidad; Más vocaciones y oportunidades y Tolerancia cero a la violencia de género en Educación Parvularia, Escolar y Superior” (MINEDUC, 2019). En cuanto a las acciones comprometidas y relacionadas con la violencia de género, busca promover la igualdad de derechos entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, asegurando una educación de calidad sin sesgos de género. No obstante, no contempla un apartado que incluya conceptos de identidad de género, así como tampoco, de las diversidades sexuales.

2.5 Instrumentos rectores de la Educación Parvularia

2.5.1 Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) del 2018, surgen de las innovaciones y reformulaciones de las bases curriculares del 2001, erigiéndose como un referente que determina lo que deben aprender los y las párvulos desde los primeros meses de vida hasta el acceso a la Educación Básica. Esta nueva mirada actualiza los fundamentos, objetivos y orientaciones para el trabajo pedagógico y “constituye un referente para la organización integral de una trayectoria formativa de calidad, respetuosa de las características, intereses, fortalezas y necesidades de las niñas y los niños” (MINEDUC, 2018, p. 10).

Responden al requerimiento de actualizar los instrumentos curriculares, según lo establecido en la Ley N° 20.230 General de Educación (LGE), ante una nueva definición de objetivos generales para todos los niveles del sistema educativo y por primera vez para la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018, p. 10). En este sentido, en su artículo 18°, señala:

La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora (MINEDUC, 2009).

Por consiguiente, es a través de este referente curricular que existe un reconocimiento a la Educación Parvularia, como el primer nivel de educación en Chile, hacia una trayectoria educativa integral y articulada con los otros niveles de enseñanza. Sin embargo, aún no constituye un hecho obligatorio para que un niño o una niña ingrese a primero básico.

Las BCEP deben entenderse como un mandato supremo, en cuanto al carácter de obligatoriedad en su implementación en todo el territorio nacional, a partir del 2019; una base común para todo el país que permite a la vez, dar cumplimiento según las necesidades de cada establecimiento y Proyecto Educativo Institucional.

En la dimensión pedagógica, estas BCEP enfatizan una formación para la primera infancia que incluya aspectos como la inclusión social, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, la diversidad, entre otros. Poniendo en el centro las experiencias protagonizadas por los niños y las niñas e incorporando el juego como eje fundamental para el aprendizaje.

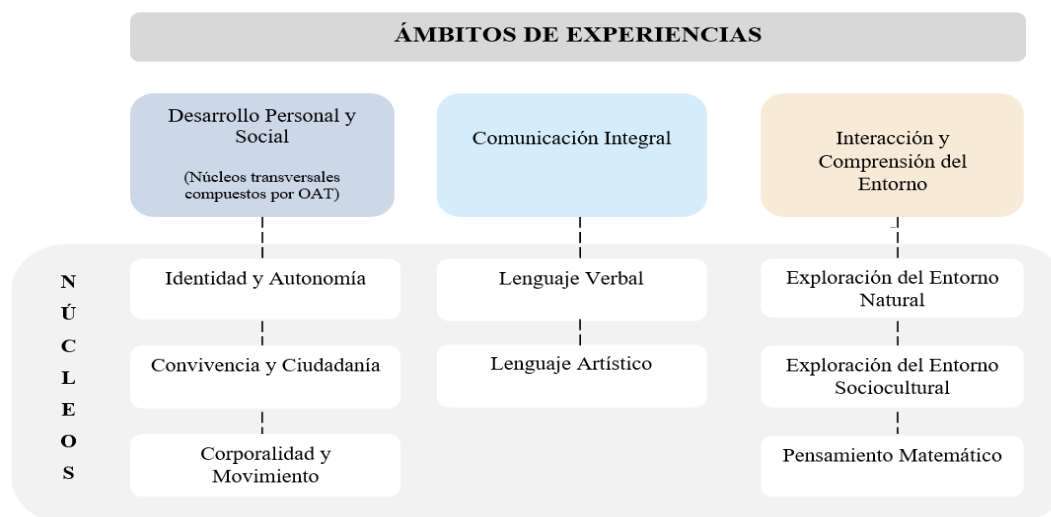
Una educación inclusiva, que se sitúa con especial énfasis en “quienes requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los párvulos, jóvenes y adultos” (BCEP, 2018, p. 22).

Estas nuevas bases curriculares, explicitan ocho propósitos; solo uno de ellos, aborda el concepto de género, a saber:

“Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades” (BCEP, 2018, p. 34).

Una de las principales innovaciones, son las modificaciones en la estructura curricular, que comprende ámbitos de experiencias, núcleos y objetivos de aprendizajes. Los ámbitos constituyen un campo curricular que cuentan con distintos núcleos. Es en los núcleos donde se integran y articulan los objetivos de aprendizajes y los objetivos de aprendizajes transversales (OAT).

Imagen N° 1: Estructura de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia 2018



Fuente: Elaboración propia con base a las BCEP 2018.

En cuanto a los núcleos de aprendizaje del ámbito Desarrollo Personal – que contiene los objetivos de aprendizaje transversal- adoptan una mayor relevancia para la planificación y evaluación del currículum. No obstante, queda supeditado a las voluntades profesionales o a la gestión pedagógica institucional, puesto que “...se espera que estos OA hayan sido seleccionados en la planificación e implementados sistemáticamente en la práctica pedagógica (así como también se espera que lo hayan sido todos los OA del resto de los núcleos no definidos como transversales)” (MINEDUC, 2018, p. 108).

Para el Nivel de Transición, en el ámbito de Identidad y Autonomía, los OAT en relación al género, expresan: “Comunicar rasgos de su identidad de género, roles (nieta/o, vecino/a, entre otros), sentido de pertenencia y cualidades personales” (MINEDUC, 2018, p. 52); en el ámbito de Convivencia y Ciudadanía: “Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como: singularidades fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género, entre otras” (MINEDUC, 2018, p 58).

Ambos OAT y según las disposiciones ministeriales, debiesen estar articulados con otros OA pertenecientes a los otros núcleos en los tres niveles educativos que conforma la Educación Parvularia: Nivel Sala Cuna, Nivel Medio y Nivel de Transición. Sin embargo, pese a los esfuerzos de incorporar fundamentos valóricos en aspectos relativos al género, no posee un carácter de obligatoriedad, como así mismo, las orientaciones sobre cómo trabajar este tema siguen siendo deficitarias e inespecíficas en materia de género y prevención de la violencia.

2.5.2 Marco Para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia

El Marco Para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia (MBE EP) del 2019, se erige a partir de las Bases Curriculares del 2018, con orientaciones pedagógicas para los y las educadores de párvulos.

La elaboración de este marco fue liderada por el equipo de la División de Políticas Educativas de la Subsecretaría de Educación Parvularia en el 2017, a través de un proceso participativo que fue recogiendo la retroalimentación de múltiples actores como diversos organismos de la Educación Parvularia, revisión bibliográfica actualizada y jornadas de reflexión con educadoras de párvulos.

Este instrumento principalmente invita a una reflexión con el fin de mejorar constantemente las prácticas pedagógicas y define un estándar para la enseñanza, pues en él se explicita “lo que todo docente debe saber, saber hacer y el modo de ser, abordando tanto las responsabilidades que el maestro asume en el aula, como aquellas que debe cumplir en su comunidad escolar” (MINEDUC, s.f. ¶ 2).

El MINEDUC define el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, como:

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, estableciendo los desempeños que se espera de ellos en su labor educativa (MINEDUC, 2019, p. 7).

Esta reflexión es la base para una buena práctica pedagógica, permeado por los fundamentos de las bases curriculares, que entregan los principios básicos de la Educación Parvularia. Pero no solo se sustenta en las B CEP, también lo hace en el MBE de educación general, en tanto incluye aspectos esenciales de la labor docente de cualquier nivel educativo. Lo relevante de este marco es que incorpora definiciones y precisiones específicas de Educación Parvularia.

Otro punto de vista que refuerza la significación del MBE para Educación Parvularia, es que constituye un instrumento guía en la construcción de los Estándares de Formación Inicial Docente (FID) y los Estándares de Desempeño Profesional, de los cuales surgen los instrumentos de evaluación que nutren la Carrera Docente (MINEDUC, 2019, p. 7). Supone entonces, que los docentes del nivel parvulario están comprometidos en la acción de una buena enseñanza, reconociendo que niños y niñas son sujetos de derechos desde su nacimiento. En este sentido, se precisa que los educadores ejerzan su profesión con todos sus conocimientos, valores y responsabilidad ética hacia el proceso formativo de cada párvulo.

Según Ley de Desarrollo Profesional Docente N° 20.903/2016, este marco contempla aspectos que comprende el proceso de enseñanza y aprendizaje, a saber: “Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje; Creación de un Ambiente propicio para el

Aprendizaje; Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas y, Compromiso y Desarrollo Profesional” (MINEDUC, 2019, p. 15).

Imagen N° 2: Estructura del Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia.



Fuente: MINEDUC, 2019.

En este nuevo marco, los descriptores de cada dominio se presentan más adaptados a las metodologías utilizadas en cada nivel, proveyendo información adicional de más fácil interpretación. Por consiguiente, los criterios contienen descriptores distintos y más ajustados al nivel de EP.

En síntesis, las BCEP definen qué y para qué deben aprender los niños y las niñas desde su ingreso a la educación inicial; el MBE EP, muestra los desempeños que debieran tener los educadores de párvulos, para promover una formación integral de la mejor manera posible asegurando el desarrollo pleno de habilidades según las características e intereses de los y las párvulos, considerados como sujetos de derechos y activos en la construcción de sus aprendizajes.

2.5.3 Indicadores de Equidad de género

En Chile, el Ministerio de Educación, establece un conjunto de criterios que evalúa la equidad de género, con una mirada comparativa de logros asociados a los resultados SIMCE de Lectura y Matemática en Educación Básica y Media, obtenidos por hombres y mujeres, que “da cuenta de la brecha de género que existe en los resultados de cada prueba”, excluyendo consideraciones de orden cualitativo y “variables relacionadas con el cumplimiento por parte de los establecimientos de normas referidas al trato igualitario y a la no discriminación entre estudiantes, aspectos declarados inherentes a la calidad educativa” (Celedón, Manquepillán, 2018, p. 20). Lo anterior deja de manifiesto la relevancia que reviste aplicar evaluaciones que contemplen indicadores de género, sin que estas se limiten a resultados académicos desagregados por sexo como condición, pues no constituye un análisis en sí.

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, “no existen estudios que permitan generalizar conclusiones respecto de la existencia, alcance y frecuencia de prácticas pedagógicas trasmisoras de sesgos de género tanto de las educadoras como del personal técnico y asistentes de la educación de este nivel” (MINEDUC, 2015, p. 13), del mismo modo, los instrumentos nacionales que rigen y orientan el ejercicio profesional no definen indicadores por razón de género y la violencia que se suscita a causa de ello.

Contar con indicadores de género en todo el sistema educativo desde el nivel parvulario, ayudaría a considerar no solo aspectos pedagógicos, que sin duda son necesarios de ser abordados en cada institución educativa, sino que además, contribuiría a examinar las causas de la violencia por razón de género según el contexto educativo, la gravedad que comporta este fenómeno, cómo y porqué se reproducen las desigualdades en los espacios de socialización. Esto permitiría como primera instancia visibilizar y sensibilizar, para luego tomar decisiones a la hora de diseñar, implementar y evaluar las políticas institucionales con perspectiva de género.

2.6 Formación inicial de educadoras de párvulos con perspectiva de género

2.6.1 Enfoque de género en la formación inicial docente

De acuerdo con las estadísticas informadas a nivel mundial referidas a la violencia de género, se hace necesario reflexionar en torno a las formas de prevención de este tipo de violencia desde el ámbito educativo. El tema de la violencia puede analizarse desde diversos planos, ya que son múltiples los vértices que la incluyen; desde una perspectiva más general, considerándola como un fenómeno social, hasta una perspectiva expresada en el marco de las relaciones interpersonales y las relaciones de las personas con su entorno.

A nivel internacional, se han desarrollado una serie de políticas que fundamentan la necesidad de relevar el enfoque de género en la formación inicial docente, entre las que encontramos la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); El Marco de Acción del Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 2000); La Declaración de Cochabamba (OREALC/UNESCO, 2001) y la Declaración de la Habana, (UNESCO, 2002). En Chile, más recientemente, la Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, Ley 20.845, publicada el 8 de junio de 2015) y la Ley de No Discriminación (SEGE-GOB, Ley 20.609, publicada el 24 de julio de 2013). Dichas políticas reorientan la mirada tradicional acerca de la diversidad, entendida específicamente con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, ampliándola hacia los desafíos que la heterogeneidad supone en la labor docente (MINEDUC, 2010).

De acuerdo con lo antes mencionado, resulta importante profundizar en las directrices del Ministerio de Educación, concretamente en el currículum nacional, con la finalidad de analizar claramente las orientaciones establecidas en los planes de estudio, referidas a la equidad de género. En este sentido, las bases curriculares y los programas de estudio propuestos desde el nivel central, buscan enmarcar y consensuar los principios que guíen las prácticas pedagógicas y educativas en el sistema escolar; además, proponen una

organización temática y temporal de los diversos contenidos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes logren.

En diálogo con lo anterior, el MINEDUC argumenta sobre la importancia de un trato igualitario a hombres y mujeres, atendiendo a sus respectivas necesidades, derechos, obligaciones y oportunidades. Así, un trato imparcial permite que puedan desarrollar al máximo sus potencialidades. Por el contrario, un trato distintivo durante el proceso de aprendizaje, basado en estereotipos y roles de género, conlleva a establecer relaciones asimétricas de poder que afectan las expectativas y las oportunidades de integración en distintos ámbitos.

La postura de la organización que regula la educación pública, destaca en lo declarativo, el fortalecimiento de la formación docente sin sesgos de género, la eliminación de todo estereotipo en el proceso educativo, avanzar hacia una educación que no limite las capacidades, habilidades y aspiraciones de las niñas, con el objetivo de promover el interés y la incorporación temprana de niñas y mujeres en áreas STEM y por último, tolerancia cero a la violencia de género en todos los niveles educativos.

En este contexto, si tenemos en cuenta que la violencia de género es un problema de alcance mundial, con fuertes aspectos de base cultural y educativa, la formación que otorgan las organizaciones educativas se convierte en un elemento clave para el desarrollo integral de las personas y como tal, es fundamental para la prevención de determinados comportamientos sociales negativos como es la violencia de género.

Así pues, Ruiz y Alario (2010), plantean que la acción educativa constituye una estrategia prioritaria de prevención primaria, para evitar que aparezcan nuevos casos y eliminar factores que incrementan la probabilidad de su reaparición (p. 132).

En la misma línea, Ortiz (2007) señala que la educación general se encuentra enfrentada en la actualidad a una nueva praxis en donde la convivencia de grupos de escolares heterogéneos es cada vez mayor, lo que exige responder de modo apropiado a tal diversidad; movilizandando la estructura curricular tradicional de formación de docentes hacia una que no solo se centre en la igualdad, sino en la equidad (Citado en Salas y Salas, 2016).

De acuerdo a lo señalado por los autores, el principal desafío está en la necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial de profesorado, tema recurrente en la actual discusión nacional sobre el mejoramiento de la educación. Hyson, Biggar y Morris (2009), destacan la relevancia que posee la formación universitaria en los y las futuras docentes, especialmente por la contribución significativa que dicha formación puede hacer en términos de las estrategias que ese futuro profesor o futura profesora tenga para generar aprendizaje crítico, positivo y duradero (Citado en Salas y Salas, 2016).

2.6.2 Formación continua con perspectiva de género

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP), es el organismo encargado de implementar la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, la cual define las bases de una política pública que potencia, orienta y regula el desarrollo de docentes y educadores.

Dicho organismo se creó en el año 1967, con el objetivo de apoyar la Reforma Educacional impulsada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva. Esta nueva entidad concentró las diversas instancias de perfeccionamiento docente que existían en ese momento y desde entonces, ha contribuido con el desarrollo profesional docente, apoyando la formación y el fortalecimiento de las competencias de los equipos directivos y docentes. Asimismo, ha impulsado una cultura de evaluación y de reconocimiento. En su misión declara fortalecer la formación inicial y apoyar el desarrollo de educadores, profesores y directivos a lo largo de toda su vida profesional, potenciando sus capacidades, incentivando la mejora de su práctica y reconociendo la profesión.

Lo anterior, considerando las necesidades de la escuela desde una mirada territorial, generando conocimiento para la docencia, articulándose con los actores de la comunidad educativa y asegurando la calidad y pertinencia de sus acciones formativas, así como de todos los programas que ofrece.

En coherencia con la misión definida por el CPEIP, se deja constancia de la promoción de la igualdad de trato y oportunidades a través de acciones formativas, dirigidas a docentes y directivos e iniciativas orientadas a la formación de futuros profesores. Dichas acciones pedagógicas de carácter formativo, se encuentran alineadas con planes de equidad de género para profesores de educación básica: “Género, afectividad y sexualidad” y “Prácticas de Enseñanza para la equidad de género en el aula y la escuela”. Estos planes se diseñan, implementan y evalúan a nivel nacional en todos los establecimientos de provisión pública, liderados por los equipos de convivencia escolar de las distintas organizaciones educativas. En el proceso inicial de construcción se contempla la participación de los distintos estamentos de las comunidades educativas, a fin que se transforme en una herramienta poderosa y significativa para el área de formación de los colegios o liceos, respondiendo a cada realidad territorial y a las indicaciones direccionadas desde el nivel nacional.

Conforme a lo anterior, es que el Ministerio de Educación trabaja en forma alineada con el CPEIP, instalando un sistema de cartillas denominadas “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género”, con el objetivo de contribuir con los establecimientos educacionales que imparten Enseñanza Media, en la elaboración de programas propios de educación en sexualidad, acordes a su Proyecto Educativo Institucional, según lo establece la Ley 20.418 del 2010, del Ministerio de Salud:

(...) los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual, según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad

responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados (Artículo 1°).

Asimismo, el CPEIP define un indicador que permite identificar la existencia de sesgos de género en el aula, durante el proceso evaluativo del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, vinculado a los Marcos para la Buena Enseñanza vigentes. Del mismo modo, la plataforma de “Docente Más”, establece que las expectativas que los docentes y educadores poseen sobre sus estudiantes pueden contribuir a erradicar los sesgos de género en los distintos niveles educativos.

Este indicador fue incorporado el año 2020 en la entrevista del evaluador par y forma parte de las competencias evaluadas a través de la filmación de clases establecida en el módulo dos, cuyo foco es la equidad de género en la práctica pedagógica en el aula, en tanto busca observar que docentes y educadores/as integren a todos y todas los/as estudiantes (niños, niñas y jóvenes) en las actividades, sin discriminar por género u orientación sexual, ni incurrir en estereotipos de género al asignarles roles y responsabilidades.

Para procurar que la incorporación de este indicador tenga un carácter formativo en el desempeño docente, el CPEIP entrega un informe de desempeño individual a cada docente y educador/a evaluado/a. Esta acción permite una retroalimentación a los docentes alineando la efectiva implementación de las políticas nacionales en equidad de género.

En la misma línea, CPEIP a través de la evaluación docente propone un diseño de módulos de inclusión para los programas de formación presenciales y semipresenciales para docentes y directivos, dentro de los cuales uno de los ejes temáticos es la equidad de género. Ahora bien, como se puede apreciar, todas las acciones precisadas de algún modo tributan a la coherencia que se debe tener a nivel país con la jurisprudencia y políticas públicas de equidad e igualdad de género.

Lo antes abordado, se condice desde el ámbito político actual con la existencia de un plan llamado “Educación con Equidad de Género”, el que responde a la agenda presentada por el actual presidente Sebastián Piñera en la Agenda Mujer, cuyo objetivo declarativo ha sido progresar en la eliminación de todo tipo de discriminación contra las mujeres. A partir de esto, el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia, inició una mesa de trabajo con expertos de la sociedad civil para detectar e identificar las brechas de género que se producen a nivel educacional, con el objetivo de proponer acciones concretas para garantizar las mismas oportunidades educativas para mujeres y hombres.

La agenda de equidad de género promulgada, establece directamente en su quinto punto que el Ministerio de Educación orienta un trabajo específico a un plan de asistencia técnica y acompañamiento para Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica y Establecimientos de Educación Escolar, a fin de promover y asegurar la inclusión en sus reglamentos los más altos estándares en materia de convivencia, protocolos de

prevención de abusos, acosos, discriminaciones y malos tratos y, fije procedimientos eficaces de denuncia, investigación y sanción a estas conductas.

Conforme con lo señalado precedentemente, la universidad se convierte en el espacio donde el futuro profesor o futura profesora debe incorporar desde el origen de sus prácticas pedagógicas la heterogeneidad de las aulas, debido a la multiplicidad de tipos de personas que se congregan dentro de las salas de clases. En paralelo, las facultades de pedagogía en sus distintos niveles y especialidades, deben evidenciar compromiso y conocimiento teórico-práctico que valore la diversidad, ello como parte de su perfil de egreso, acompañado de acciones concretas, plasmadas en sus mallas curriculares de formación de docentes, donde la diversidad sean un recurso de apoyo al aprendizaje y no un obstáculo o déficit a subsanar. Tal y como lo plantea Ortiz (2007), “la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la valoración de la heterogeneidad” (Citado en Salas y Salas, 2016).

Siguiendo con la idea anterior, un modelo que puede apoyar la inclusión en la Formación Inicial Docente, es el planteado por Booth y Ainscow (2012), del que se desprenden tres ámbitos de acción: la creación de culturas inclusivas hacia la diversidad en la orientación sexual; la creación y elaboración de políticas inclusivas dentro de la misma universidad, visibilizando la necesidad de abrir la mirada de lo inclusivo al foco de la diversidad sexual; y la implementación de prácticas inclusivas a través de los diversos instrumentos curriculares actuales de formación inicial, que se extrapole posteriormente a las prácticas pedagógicas que realice el profesorado del futuro (Citado en Salas y Salas, 2016).

Para apoyar lo anterior, se hace necesario incorporar activa y explícitamente en la formación docente el tema de la desmitificación de la diversidad en la orientación sexual e identidad de género, las creencias asociadas a su desarrollo, características y actitudes. Coherente con ello, las universidades adquieren un rol primordial, asegurando desde la formación inicial y continua, la promoción del sentido de la igualdad y la diversidad. Así como, en la enseñanza de lineamientos a los y las docentes, en formación y ejercicio, donde se pueda trabajar en un imaginario colectivo, también es plausible la representación del estereotipo hacia la diversidad sexual. De igual modo, las universidades con formación inicial docente deben incluir espacios de práctica crítica – reflexiva, que movilicen e instalen la pregunta por aquello que considero “normal” y aquello que considero “diverso”, con el objeto de visibilizar las formas en que ello afecta la toma de decisiones pedagógicas (planificaciones, evaluaciones, uso de recursos, relación con escolares, apoderados, colegas, cultura del diagnóstico, etiquetamiento de escolares por sus características individuales). Como plantean Matus y Rojas (2015), “los profesores y profesoras, de manera casi espontánea, actúan desde formas naturalizadas de conocer a sus estudiantes” (Citado en Salas y Salas, 2016), relevando en la formación de docentes los planes de estudio, y apuntando al desarrollo de “competencias pedagógicas para atender a la diversidad” del alumnado en la educación regular (Ortiz, 2007, p. 46, citado en Salas y Salas, 2016).

En conclusión, gran parte de las actitudes e identidades de un sujeto se conforman en su paso por la escuela; es en la sala de clases donde algunas de las formas de ser se configuran, se

practican, prueban y fortalecen; convirtiéndola en un espacio de oportunidades para las interacciones sociales y personales positivas. En este espacio donde el trabajo pedagógico está llamado a promover la creación de identidades sexuales desde el respeto.

Generar espacios de interacción protegida resulta vital para la conformación inclusiva de la diversidad en el espacio educativo. En este sentido, pensar “la heterogeneidad de manera estática tiene efectos negativos importantes ya que incita a pensar que se requiere un currículum o forma de enseñar específico para cada estudiante” (Matus y Rojas, 2015, p. 54), cuando el foco debe estar puesto en la implementación de prácticas inclusivas y en el uso diverso de los instrumentos curriculares existentes.

El currículum nacional establece una práctica pedagógica vinculada a lo transversal, donde es posible revisar las representaciones y sesgos sociales en distintas instancias a lo largo de la carrera educativa y en adecuación a los diversos contextos que la práctica docente genere. Es imperioso trabajar la sensación de amenaza que lo diverso puede causar, la modificación del sesgo desde nuestras experiencias anteriores al proceso formativo. Justamente es, en la adopción del currículum, donde se pueden construir espacios de conocimiento mutuo y respeto a través de asignaturas que provean las condiciones para debatir temas asociados a los derechos humanos, la diversidad, la inclusión educativa y equidad de género.

2.7 Factores a considerar para la promoción de perspectiva de género en el sistema escolar

En el ámbito escolar existen elementos que contribuyen a la desigualdad por razón de género y la discriminación, como el currículum oculto de género y el uso de un lenguaje masculinizante, entre otros tantos. Subvertir estos elementos para que no sigan manteniéndose y actualizándose en los discursos y en las prácticas pedagógicas, es una tarea desafiante que exige mirar en forma crítica de cómo los abordamos en la escuela, que han sido heredados de un modelo cultural tan determinista y cargada de desigualdades.

Esta mirada crítica implica resignificar el rol de las escuelas y de quienes las conforman. Transversalizar una perspectiva de género a nivel escolar comporta un cambio en los instrumentos que rigen la gestión institucional, pero por sobre todo, un cambio en las formas de pensar y actuar de todos sus actores.

2.7.1 Procesos de socialización y currículum oculto de género

Tanto mujeres como hombres, aprenden a través del proceso de socialización cómo deben comportarse según su sexo. Esta diferenciación abarca actitudes, valores, tareas, formas de pensar y actuar, entre otras; afecta tanto a mujeres como a hombres, quienes son víctimas de las expectativas sociales que se les asigna (Colectivo Interdisciplinario de Estudios de Género, s. f.).

En la actualidad aún perdura un proceso de socialización²¹ diferenciado según el sexo, entregando estímulos y mensajes sobre cómo debemos comportarnos y qué rol debemos tener en nuestra sociedad. Se nos enseña desde temprana edad qué debemos hacer y qué no. Esto es la norma de género y funciona sin estar necesariamente escrita. Este proceso de socialización está a cargo de diferentes actores e instituciones sociales: la escuela y familia son muy importantes, pero también lo son las iglesias, el estado, las leyes, la publicidad, los refranes, la literatura, los chistes, la música.

Este proceso de socialización de género se inicia antes del nacimiento y se va reproduciendo y reforzando a lo largo de las trayectorias de vida. Es por ello, que antes del nacimiento ya existen atributos y expectativas diferenciadas en el caso de ser niña o niño, y se puede evidenciar en cosas muy simples y cotidianas: el nombre, los colores asignados, la decoración, la ropa.

Este mismo proceso va restringiendo la libertad de aquellas personas que no se identifican con el sexo de nacimiento o bien transitan entre ellos o no se reconocen con ninguno. A medida que van creciendo este proceso es reforzado a través de los juegos, intereses y comportamientos. Muchos cumplen con enseñar el rol que la sociedad espera que cumplan. A las niñas, por ejemplo, se les inculca características como cuidadoras, dueñas de casa, responsables de las labores del hogar, bellas, amables y delicadas. Por el contrario, a los niños se les fomenta cualidades de creación, la construcción, la presencia en el espacio público, que deben ser valientes y fuertes, proveedores de su hogar.

Todo esto va reproduciendo los estereotipos y roles de género tradicionales, los que van cambiando en el tiempo y en cada sociedad, pero también, se van adaptando para no desaparecer del todo. Los estereotipos de género son creencias generalizadas que se atribuyen a hombres y mujeres asociados a cómo deben comportarse. Es decir, son descriptivos, pero también prescriptivos; indican lo que no debe ser o hacer una persona por el hecho de ser hombre o mujer.

Estos estereotipos de género son transmitidos por el currículum oculto de género, que surgen desde el seno familiar y se refuerzan en la escuela a través de otros agentes.

Para Pérez y Ochoa (2019), existe una estrecha relación entre currículum oculto y construcción del género en la escuela, puesto que interioriza “las pautas sobre los roles y el comportamiento que, según el territorio, la cultura y las religiones allí presentes, deben tener niñas, niños, hombres y mujeres” (p. 55). Ambos autores agregan además, que estas pautas se traducen en los modos de interactuar dentro de las instituciones educativas: entre directivos – docentes, docentes – estudiantes, así como también, la relación entre el diseño curricular y las prácticas pedagógicas de los docentes.

²¹ Se entiende por socialización al proceso por el cual el individuo adquiere las conductas, creencias, normas y motivos apreciados por su familia y por el grupo cultural al que pertenece.

En consecuencia, es importante situarse desde una perspectiva crítica de cómo aprendemos primero a ser hombres y mujeres en la cultura y cómo en el rol de educadores, transmitimos en las prácticas pedagógicas discursos y actividades, implementando el currículum oculto, muchas veces de manera inconsciente.

En concordancia con lo anterior, Varela (2015), expresa que deconstruir estas situaciones, exige una revisión personal en torno a “los condicionamientos y prejuicios que cada uno lleva consigo autobiográficamente y coloca en la práctica docente” (p. 15).

Lograr una equidad e igualdad de género, exige reformular las prácticas educativas “que incluyan a todos los involucrados en la educación, donde, mediante un trabajo colaborativo, se puedan eliminar las diferencias que se han construido entre ambos sexos y permitan desarrollar una educación sin discriminación” (Castillo y Gamboa, 2013, p.p. 15-16).

Como resultado de lo anterior, el currículum oculto de género, contribuye a la violencia de género contra las mujeres, las identidades de género no binarias y expresiones de género y orientaciones sexuales que no responden al modelo heteronormativo. Por tanto, es imprescindible replantear la misión de la convivencia escolar, de manera que garantice un trabajo con enfoque de derecho, eliminando conductas sexistas y heteronormativas que provienen del currículum oculto de género.

El efecto más devastador del currículum oculto de género en el ámbito escolar, es que sigue reproduciendo los modelos y proyectos educativos que mantienen las diferencias entre los géneros, y esto significa que una escuela, liceo o una comunidad educativa que no haya cuestionado o visibilizado su currículum oculto, mantiene diferencias sustanciales entre hombres y mujeres. Educa de manera distinta y mantiene proyectos educativos paralelos para hombres y mujeres que construyen rutas desiguales en la vida, la cultura y la sociedad (Comunidad Mujer, 2021).

2.7.2 Lenguaje inclusivo con perspectiva de género

Hablar de lenguaje inclusivo implica poner en tela de juicio el lenguaje basado en el androcentrismo²², que funciona desde lo masculino universal para nombrar tanto a hombres como a mujeres; un supuesto discursivo que no permite visibilizarlas. Por consiguiente, se entiende por lenguaje inclusivo con perspectiva de género, “la manera de expresarse oralmente y por escrito sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar estereotipos de género” (Naciones Unidas, s. f.).

Un lenguaje inclusivo con perspectiva de género, propone colocar a las mujeres en un espacio visible, que hasta ahora, ha sido exclusivo para los hombres. Propone así, la utilización del femenino para visibilizar a las mujeres en distintas áreas de desempeño,

²² Se refiere a considerar a los hombres como el centro y la medida de las cosas. Es una manera de mirar el mundo, una cosmovisión, en la que el hombre es el referente a partir del cual existe la mujer, como ser dependiente y subordinado.

diluyendo los estereotipos de género tradicionalistas y encaminar una sociedad más equitativa (Luque, 2021).

Desde otra visión, Lledó (2006, p. 8) señala que “el lenguaje no es sexista en sí mismo, sí lo es su utilización. Si se utiliza correctamente también puede contribuir a la visibilización de la mujer” (Citado en Ávila 2021). En esta misma línea y desde el ámbito escolar, Venegas, Chacón, y Fernández (2018), sostienen que el uso del lenguaje inclusivo con perspectiva de género, hace que los estudiantes se muestren más motivados e identificados.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016), ofrece una Guía de Lenguaje Inclusivo de Género, con el fin de que las escuelas cuenten con estrategias y herramientas para el uso de un lenguaje escrito y oral que elimine los estereotipos y sesgos de género; además de prevenir prejuicios sexistas y otras diversas situaciones de discriminación y desigualdad. De la misma forma, la Unidad de Género del Ministerio de Educación desde el 2017 cuenta con un manual de lenguaje inclusivo que incluye propuestas para mantener “la concordancia entre los elementos de la frase, cómo evitar otros genéricos masculinos y las maneras de evitar diversas formas de discriminación” (UEG, 2017, p. 5).

Por otro lado, la Real Academia Española (2020), realiza dos interpretaciones al respecto: una de ellas de carácter restrictivo, que dice relación con las referencias a mujeres en género femenino o en términos ajenos al uso del genérico masculino; la segunda, es más amplia y agrega que hay palabras en masculino que pueden referenciar a hombres y mujeres en la medida que el contexto es claro.

“El lenguaje nombra, y cuando nombra, incluye la realidad que nombra” (Comunidad Mujer, 2021). Por esta razón, es indiscutible la importancia que reviste la incorporación de un lenguaje inclusivo con perspectiva de género en las escuelas, desde la primera infancia.

2.7.3 Conceptos claves para iniciar el diálogo en la escuela

Para situar la necesaria discusión y reflexión de este tema, es relevante considerar conceptos centrales a fin de establecer un lenguaje común en torno a la materia. Tanto para educadoras de párvulos, profesionales que interactúan con niños y niñas en el aula y equipos técnicos pedagógicos, se hace imprescindible el manejo de estos conceptos – entre otros tantos – que contribuya a cimentar las bases de una relación profesional dialógica, una mirada crítica sobre la necesidad de una pedagogía con perspectiva de género y la incidencia en la prevención de la violencia.

- Género: entendido como “el conjunto de características sociales y culturales en torno a los femenino/masculino. Está conformado por ideas, creencias y atribuciones culturales e históricamente situadas en relación con el sexo biológico. El concepto de género es prescriptivo, es decir, constituye un sistema de roles que define un modo único y excluyente de ser mujer y de ser hombre” (MINEDUC, s.f., p. 17).

- Sexo: se refiere a “la definición de “hombre” o “mujer” asignado al momento de nacer a partir de variadas condiciones anatómicas y fisiológica” (MINEDUC, 2017, p. 16).
- Identidad de género: es “la concepción individual de género que tiene una persona de sí misma y que no tiene por qué depender necesariamente del género que le fue asignado al nacer” (MINEDUC, s.f., p. 19). A los cuatro años de edad, la mayoría tiene un sentido establecido sobre su identidad de género.
- Igualdad de género: relativo a “la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, sin distinciones en función del género. La igualdad no significa considerar a mujeres y hombres iguales en características, sino en derechos. Equivale a decir también que sobre las diferencias sexuales no se pueden cimentar desigualdades sociales” (MINEDUC, 2017, p. 18).
- Equidad de género: se define como “un medio para alcanzar la igualdad de género. Refiere al trato justo para hombres, mujeres o cualquier variante de género en función de sus respectivas necesidades y considerando los contextos culturales” (MINEDUC, s.f., p. 17).
- Brecha de género: entendida como “un indicador cuantitativo o cualitativo de las desigualdades entre hombres y mujeres en ámbitos como la participación, el acceso a oportunidades, el rendimiento académico, uso del espacio, etc. Cuanto menor es la brecha de género, más cercano se está hacia la igualdad” (MINEDUC, 2017, p. 19).
- Estereotipos de género: “son creencias y atributos generalizados que se hacen sobre un grupo de personas en función de su género y en relación a asuntos como la emocionalidad, la capacidad física e intelectual, la sexualidad, los intereses, etc. De los estereotipos de género emergen prejuicios hacia ciertos grupos de personas y valorizaciones diferenciadas que derivan en prácticas de discriminación” (MINEDUC, s.f.).
- Currículum oculto de género o pedagogía invisible de género: Se define “currículum oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por las y los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial. Según las circunstancias y las personas en contacto con las y los estudiantes dichos contenidos pueden o no ser "enseñados" con intención expresa. Cualquier entorno, incluso actividades sociales y recreacionales tradicionales, pueden brindar aprendizajes no buscados, ya que el aprendizaje se vincula no solo a las escuelas, sino también a las experiencias por las que pasa una persona” (MINEDUC, s. f. p., 17).
- Violencia de género: “Es todo 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, tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual, psicológico o emocional, económico con independencia de que se produzca en el ámbito público o privado” (MINEDUC, 2017, p. 18).

- Perspectiva de género: “Es una perspectiva reflexiva en torno a las desigualdades que se derivan del proceso de construcción del género en contextos sociales, geográficos, culturales, étnicos e históricos específicos, con el objetivo de adoptar acciones para el desarrollo tanto de individuos como de sociedades. Las desigualdades que esta perspectiva permite visibilizar pueden expresarse en inequidades, brechas y barreras de género” (MINEDUC, 2017, p. 18).

Tener claridad sobre la noción de estos conceptos clave hace posible una mayor comprensión de género, permite por tanto, analizar las relaciones humanas desde este enfoque y entender de qué manera estas relaciones comportan situaciones de discriminación y desigualdad.

Cabe señalar que, comúnmente cuando se habla de género se identifica con las nociones del feminismo o la lucha de las mujeres por sus derechos. No obstante, esta confusión podría tener origen en la significación con la que cuentan estos movimientos durante los últimos años en nuestro país y en Latinoamérica, contribuyendo a visibilizar a las mujeres y los problemas que afectan su desarrollo personal, familiar y social, es decir, el inconmensurable aporte al posicionarlas como humanas que cimientan las bases de las relaciones de género.

2.8 Perspectiva de género en la gestión escolar

Incorporar una mirada con enfoque de género en los instrumentos de gestión escolar, requiere de la incorporación de retos y desafíos educacionales para propender a una calidad de vida de las personas; esto implica acciones que determinarán nuevas formas de actuar ante las propuestas políticas de un país (Pérez y Ochoa, 2019). Estos autores señalan además, que el objetivo de considerar este enfoque en los instrumentos de gestión institucional, es establecer propuestas que disminuyan las brechas de género y se reformulen las funciones y relaciones de poder entre los y las estudiantes.

Respecto a lo anterior, el MINEDUC (2017) subraya la importancia que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) estén articulados, con el fin de garantizar y lograr coherencia entre la misión, visión, objetivos estratégicos y anuales, más en aquellas organizaciones que manifiesten interés en la incorporación de una perspectiva de género. Es precisamente en el proceso de planteamiento de estrategias anuales, que los establecimientos educacionales pueden detectar desigualdades de género y momento propicio para gestionar acciones y revertir la situación.

Por tanto, es preciso el involucramiento de los agentes educativos en los procesos sistemáticos de revisión y adecuación de prácticas que se traducen en actos discriminatorios hacia diversas identidades y expresiones de género al interior de la organización escolar. Por ende, la razón principal de revisar, analizar e incorporar nuevas acciones en estos instrumentos de gestión, es resarcir los efectos de las desigualdades e inequidades detectadas y promover la incorporación de una mirada de género que asegure una educación más justa, democrática y libre de violencia.

Dentro de estos instrumentos de gestión, cabe mencionar: PEI, PME, Reglamento de Convivencia Escolar, Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, Plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Desarrollo Profesional Docente, Plan de Formación Ciudadana, Programa de Sexualidad, Afectividad y Género, Plan Integral de Seguridad Escolar (MINEDUC, 2017).

A raíz de lo anterior, el Ministerio de Educación en colaboración con la Unidad de Equidad de Género, entrega orientaciones específicas para una efectiva incorporación de la perspectiva de género a los instrumentos de gestión escolar, con el propósito de transversalizar este enfoque a nivel institucional (MINEDUC, 2017, p. 2). A continuación se señala un extracto de ello:

Tabla N° 2: Modelo de Gestión Escolar

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Liderazgo	<p>Supone la incorporación de la equidad de género en el diseño, planificación y conducción por parte de sostenedores y equipos directivos, como también su inclusión en el PEI y el PME.</p> <p>Contempla una mirada de equidad de género en el análisis, no solo en los resultados escolares entre hombres y mujeres, sino también en todo el proceso de mejoramiento.</p>	<p>El/la sostenedor/a:</p> <p>Integra en su cuenta pública los rendimientos escolares desagregados por sexo y proyecta mejoras en función del avance de niñas y niños y adolescentes. Incluye la perspectiva de género en el PME, asegurando recursos, espacios y tiempos institucionales para el logro de las acciones proyectadas.</p> <p>Destina recursos para actividades recreativas en el espacio escolar no segregadas por género como balones, cuerdas y juegos de salón para el uso de cualquier estudiante.</p> <p>Adopta todas las medidas administrativas y educativas para proteger y garantizar los derechos niñas, niños, adolescentes y jóvenes, de cualquier forma de acoso discriminatorio, tales como prejuicios trato negligente, abuso físico o psicológico.</p>
Gestión Pedagógica	<p>La equidad de género entendida como desafío pedagógico contribuye a enriquecer las metas de desarrollo académico, afectivo y social de los y las estudiantes respetando sus diferentes necesidades, habilidades e intereses. Incluye acciones referidas al proceso enseñanza aprendizaje y el desarrollo estudiantil.</p>	<p>El equipo pedagógico:</p> <p>Valora equitativamente las diversas asignaturas y contenidos formativos, desafiando la segregación de las áreas educativas y los estereotipos de género que operan en ellas.</p> <p>Considera una oferta amplia y diversa de talleres y actividades para el desarrollo de capacidades y talentos en estudiantes, cuya difusión y acceso no se encuentra segregado por género.</p> <p>Promueve actividades ligadas a objetivos programáticos de asignaturas sensibles a problemáticas socioculturales donde se manifiesta la</p>

		<p>violencia de género (femicidio, discriminación, violencia sexual, homofobia, transfobia, etc.)</p> <p>Definen acciones que permiten reducir la segregación por género en las opciones vocacionales de las y los estudiantes, sean técnicas o profesionales, orientando hacia la continuidad de estudios y al reconocimiento de las alternativas laborales y desarrollos profesionales que estos ofrecen.</p> <p>Vela por la atención de las necesidades y diversidades personales de estudiantes trans y de aquel parte de la diversidad sexual, tanto en los planos pedagógicos como relacionales.</p>
Convivencia Escolar	<p>Incluye un conjunto de prácticas que implementa la comunidad educativa para la promoción de la cultura democrática, la participación en igualdad de condiciones, la formación ética y valórica, el discernimiento y sentido crítico ante las inequidades de género que operan en la convivencia escolar.</p>	<p>El equipo de convivencia escolar:</p> <p>Desarrolla un plan de gestión de la convivencia, que aborde transversalmente en sus dimensiones de análisis y ejes estratégicos de trabajo la promoción y prevención de todas formas de discriminación.</p> <p>En conjunto con el equipo directivo, docentes y asistentes de la educación, favorece la creación de un clima escolar que valore y potencie los recursos personales con los que cuentan los y las estudiantes, evitando coartar su autonomía por presencia de estereotipos de género. impulsa que los distintos instrumentos y protocolos guíen las prácticas de equidad y no discriminación por razón de género, valorando la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y parte de la riqueza de los grupos humanos.</p> <p>Promueve espacios de reflexión, orientación, capacitación, acompañamiento y apoyo a los miembros de la comunidad educativa, con el objeto de garantizar los derechos de las niñas, niños y estudiantes.</p> <p>Promueve recreos activos y participativos en donde se comparten equitativamente los espacios físicos del establecimiento como el patio y áreas de juegos, y propician instancias mixtas de recreación y esparcimiento.</p>
Gestión de Recursos	<p>Refiere a los desafíos institucionales relativos a la gestión del personal, la gestión financiera y de administración de los recursos educativos y humanos. Desde esta dimensión se proveen las condiciones para que la</p>	<p>El equipo de gestión y directivo:</p> <p>Gestiona el desarrollo profesional y técnico en materia de equidad de género, garantizando acceso al perfeccionamiento en la temática a las y los directivos, docentes de aula y otros actores educativos claves, seleccionando alternativas de capacitación sobre</p>

	<p>comunidad educativa se comprometa en asuntos transversales como la equidad de género, y en la subsecuente elaboración de estrategias de acciones inclusivas.</p>	<p>convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto.</p> <p>Elabora y sostiene, en conjunto con su sostenedor(a) un presupuesto que incluye recursos para el cumplimiento de la equidad de género como uno de los desafíos de la gestión escolar.</p> <p>Cuenta con recursos bibliográficos, no sexistas ni discriminatorios para el apoyo pedagógico y el fomento del hábito lector entre las y los estudiantes. Cuenta con infraestructura y equipamiento para los procesos de enseñanza, garantizando que estudiantes accedan y se beneficien de los mismos de manera equitativa.</p> <p>Se asegura que el uso, beneficio y acceso a la infraestructura no presente impedimentos basados en la identidad de género de cualquier integrante de la comunidad educativa, garantizando el acceso a baños y camarines que sean requeridos por estudiantes transgénero, en caso que los hubiere.</p> <p>Potencia redes con recursos locales, especialmente con organizaciones y redes de la sociedad civil, así como instituciones especializadas que trabajan temas relativos a la equidad e identidad de género.</p>
--	---	--

Fuente: Incorporación en los instrumentos de gestión escolar. Ministerio de Educación (2017).

Es relevante señalar que estas orientaciones contemplan la participación de toda la comunidad escolar en cada dimensión, excepto en la dimensión de gestión de recursos, que solo atañe a los sostenedores.

En síntesis, la construcción del PEI supone la participación de todos los estamentos que conforman una comunidad educativa, en un ambiente dialógico que permita analizar y reflexionar acerca del tipo de educación que se quiere y necesita construir para hacer frente a la violencia de género desde el nivel parvulario. Este instrumento conduce la planificación y gestión de cada establecimiento, puesto que todas las decisiones institucionales deben estar asociadas a él, a fin de avanzar en perspectiva de género. A su vez, estas decisiones han de estar materializadas en el PME traducidas en acciones coherentes entre las distintas dimensiones que lo componen, teniendo en consideración la realidad, necesidades y requerimientos propios.

En lo que respecta a los niveles de transición de Educación Parvularia, estos son considerados dentro de la realidad educativa de cada institución en materia de PME.

2.8.1 Prevención de la violencia de género

La escuela como agente socializador, debe ser garante de derechos y de espacios seguros

para el aprendizaje de sus estudiantes. De manera semejante, debe velar por la prevención temprana de actitudes, agresiones y comportamientos que coartan el desarrollo integral de niños y niñas. Para ello, se propone la creación de un ambiente que incluya relaciones afectuosas, de apego y de intereses positivos hacia la prevención de conductas negativas en la relación con otros (Morales, Costa, 2001).

Para el Ministerio de Educación de Chile, la escuela es un espacio influyente para todas y todos quienes participan de ella, por tanto, es relevante protegerla, considerando que en ella “(...) se reproducen las relaciones sociales, influyendo y afectando la adquisición de conocimientos y la construcción de identidades y aspiraciones a futuro de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos partícipes del sistema” (MINEDUC, 2017, p. 13).

La prevención de la violencia de género desde la primera infancia -en el ámbito familiar- está directamente ligada al ejercicio de una crianza respetuosa, debidamente basada en los derechos de la niñez, en el desarrollo socioemocional y la promoción de la salud mental, con el fin de prevenir actos violentos y/o agresivos. En el ámbito escolar, durante la permanencia e interacción con otros agentes educativos, es posible establecer algunos factores de riesgo que influirán en el desarrollo de conductas violentas, entre ellas se encuentra la “no atención a la diversidad”, que se convierte en un elemento clave para perpetuar la violencia escolar (Hernández D, Páez E, Múnera L, Duque L, 2017; Pacheco-Salazar, B., 2015).

En tal sentido, instaurar acciones orientadas a la prevención de la violencia en la esfera educativa, es clave e imprescindible para disuadir comportamientos violentos en las y los estudiantes. Para la UNICEF (2015), la prevención debiera disponer de un enfoque global y que, a través de un proceso de modelo continuo, sea posible erradicar la violencia sin tener que lamentar las consecuencias de acciones violentas y/o agresivas. Siguiendo la misma línea, la Organización Mundial de la Salud (OMS), al respecto señala:

“Resulta práctico, y beneficioso a largo plazo, incluir en el plan de estudios las habilidades que permiten a los niños reconocer la violencia, mantenerse seguros, resolver conflictos de forma no violenta, controlar las emociones, acceder a asistencia y apoyo, y ofrecer apoyo a una posible víctima de la violencia” (OMS, 2021, p. 25).

La prevención de la violencia hacia la mujer para ONU MUJERES (2015), es una urgencia a nivel global y resalta la importancia de contar con un sistema de respuesta efectivo para tales fines. Adicionalmente, hace referencia a que los responsables en atender esta urgencia son los gobiernos de los países, quienes deben velar por el pleno ejercicio de los derechos fundamentales de las mujeres, con el propósito de disminuir el riesgo de vivir actos de violencia, acompañar y orientar a las víctimas para evitar la reaparición de este fenómeno.

De este enfoque global, que expresa los cambios que se quieren alcanzar en materia de violencia desde la prevención, se extrae lo que a continuación se señala:

Tabla 3: Enfoque global de prevención contra la violencia

La prevención de la violencia antes que se produzca	La prevención se centra en toda la población y en los diferentes contextos en los que las relaciones de género y los comportamientos violentos, se desarrollan para abordar los factores que causan y protegen de la violencia contra la mujer.	La intervención temprana se centra en los individuos y grupos con alto riesgo de perpetrar/ser víctimas de la violencia contra la mujer y de los factores que contribuyen a ese riesgo.	La respuesta se centra en aquellos afectados por la violencia y en desarrollar capacidad sistémica, organizativa y comunitaria para responder ante ellos.
La prevención de la violencia recurrente	Construir estructuras sociales, normas y prácticas que protejan de la violencia contra la mujer o reduzcan el riesgo de que se produzca.	Mitigar el impacto de la exposición previa a los factores de riesgo y construir factores de protección.	Contribuir a las normas sociales frente a la violencia contra la mujer, garantizando responsabilidades por la violencia y el derecho de las mujeres a amparo y apoyo.
La prevención de daños a largo plazo causados por la violencia	Construir estructuras sociales, normas y prácticas que protejan o reduzcan el riesgo de exposición recurrente la violencia o su perpetración.		Ofrecer solución y apoyo a las mujeres afectadas por la violencia y exigir responsabilidades a los individuos que la causan. Mediante esta demostración se refuerzan las normas sociales frente a la violencia contra la mujer.
Ejemplos	Forjar la independencia económica de las mujeres mientras se trabaja con hombres y mujeres para consolidar relaciones igualitarias y respetuosas. Cambiar las normas sobre las relaciones de género y la violencia contra la mujer mediante el refuerzo de la educación en grupo, la movilización comunitaria y las actividades de los medios de comunicación locales.	Un programa psico-educativo dirigido a niños expuestos a la violencia parental para tratar las consecuencias de dicha exposición, como un factor de riesgo en futuras perpetraciones o victimizaciones.	Medidas en el puesto de trabajo para reforzar el apoyo a las trabajadoras afectadas por la violencia contra la pareja. Ejemplo de ello: disposiciones de baja pagadas o cursos de concienciación para los compañeros de trabajo. Reformas legislativas y procesales para reforzar el acceso de las víctimas de agresiones sexuales a la justicia.

■ Objetivo de este marco. Fuente: Adaptación de ONU MUJERES (2015, p. 15). Un marco de apoyo a la prevención de la violencia contra la mujer.

A raíz de esta urgencia declarada por la ONU, el 2015 en Chile, el Ministerio del Desarrollo Social, crea la Agenda 2030 de desarrollo sostenible²³, la que busca entre sus objetivos específicos el desarrollo de la igualdad de género y el empoderamiento de mujeres y niñas. Se plantean nueve metas que se espera alcanzar el 2030, con el compromiso y participación de las distintas esferas del país (Revisar apartado 2.2.9, Objetivos de Desarrollo Sostenible).

Martínez (2016) señala que para investigar sobre la violencia es necesario precisar una definición que demuestre la multiplicidad de sus estados y formas. Además, advierte que en estudios ya realizados se habla de las violencias sin especificar el tipo de violencia a estudiar; en los establecimientos educacionales, cobra importancia analizar la violencia de género, específicamente aquella que se ejerce hacia las mujeres. Para esta investigación, se utilizará una de las definiciones declaradas por Martínez, que engloba no sólo la violencia física, sino otros tipos de violencia, que al no presentar signos visibles de maltrato son difíciles de evidenciar. Martínez (2016), extrae esta definición a partir de lo señalado por Galtung (1969); Segato (1993) y Bourdieu (1970).

“[...] la producción de daños en, cuando menos, alguna de las partes de la relación, afectando la integridad física, sexual, psicológica y hasta patrimonial del o los así afectados. Otro rasgo frecuente en las relaciones violentas es la repetitividad de ciertos comportamientos o la recurrencia de los mecanismos en la producción de violencia, esto es, que se presenten patrones comportamentales por medio de los cuales se piense en alguna intencionalidad que marque la relación de los actores” (Martínez, 2016, p. 15).

Por otra parte, el Ministerio de Educación, a través de la página web de la Superintendencia de Educación asocia y entiende de igual forma los conceptos de “violencia” con “acoso” o “maltrato”. En este sentido, la Ley Sobre Violencia Escolar, conceptualiza acoso escolar como “... el acto de agresión u hostigamiento, realizado por estudiantes que atenten en contra de otro estudiante, valiéndose de una situación de superioridad. [...] puede ser tanto dentro como fuera del establecimiento educacional” (Ley N° 20.536, 2011).

En consecuencia, los distintos tipos de violencia pueden aprenderse desde el hogar y replicarse en la escuela, aunque la violencia esté dada fuera de esta última, debe ser mediada por ella. Así como se expresa en el enunciado anterior, anteponerse a estos hechos de violencia por razón de género, exige una intervención urgente de las instituciones educativas mediante acciones orientativas y preventivas, ante la necesidad de erradicar las agresiones que atenten contra la integridad física y moral de las personas.

²³ En Septiembre del 2015 Chile, como parte de 193 países miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU), adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que es un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad que tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad.

2.9 Estrategias de prevención de la violencia de género en contexto COVID-19: Chile y otros

Los casos de violencia contra las mujeres aumentaron de manera considerable durante la crisis sanitaria al interior de los hogares en los períodos de cuarentena. Según información recopilada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en Chile las cifras de atención de llamadas telefónicas de orientación (fono 1455), aumentaron en un 70%. Del mismo modo, la Agenda de Género COVID-19, señala que “entre marzo y abril 2020 los llamados a la línea 1455 para denunciar hechos de este tipo se incrementaron en un 80% (de 8.130 a 14.759). El fono Familia de Carabineros (149) presenta un aumento de 119% entre los mismos meses, de los cuales el 50% corresponde a casos de violencia intrafamiliar (VIF)” (2020, p. 18).

No obstante, y pese a los esfuerzos para mitigar este fenómeno a través de las políticas públicas del gobierno de Chile, como la atención telefónica de orientación y los canales de comunicación silenciosa (WhatsApp, Chat web y redes sociales), “no son accesibles para las mujeres sordas y para mujeres que viven en zonas alejadas y rurales, barrera que las deja en situación de desventaja”. Por otro lado, diversos grupos de mujeres han sufrido “...violaciones “correctivas” a lesbianas, bisexuales y trans, destinadas a “curar” la atracción sexual hacia otras mujeres o incluso a “repararla”, según sus hechos” (BCN, 2021, p. 123).

Desafortunadamente, no solo las mujeres han experimentado violencia intrafamiliar durante la pandemia; estas acciones afectan a niños, niñas y jóvenes, que son víctimas o testigos de ellas dentro de sus hogares.

Ante este preocupante fenómeno que se acrecienta, diversos organismos internacionales²⁴ y nacionales²⁵, han implementado diversas estrategias para prevenir y disminuir la violencia de género y entregar apoyos a las víctimas, durante la pandemia.

A nivel internacional, un estudio realizado por la UNICEF destaca las acciones preventivas de la violencia de género adoptadas por Chile y Argentina, en relación al territorio latinoamericano. Si bien, se esperaba que en cada nación se activaran protocolos de prevención de forma más inmediata y universal, la UNICEF reconoce los esfuerzos llevados a cabo para acompañar a las víctimas de violencia.

“Chile como Argentina adoptaron numerosas medidas para contener la violencia, con especial énfasis en la entrega de información, como la línea 144 en Argentina y la 1455 en Chile; la adopción de canales silenciosos, como chat, o el Barbijo rojo en Argentina y la mascarilla 19 en Chile. Sin embargo, si bien estas medidas son

²⁴ UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, cuya principal finalidad es promover la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. ONU, Organización Mundial que busca principalmente mantener la paz y la seguridad internacional, centralizar y armonizar los esfuerzos de las naciones para alcanzar sus intereses comunes y fomentar las relaciones pacíficas entre los Estados.

²⁵ SERNAMEG, Servicio Nacional de la Mujer y la Equidad de Género. MINEDUC, Ministerio de Educación de Chile.

importantes "no dan una respuesta integral a la violencia: no apoyan a las mujeres con las denuncias, con la necesidad de salir del hogar, con apoyo psicológico, entre otros, y -por supuesto- no contribuyen a la prevención de la violencia" (Rein, T, 2021, ¶ 7).

En paralelo, la ONU señala que las medidas preventivas debieron atender a las mujeres en su diversidad, según país de procedencia, orientación sexual, discapacidades y ubicación territorial. De esta forma, el impacto de las medidas propuestas e implementadas, tendrían un mayor impacto en la comunidad femenina. Rein, confirma esta apreciación al señalar que "Las medidas también debieron ser implementadas considerando la diversidad territorial y asegurar que pudieran llegar de forma adecuada a todas las localidades" (2021, ¶ 15).

Específicamente en Chile, la presidenta del Senado Adriana Muñoz, convocó a diversas organizaciones de la sociedad representativas de las mujeres chilenas – sindicatos, gremios, colectivos y fundaciones– junto a otras senadoras y diputadas, para crear participativamente una Agenda de Género COVID-19, que involucró acciones en distintas áreas sociales junto con un proyecto de Ley para hacer frente a "catástrofes nacionales con perspectiva de género, considerando las urgencias en el marco de la crisis sanitaria, económica y humanitaria que afecta al país" (Presidencia del Senado, 2020, p. 1).

La mesa de la Agenda identificó que esta pandemia ha visibilizado problemas especialmente en "Violencia de Género, el Trabajo, la Salud, la Salud Sexual y Salud Reproductiva, la Educación, el Agua como derecho y bien público, las Migrantes, y la realidad de los Territorios" (Presidencia del Senado, 2020, p. 1).

A raíz de lo anterior, se levantaron propuestas de carácter urgente y a corto plazo para mitigar los efectos negativos sobre las mujeres y contrarrestar el aumento en las desigualdades de género en distintas esferas. En el ámbito educativo, las acciones con enfoque de género propuestas en esta mesa, se detallan a continuación:

Tabla N° 4: Medidas urgentes en materia educativa en contexto COVID-19

ACCIONES	ACTORES
Formar mesa social de educación con Gobierno, Parlamento y Ciudadanía con enfoque de género.	MINEDUC, MGC19 ²⁶ , Parlamento
Generar propuestas específicas para el regreso a clases con enfoque de género.	MINEDUC, MGC19, Parlamento
Suspender el SIMCE.	MINEDUC, MGC19

²⁶ MGC19: Mesa Género COVID 19 del Senado.

Suspender la PSU.	MINEDUC, CRUCH ²⁷ , CUP ²⁸ , CUECH ²⁹ , DEMRE ³⁰ , MGC19
Suspender Evaluación docente (nivel escolar), flexibilizar con perspectiva de género los criterios de jerarquización en la Educación Superior.	MINEDUC, MGC19
Asegurar conectividad, formación y generación de un programa de acceso a tecnologías para mujeres.	MINEDUC, MGC19
Garantizar e implementar programas de educación a distancia en comunidades rurales y/o vulnerables.	MINEDUC, MGC19
Implementar programas de formación socioemocional para autocuidado de docentes y acompañamiento a estudiantes.	MINEDUC, CRUCH, CUP, CUECH, DEMRE, MGC19
Implementar programas de Educación Artística que aumentan horas en estas materias, en el currículum de formación para niños y niñas.	MINEDUC, MGC19

Fuente: Agenda de Género COVID-19. Presidencia del Senado (2020).

Tabla N° 5: Medidas a corto plazo en materia educativa en contexto COVID-19

ACCIONES	ACTORES
Revisar la forma de evaluación en todos los niveles educativos en contexto COVID-19.	MINEDUC, MGC19
Adaptar el apoyo en material didáctico y directrices del MINEDUC a las características de las familias y cuidadoras en sus distintos contextos.	MINEDUC, MGC19
Mantener las escuelas hospitalarias en pandemia.	MINEDUC, MGC19
Estudiar las situaciones vividas por niñas y adolescentes en educación y pandemia.	MINEDUC, MGC19
Flexibilizar evaluaciones de académicas, docentes e investigadoras en educación superior.	MINEDUC, MGC19
Informar y capacitar a mujeres sobre los riesgos de ciberacoso.	MINEDUC, MGC19, Parlamento

Fuente: Agenda de Género COVID-19. Presidencia del Senado (2020).

No obstante, muchas de las propuestas planteadas por la Presidencia del Senado, no fueron llevadas a cabo. En este escenario, impera continuar con el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes de todo el territorio nacional, en todos los niveles educativos. Al respecto, el Ministro de Educación de ese entonces, Raúl Figueroa, enfatiza que “Desde la suspensión

²⁷ CRUCH: Concejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

²⁸ CUP: Corporación de Universidades Privadas.

²⁹ CUECH: Consorcio de Universidades del Estado de Chile.

³⁰ DEMRE: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional.

de clases presenciales el pasado 15 de marzo, el Ministerio de Educación ha implementado diversas medidas y planes para no interrumpir los procesos de aprendizaje y apoyar socialmente a los estudiantes que configuran el sistema escolar” (MINEDUC, 2020, p. 3).

Por otro lado, el SERNAMEG en alianza con el Ministerio de Educación, durante el 2020 y 2021, efectuó diversos conversatorios a través de la plataforma Zoom, en las que participaron docentes de distintas partes del territorio nacional, en el marco del programa de Prevención de Violencia Contra las Mujeres, con el fin de concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de una prevención oportuna.

Siguiendo lo señalado anteriormente, se abordan temas de violencia a través de un ciclo de conferencias Online “Violencia escolar digital y estrategias para mediación para docentes”, sin contemplar elementos de género en la problemática de la violencia escolar, pues como se señaló desde el ministerio, se priorizaron acciones para asegurar la continuidad del proceso de aprendizaje desde lo curricular.

Asimismo, aun cuando las mujeres representan el 73% del universo de las y los docentes del país, “el apoyo y cuidado hacia el cuerpo docente ha sido escaso en contraste con las desafiantes tareas complejas que enfrentan sin contar con recursos emocionales ni materiales necesarios, apelando solamente a su compromiso, vocación y afectos hacia el estudiantado” (Presidencia del Senado, 2020, p. 22). Esto tiene sus causas en “la ausencia de una perspectiva de género en las normativas y políticas educativas”, que conlleva a una considerable carga y agobio laboral que ve acrecentada durante la crisis sanitaria actual (Presidencia del Senado, 2020, p. 22).

Finalmente y desde los datos obtenidos, se concluye que durante la interrupción de clases presenciales, no se abordaron temáticas de prevención de violencia de género en las instituciones escolares, ni espacios reflexivos en torno a este materia junto a las comunidades educativas. A nivel nacional, pese a las intenciones y esfuerzos realizados por los distintos actores políticos y sociales, ninguna de las medidas consignadas logró llegar a toda la población que pudo verse afectada por esta problemática.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se da a conocer la metodología utilizada en esta investigación, que incluye el diseño de ésta, la técnica de recogida de datos, la definición del universo y población, los criterios de selección muestral de las participantes y, finalmente, el plan de trabajo con sus respectivos plazos y actividades asociados a este Trabajo de Graduación.

3.1 Descripción de la metodología

El enfoque de esta investigación corresponde a un estudio cuantitativo que vincula a encuestas con preguntas cerradas o estudios que emplean instrumentos de medición estandarizados. La información recopilada se basa en cifras y proporciona datos concretos. Así mismo, Hernández – Sampieri y Mendoza, exponen que la investigación cuantitativa “(...) brinda una gran posibilidad de repetición y un enfoque sobre puntos específicos de los fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares” (2018, p. 20).

El tipo de estudio utilizado en esta investigación es de alcance exploratorio, cuyo propósito es examinar un problema del cual se tiene poca información, muchas dudas o no se ha abordado antes o indagar sobre temas desde otras perspectivas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 106). Según lo planteado, el presente estudio busca describir y explicar un fenómeno con base a datos concretos y cuantificables, que posibilita un acercamiento a un problema de investigación escasamente estudiado en nuestro país.

El diseño es no experimental, es decir, lo que se hace es “observar o medir fenómenos y variables tal como se dan en su contexto natural, para analizarlas” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 174) sin que para ello exista manipulación de las variables; tan solo se observan los fenómenos en su ambiente natural. El tipo de diseño es transeccional o transversal, cuya recolección de datos se efectúa en un único momento. Este tipo de diseño se emplea cuando el problema a investigar resulta ser novedoso o poco conocido, como es el caso del presente estudio.

Este diseño fue seleccionado a causa de la recolección de datos, llevada a cabo mediante encuesta digital con preguntas cerradas, realizada en un único momento sin intervención de variables, posibilitando un análisis respecto de las prácticas pedagógicas implementadas por un grupo de educadoras de párvulos en concordancia con la perspectiva de género orientadas a la prevención de la violencia, en la comuna de Cauquenes.

3.2 Instrumentos utilizados

3.2.1 Técnica de recolección de datos

Considerando el contexto pandémico actual, la recogida de datos tuvo lugar mediante una encuesta digital, puesto que es un instrumento que recolecta información precisa y

estructurada acorde al objeto de estudio (Gutiérrez & Betancourt, 2017). Esta encuesta contiene preguntas cerradas, es decir, categorías o respuestas que han sido previamente delimitadas, con el fin de medir las variables que contempla este estudio, con escalamiento tipo Likert.

Este instrumento fue aplicado a una muestra de 36 educadoras de párvulos de la comuna de Cauquenes. El levantamiento de datos se realizó entre el 11 y 16 de noviembre del 2021, a través de una encuesta en Google Forms, programa que permite crear encuestas, exámenes, evaluaciones entre otros instrumentos, para ser aplicados a distancia, cuyo acceso a los resultados es inmediata y en forma gráfica.

Gutiérrez & Betancourt (2017) afirman que vivimos en una era en donde casi todo se maneja en escenarios virtuales, y las personas tienen poco tiempo, por ello surge la necesidad de utilizar los formatos digitales para llenar formularios de una manera más competente y rápida, lo que además facilita la tabulación de la información (p. 15).

3.2.2 Técnica de análisis

Desde el enfoque cuantitativo, el análisis de datos posee un carácter objetivo, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico. En esta investigación, los resultados fueron transferidos a una matriz utilizando el programa Microsoft Office Excel, generado por Google Forms.

Microsoft Office Excel “produce gráficas de resultados con diversas posibilidades”, también cuenta con una serie de funciones permitiendo variadas posibilidades de análisis como “estadística descriptiva, correlación, varianza y covarianza, distribuciones, análisis para tabulaciones cruzadas, etcétera” (Hernández – Sampieri y Mendoza, 2018, p. 317).

En virtud de los resultados, se analiza cada dimensión y subdimensión, desentramando en un tejido explicativo las opiniones vertidas por las educadoras de párvulos, que busca describir y explicar la inclusión de perspectiva de género dentro de sus prácticas pedagógicas, orientadas a la prevención de la violencia.

3.3 Características de población y muestra

3.3.1 Población o universo

La población o universo es “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Chaudhuri, 2008 y Lepkowski, 2008, citado en Hernández – Sampieri y Mendoza, 2018, p. 199).

Conforme al tema de investigación, la población seleccionada para este estudio corresponde

a educadoras de párvulos que realizan sus funciones pedagógicas en la comuna de Cauquenes³¹, en los distintos niveles que conforman la Educación Parvularia, a mencionar:

Tabla 6: Distribución administrativa de Educación Parvularia

Niveles	Subniveles		Edades
1° Nivel	Sala Cuna	Sala Cuna Menor	85 días a 1 año de edad.
		Sala Cuna Mayor	1 a 2 años de edad.
2° Nivel	Nivel Medio	Nivel Medio Menor	2 a 3 años de edad.
		Nivel Medio Mayor	3 a 4 años de edad.
3° Nivel	Nivel de Transición	1° Nivel de Transición	4 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente.
		2° Nivel de Transición	5 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente.

Fuente: Decreto 315, artículo 5°, promulgado el 2010.

De la totalidad de los establecimientos de la comuna de Cauquenes, 12 de ellos con dependencia municipal imparten Educación Parvularia junto a 3 establecimientos particulares subvencionados.

3.3.2 Muestra

Según Hernández – Sampieri y Mendoza (2018, p. 196), la muestra es un “subgrupo del universo o población del cual se recolectan datos y que debe ser representativo de esta, si se desean generalizar los resultados”.

La muestra corresponde a la definida como no probabilística o dirigida, ya que el subgrupo ha sido seleccionado de acuerdo a las características de la investigación. Tal y como mencionan Hernández – Sampieri y Mendoza, “las muestras no probabilísticas, también denominadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características y contexto de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (2018, p. 215).

Considerando lo anterior, la selección de la muestra en esta investigación pertenece a un grupo de 36 educadoras de párvulos que ejercen sus funciones pedagógicas en Primer Nivel de Transición (NT1) y/o Segundo Nivel de Transición (NT2), en establecimientos municipales de Cauquenes, y quienes además, mostraron interés en participar de este estudio.

³¹ Fuente: Ilustre Municipalidad de Cauquenes, PADEM 2019.

Al tratarse de un estudio cuantitativo, la ventaja de una muestra no probabilística es “una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema. Su valor reside en que las unidades de análisis son estudiadas a profundidad, lo que permite conocer el comportamiento de las variables de interés en ellas” (Hernández – Sampieri y Mendoza, 2018, p. 2156).

3.4 Criterios de Selección de la muestra

Los criterios de selección establecidos, fueron en función del estudio que está enfocado en conocer las prácticas pedagógicas con perspectiva de género, orientadas a la prevención de la violencia en Educación Parvularia. Para la participación en este estudio, se consideró educadoras de párvulos que desempeñan sus funciones pedagógicas en el Primer y/o Segundo Nivel de Transición, el carácter municipal de los establecimientos donde ejercen su profesión y el interés de participar en este estudio.

Para asegurar la confiabilidad de la información y posteriormente hacer un adecuado análisis de los resultados, se consideró mantener el anonimato de las personas encuestadas y del establecimiento donde ejercen sus funciones.

3.5 Plan de Trabajo

Las acciones llevadas a efecto para el desarrollo del presente Trabajo de Graduación, se explicitan en el cuadro que se señala:

Tabla N° 7: Plan de Trabajo de Grado

Acciones	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May
Problematización	X								
Revisión bibliográfica	X	X	X						
Marco metodológico				X					
Marco teórico	X	X	X						
Elaboración y validación de entrevista	X								
Aplicación de encuestas		X							
Análisis cuantitativo		X	X						
Respuestas a las preguntas de investigación				X					
Conclusiones					X				
Revisión de Proyecto de graduación					X				

Corrección de Proyecto de graduación						X			
--------------------------------------	--	--	--	--	--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2021).

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el presente capítulo, se muestran los resultados de la encuesta digital “Prevención de la violencia de género en Educación Parvularia” aplicada a educadoras de párvulos que desempeñan su labor profesional en establecimientos municipales de la comuna de Cauquenes. Inicialmente se estructura con antecedentes generales de la muestra y luego, en ocho grandes dimensiones asociadas a gestión escolar, prácticas pedagógicas y acciones en el contexto de crisis sanitaria, vinculadas a la prevención de la violencia de género.

4.1. Presentación y análisis de los resultados

La encuesta fue respondida por 36 educadoras de párvulos que realizan prácticas pedagógicas en establecimientos municipales de Cauquenes. Según datos arrojados, algunas características de estas son:

En relación a los años de ejercicio profesional, el 39% de las educadoras de párvulos manifiesta tener 11 años y más de experiencia; luego, el 25%, entre 6 a 10 años; seguido de esto, el 16% declara tener entre 3 a 5 años de labor profesional y, por último, el 19% de ellas, no tiene más de 5 años de experiencia laboral.

En cuanto al rango etario, las participantes indican que mayormente se encuentran entre los 31 y 40 años con un 44%; luego un 31% que indica estar entre el rango de 31 a 40 años; seguido de un 14% que se encuentra entre el rango de 31 a 40 años; el 11% de las educadoras de párvulos es menor de 30 años y, por último, señalar que ninguna participante, tiene más de 60 años.

Según resultados, en el momento de la encuesta, el 70% tiene un contrato laboral entre 39 y 44 horas; un 25% entre 31 y 38 horas contractuales y, un 2,8% mantiene un contrato de trabajo entre 21 y 30 horas y, menos de 20 horas, respectivamente.

4.1.2 Dimensión 1: Enfoque de derechos

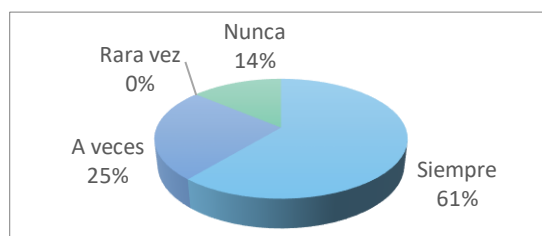
4.1.2.1 El establecimiento revisa y modifica sus instrumentos de gestión para incorporar el enfoque de género de acuerdo a las leyes vigentes.

Tabla N° 8: Instrumentos de gestión con enfoque de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	22	22	61,1	61,1
A veces	9	31	25	86,1
Rara vez	0	31	0	86,1
Nunca	5	36	13,9	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 2: Instrumentos de gestión con enfoque de género



Respecto de esta pregunta, se observa que el 61,1% de las participantes en el estudio, declara que el establecimiento siempre realiza esta tarea. A su vez, el 25% señala que a veces llevan a efecto esta acción. Luego, un 0% indica que rara vez y, por último, el 13,9% señala que nunca se revisan estos instrumentos.

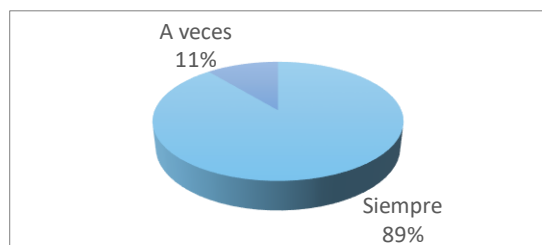
A partir de la más alta tendencia, se puede inferir que mayoritariamente las participantes conocen a cabalidad los instrumentos de gestión del establecimiento, tales como: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), Reglamento Interno de Convivencia, Reglamento Interno de Evaluación y los distintos planes que por normativa ministerial, deben operar internamente. Este conocimiento podría ser producto de un proceso de revisión, análisis, recogida de opiniones y modificaciones, junto a toda la comunidad escolar en un trabajo mancomunado. Como también podría darse que, el equipo directivo, en forma exclusiva, realice este proceso e incluya aspectos basados en género y posteriormente, socialice estas incorporaciones con la comunidad.

4.1.2.2 El Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconoce a todos sus miembros como iguales independientemente de su género.

Tabla N° 9: Proyecto Educativo Institucional con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	32	32	88,9	88,9
A veces	4	36	11,1	100,0
Rara vez	0	36	0	100,0
Nunca	0	36	0	100,0

Gráfico N° 3: Proyecto Educativo Institucional con perspectiva de género



Total	36	100,0
--------------	-----------	--------------

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de esta pregunta dan cuenta que el 88,9% de las participantes señala que el PEI de su establecimiento educacional, siempre reconoce a todos sus miembros como iguales, sin importar el género. A esto le sigue, un 11,1 % con la opción a veces. La suma de ambas, arroja una tendencia positiva con un 100%. Finalmente, las opciones rara vez y nunca arrojan un 0% de las preferencias, respectivamente.

A partir de los resultados, cuya tendencia es positiva, se desprende que las participantes han contado con instancias de socialización y análisis del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento donde realizan sus funciones como educadoras de párvulos. Asimismo, advierten que este instrumento rector de lineamientos institucionales, reconoce a hombres, mujeres y a todos quienes forman parte de la comunidad escolar – sin importar la identidad de género – iguales en derechos y deberes. Pues se infiere, que la perspectiva de género es incorporada en el PEI, dada la importancia conferida el enfrentar nuevos desafíos sociales y educativos, tomando como base sus propias realidades y contexto, con el fin de reconocer, valorar y respetar la diversidad de género.

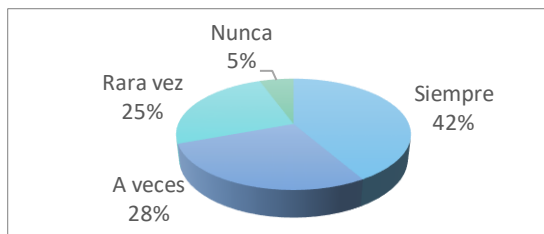
4.1.2.3 Se realizan intervenciones como charlas, actividades o dinámicas orientadas a promover la igualdad de derechos dentro del establecimiento.

Tabla N° 10: Charlas en igualdad de derechos

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	15	15	41,6	41,6
A veces	10	25	27,8	69,4
Rara vez	9	34	25	94,4
Nunca	2	36	5,6	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 4: Charlas en igualdad de derechos



Los resultados arrojados en esta pregunta, presentan una tendencia positiva con un 69,4%. El 41,6% de las participantes, alude a que siempre el establecimiento realiza esta acción. Seguido de un 27,8%, declarando que a veces se llevan a cabo estas intervenciones. Luego de esto, encontramos un 25% de las participantes que indica rara vez, y por último, la opción nunca aparece con 5,6% dentro de las preferencias.

A partir de la más alta tendencia, se desprende que mayoritariamente se realizan intervenciones en las instituciones educacionales, con el fin de capacitar en áreas concernientes a la igualdad de derechos. Esto podría deberse a la importancia que cada institución le otorga a esta materia, promoviendo e instando a la comunidad a mantenerse informada. Para que esto se materialice, es menester contar con un equipo directivo instruido y dispuesto a convenir los espacios necesarios para asegurar la participación en charlas, talleres o conferencias que aborden temas de igualdad de derechos, con base a una perspectiva de género. En contraparte, un porcentaje no menor, señala que estas instancias

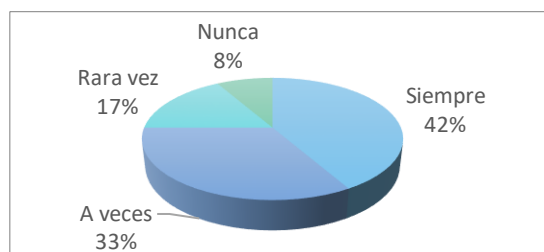
de participación se efectúan regularmente o nunca. Tal vez, por desconocimiento o falta de actualización del equipo directivo sobre esta temática o desinterés en promover estas acciones a nivel institucional.

4.1.2.4 El sostenedor destina recursos financieros para la realización de actividades con perspectiva de género para garantizar la integración respetuosa de las y los estudiantes.

Tabla N° 11: Recursos asignados para actividades con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	15	15	41,7	41,7
A veces	12	27	33,3	75,0
Rara vez	6	33	16,7	91,7
Nunca	3	36	8,3	100,0
Total	36		100,0	

Gráfico N° 5: Recursos asignados para actividades con perspectiva de género



Fuente: Elaboración propia.

En relación a esta pregunta, el 41,7 % declara que siempre los recursos se encuentran disponibles para realizar actividades con perspectiva de género. Luego de esto, el 33,3% indica que a veces se cuenta con ellos. En seguida, un 16,7% sostiene que rara vez. Finalmente, el 3% indica que nunca se destinan recursos para tales efectos.

A la luz de los resultados, la mayoría de las participantes señalan que se otorgan recursos financieros para desarrollar actividades con una mirada de género. En el entendiendo que las educadoras de párvulos pertenecen a establecimientos municipales, la figura del sostenedor recae en el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), siendo así, es probable que este órgano administrador considere las orientaciones ministeriales en la materia y destine financiación para realizar actividades que promuevan la integración de niños y niñas en edad preescolar. Sin embargo, un porcentaje no menos importante, advierte que estos fondos no se ponen al servicio para la implementación de una perspectiva de género en educación. Esto como consecuencia de la inexistencia de un Plan de Igualdad y Equidad de Género comunal o acciones inscritas en el Plan Comunal de Convivencia Escolar que destine los recursos para la implementación de estas actividades en las escuelas y liceos.

En este aspecto, el análisis de la dimensión “Enfoque de derechos” permite evidenciar que la pregunta relativa al reconocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa sin importar su género dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI) obtuvo una mayor cantidad de participantes que coincide con la opción siempre (89%). Sin embargo, solo un 61% responde que el establecimiento revisa y modifica sus herramientas de gestión para incorporar el enfoque de género de acuerdo a las leyes vigentes. Esto deja de manifiesto una diferencia en cuanto a la apreciación o conocimiento sobre los instrumentos rectores de un establecimiento y su contenido.

Por otra parte, las preguntas en torno a las capacitaciones y/o talleres que orienten hacia la igualdad de derechos con perspectiva de género junto a los recursos otorgados por el sostenedor para implementar actividades en esta misma línea, presenta una menor adhesión a la respuesta siempre, con 41,7% respectivamente. Esto es importante destacar, debido a que la gran mayoría señala que la perspectiva de género está declarada en PEI del establecimiento, por lo que, debiese ser un eje fundamental a la hora de diseñar e implementar actividades que tributen a lo ya establecido y por lo mismo, gestionar los recursos que sean requeridos para tales efectos.

4.1.3 Dimensión 2: Enfoque participativo

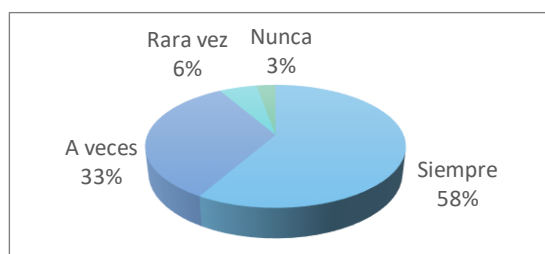
4.1.3.1 El establecimiento participa en redes comunales u organizaciones sociales en las cuales se fomente la integración entre niños y niñas.

Tabla N° 12: Participación en redes comunales

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	21	21	58,3	58,3
A veces	12	33	33,3	91,6
Rara vez	2	35	5,6	97,2
Nunca	1	36	2,8	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 6: Participación en redes comunales



Según los resultados a esta pregunta, el 58,3% declara que el establecimiento está adscrito a redes comunales o asegura siempre la participación con organizaciones sociales. Seguido a esto, un 33,3% señala que a veces toma parte en redes comunales o sociales. Un 5,6% de las educadoras, señala que rara vez existen estas instancias participativas. Finalmente, un 2,8% afirma que el establecimiento nunca se adhiere a acciones como estas.

De los resultados arrojados, se puede especular que la participación mayoritaria se debe principalmente a la gestión del Departamento Provincial de Educación, cuya función es coordinar acciones entre los establecimientos y articular con otros servicios educacionales y sectores de la provincia, promoviendo la formación de una red que trate asuntos vinculados con la niñez y aspectos relaciones dentro de la convivencia escolar. Sin embargo, existe un mínimo porcentaje cuya percepción se contrapone, esto posiblemente, por el desconocimiento de la articulación que existe entre organismos externos y/o redes con otros establecimientos de la provincia, lo que impediría la participación de las educadoras en estas instancias de reflexión y capacitación en temas de integración entre niños y niñas en edad preescolar, o tal vez, las redes existentes, no aborden precisamente el tema antes señalado.

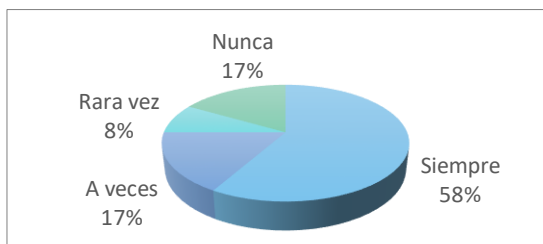
4.1.3.2 Se garantiza la paridad de género en la conformación del consejo escolar.

Tabla N° 13: Paridad de género en el consejo escolar

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	21	21	58,3	58,3
A veces	6	27	16,7	75,0
Rara vez	3	30	8,3	83,3
Nunca	6	36	16,7	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 7: Paridad de género en el consejo escolar



En relación a esta pregunta, las educadoras de párvulos manifiestan con un 58,3%, que la conformación del consejo escolar institucional, siempre se instituye desde una visión paritaria. Luego, un 16,7% señala que a veces, en la conformación de este consejo, se intenciona la paridad de género. Seguido de esto, se observa un 8,3 % en la opción rara vez. Por último, un 16,7% de las participantes señala que nunca se considera la paridad de género en la conformación de este consejo escolar.

A partir de la más alta tendencia, se puede inferir que mayoritariamente en los establecimientos educativos se intenciona la conformación del consejo escolar en términos de participación paritaria. Esto sería posible, gracias a que el PEI de cada establecimiento, cuenta con aspectos de género – según se evidencia anteriormente – por tanto, las acciones que se efectúan y que signifiquen la participación de estudiantes, responden a lo declarado en este instrumento rector. No obstante, existe un porcentaje menor que indica que este proceso de conformación no califica con lo antes mencionado. Tal vez, en estos establecimientos no exista adhesión en materia de igualdad de género en las actividades propias de la institución, y si se llevan a cabo, estas no se socializan con toda la comunidad educativa, cayendo en el desconocimiento.

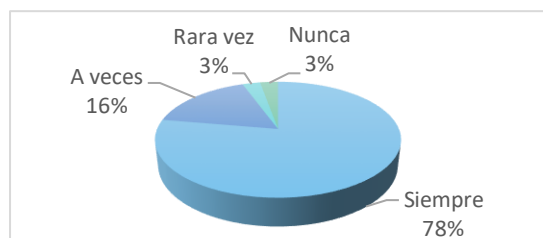
4.1.3.3 Todos los niños y niñas del establecimiento tienen acceso a participar en talleres realizados por otros actores del establecimiento (psicóloga, trabajadora social o educadora diferencial).

Tabla N° 14: Participación de niños y niñas en talleres

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	28	28	77,7	77,7
A veces	6	34	16,7	94,4
Rara vez	1	35	2,8	97,2
Nunca	1	36	2,8	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 8: Participación de niños y niñas en talleres



Respecto a los resultados de esta pregunta, un 77,7% señala que siempre niños y niñas pueden acceder a talleres sobre temas vinculados a la integración y una convivencia libre de violencia de género. Luego, un 16,7% manifiesta que a veces actividades como estas se realizan con el mismo propósito. Seguido de esto, un 2,8% indica que rara vez. Finalmente, un 2,8% expresa que estas acciones no se llevan a cabo.

A partir de la más alta tendencia, es posible suponer el alto grado de importancia que revisten temas asociados a una convivencia sin violencia y sin discriminación de género en el contexto escolar, teniendo en cuenta los niveles educativos, intereses y necesidades de cada establecimiento. Cabe señalar, que un mínimo de participantes manifiesta que estas actividades no se realizan en sus establecimientos, como consecuencia tal vez, del poco tiempo disponible de los profesionales, la falta de coordinación para efectuar actividades destinadas a los niños y niñas, la ausencia de acciones en el Plan de Convivencia Escolar o en resumidas cuentas, el escaso interés de cada establecimiento en proporcionar instancias participativas para los y las estudiantes.

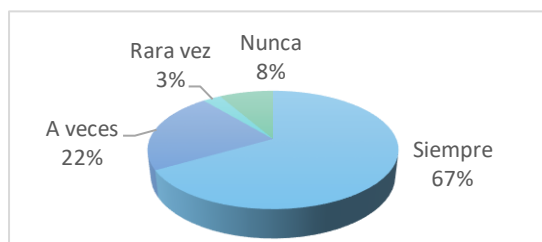
4.1.3.4 Se utilizan innovaciones educativas para garantizar la participación equitativa en las actividades de niños y niñas en el establecimiento educativo, sin distinción.

Tabla N° 15: Innovación educativa para la igualdad de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	24	24	66,7	66,7
A veces	8	32	22,2	88,9
Rara vez	1	33	2,8	91,7
Nunca	3	36	8,3	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 9: Innovación educativa para la igualdad de género



Los resultados obtenidos en esta pregunta, indican que el 66,7% de las participantes siempre utiliza innovaciones educativas que garanticen la participación equitativa de niños y niñas. A esto suma el 22,2% que a veces aplica en sus prácticas la innovación pedagógica. Luego, un 2,8% de las participantes, manifiesta que rara vez. Por último, un 8,3% indica que nunca incorpora innovaciones.

En vista de los resultados y teniendo en cuenta la más alta tendencia, es posible concluir que valerse de prácticas pedagógicas innovadoras que garanticen la participación igualitaria entre niños y niñas, es una necesidad pedagógica que adquiere mayor importancia durante el contexto sanitario. Tanto las educadoras de párvulos como docentes de otros niveles educativos, han enfrentado el desafío de innovar estrategias de aprendizaje – enseñanza, mediante prácticas que aseguren la participación de niños y niñas en forma ecuánime. No obstante, un menor porcentaje indica que la incorporación de innovaciones educativas, no ha sido posible. Esto podría ser el resultado del escaso suministro de insumos necesarios

para innovar en educación, la inaccesibilidad de estos recursos o el bajo conocimiento sobre la operatividad de estos.

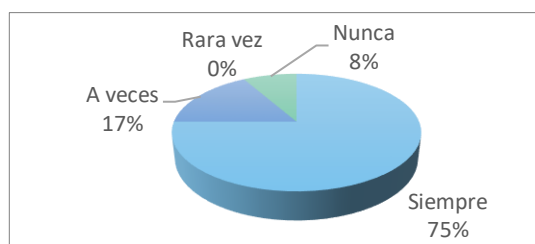
Es importante señalar que, como efecto derivado de la crisis sanitaria, los procesos de enseñanza se han circunscrito mayoritariamente a un escenario asincrónico, desprovista de la interacción educadora – párvulos, limitando el proceso de aprendizaje al desarrollo de guías y/o trabajos realizados en el hogar. Aunque muchos establecimientos, han vuelto progresivamente a la presencialidad, operan con un formato de clases híbridas, reduciendo las horas pedagógicas regulares - según orientaciones ministeriales – esto podría impactar negativamente en la participación de los y las párvulos en forma equitativa.

4.1.3.5 Se establecen normas para fomentar la participación de niñas en iguales condiciones que los niños, en las actividades escolares.

Tabla N° 16: Normas de participación equitativa

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	27	27	75,0	75,0
A veces	6	33	16,7	91,7
Rara vez	0	33	0	91,7
Nunca	3	36	8,3	100,0
Total	36		100,0	

Gráfico N° 10: Normas de participación equitativa



Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados a esta pregunta, el 75% de las participantes señala que siempre se establecen normas para asegurar la participación en forma equitativa entre niñas y niños, durante el desarrollo de las actividades escolares. A esto le sigue, el 16,7% que indica que rara vez estas normas se instauran para equiparar la intervención. Luego, tenemos un grupo con un 0% que indica rara vez. Finalmente, el 8,3% señala que nunca se han formalizado reglas que aseguren la participación en iguales condiciones.

Con base a los resultados de la más alta tendencia, se especula que estas normas podrían estar explicitadas en el Plan de Convivencia Escolar o constituya un mecanismo de improvisación por parte de las educadoras, entendiendo que la participación democrática encausa la construcción del sentido de pertenencia de niños y niñas y el uso pleno de sus derechos a ser escuchados y tomadas en cuenta sus opiniones. En tal sentido, la concientización en charlas y espacios reflexivos con la comunidad escolar u otros agentes externos, que ponen en un lugar preponderante los temas de género, constituya otra razón en que la participación equitativa entre párvulos, sin importar el género, sea considerada la base de la igualdad entre niños y niñas.

El análisis de la dimensión “Enfoque participativo”, permite evidenciar que las respuestas en general muestran una tendencia positiva en aspectos de participación en redes comunales

u otras entidades sociales, conformación del consejo escolar, participación de niños y niñas en talleres de convivencia, el establecimiento de normas de participación equitativa y el uso de innovaciones educativas que garantice igualdad y equidad de género. La subdimensión que obtiene la más alta adhesión, es aquella relativa a la participación de niños y niñas en talleres dictados por otros agentes de la institución educativa (77%), lo que podría explicarse por el requerimiento institucional de abordar una convivencia libre de violencia y sin discriminaciones, recordando que, el 88,9% de las educadoras, afirmó que el PEI de cada establecimiento incluye perspectiva de género.

Mientras tanto, la participación en redes comunales y otras entidades sociales de la comuna, da cuenta de una menor cantidad de respuestas entre las participantes. Esto predeciblemente puede estar asociado a la falta de oportunidades y/o desconocimiento de cada establecimiento, lo que impide generar redes que articulen con instituciones educativas y otras, con el fin de aportar una visión de género y prevención de la violencia. Otro aspecto importante, dice relación con la conformación del consejo escolar, asegurando paridad de género en su composición. Si bien, un poco más de la mitad de las educadoras, indica que siempre ambos aspectos están presentes, resulta interesante que al tratarse de una materia declarada en los instrumentos de gestión – según respuestas anteriores – no se incorporen del todo acciones que se traduzcan en la implementación de una perspectiva de equidad de género, apelando a la transversalización de esta visión a nivel institucional.

4.1.4 Dimensión 3: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

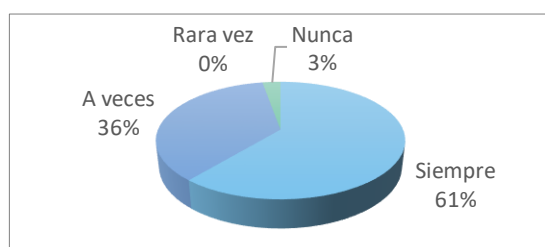
4.1.4.1 Domino los conocimientos fundamentales referidos a la perspectiva de género y conozco la didáctica para promoverla.

Tabla N° 17: Didáctica con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	22	22	61,1	61,1
A veces	13	35	36,1	97,2
Rara vez	0	35	0	97,2
Nunca	1	36	2,8	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 11: Didáctica con perspectiva de género



Con respecto a esta pregunta, el 61,1% de las participantes indica que siempre domina los elementos fundamentales de la perspectiva de género. En seguida, el 36,1% de las participantes, señala que a veces. Luego, el 0% manifiesta que rara vez. Por último, el 2,8% revela que no posee los conocimientos relativos a la perspectiva de género, por tanto, no son vinculados al para qué enseñar, qué enseñar y cómo hacerlo.

A la luz de los resultados, queda de manifiesto el conocimiento que las educadoras de párvulos dominan acerca de los principios que sustentan la perspectiva de género y de cómo incorporarlos en sus prácticas pedagógicas, asegurando experiencias de aprendizaje libres de sesgos y estereotipos discriminatorios. Esto sería consecuencia de la participación en charlas y/o talleres impulsados por el Departamento Provincial de Educación, atendiendo temas de género en Educación Parvularia mediante redes inter escuelas o con otras organizaciones sociales que adhieran las orientaciones ministeriales respecto de la materia. También, supone un interés de las educadoras de párvulos en la adquisición de conocimientos básicos de la perspectiva de género y de cómo anclarlos en el diseño e implementación de las prácticas pedagógicas. Cabe señalar, que una de las participantes declara no dominar los aspectos fundamentales en materia de género.

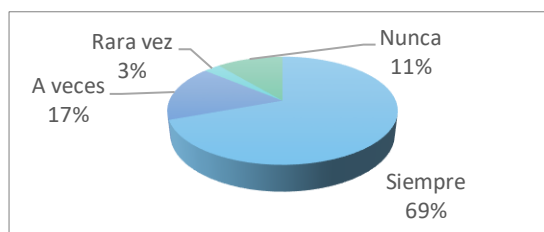
4.1.4.2 Considero, al momento de preparar la enseñanza, estereotipos y sesgos de género propios del contexto familiar y sociocultural de todos los niños y las niñas.

Tabla N° 18: Preparación de la enseñanza con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	25	25	69,4	69,4
A veces	6	31	16,7	86,1
Rara vez	1	32	2,8	88,9
Nunca	4	36	11,1	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 12: Preparación de la enseñanza con perspectiva de género



En relación a esta pregunta, el 69,4%, de las educadoras afirma que durante el proceso de preparación para la enseñanza, siempre incorpora las características de niños y niñas, según el contexto familiar y sociocultural, teniendo especial cuidado en aquel bagaje estereotipado en relación al género. Luego, el 16,7% indica que a veces considera estos aspectos como elementos fundamentales en la preparación de experiencias de aprendizajes. El 2,8% señala que rara vez atiende a estas características. Por último, el 11,1% de las participantes indica que nunca considera los estereotipos y sesgos de género del contexto familiar y sociocultural de todos los niños y las niñas.

A partir de la más alta tendencia, se puede inferir que la mayor parte de las participantes domina conocimientos respecto del currículum oculto que incluye sesgos y estereotipos relacionados al género. Por consiguiente, al momento de preparar la enseñanza, consideran estos elementos como relevantes de abordar. Este conocimiento podría ser producto de las orientaciones ministeriales que datan del 2018 para Educación Parvularia, que siendo lineamientos de cómo incorporar perspectiva de género en las aulas, constituye además, un instrumento que concientiza sobre la significación de estos factores en el proceso de socialización de niños y niñas, en el entendido que la dimensión sociocultural y el contexto familiar incluye costumbres, valores y representaciones en torno a estereotipos que causan sesgos de género, y por ende, la violencia. Otra posibilidad ante esta alta tendencia, podría

deberse al interés y/o necesidad de formarse continuamente en aspectos teóricos y prácticos respecto de la temática con la finalidad de favorecer el desarrollo integral de cada niño y niña. Cabe señalar, que un porcentaje menor de las participantes se ubica en una tendencia negativa, esto podría ser consecuencia de una formación inicial carente sobre perspectiva de género, falta de interés en adquirir aprendizajes, de estimulación a la formación continua por parte del establecimiento y/o desconocimiento de las orientaciones del MINEDUC.

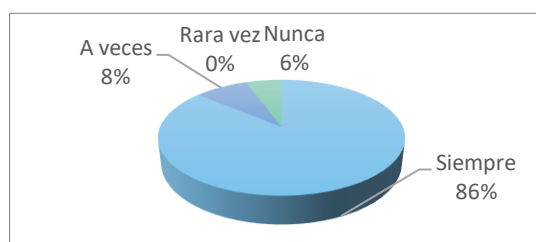
4.1.4.3 Incorporo en la planificación estrategias diversificadas de enseñanza, considerando las características individuales y colectivas de los niños y las niñas, promoviendo igualdad y equidad de género.

Tabla N° 19: Diversificación de estrategias con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	31	31	86,1	86,1
A veces	3	34	8,3	94,4
Rara vez	0	34	0	94,4
Nunca	2	36	5,6	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 13: Diversificación de estrategias con perspectiva de género



En relación a esta pregunta, la mayoría de las participantes declara que siempre incorpora dentro de la planificación estrategias diversificadas de enseñanza con un 86,1%, lo que implica considerar las características individuales de los niños y las niñas. Seguido de esto, el 8,3% de ellas, indica que a veces lleva a efecto esta acción. Luego, ninguna educadora señala rara vez. Por último, un 5,5% indica que nunca considera estrategias diversificadas según las características de niños y niñas.

A la luz de los resultados, la mayoría de las participantes incorpora en la planificación estrategias diversificadas de enseñanza, considerando las características individuales y colectivas de los niños y las niñas. Esto podría ser producto de la formación inicial de las educadoras de párvulos o por su constante desarrollo profesional en temas relacionados con igualdad y equidad de género. Por tales motivos, se infiere que cada educadora selecciona y organiza las estrategias de aprendizaje teniendo en consideración las características según etapa del desarrollo evolutivo e identidades de género de sus párvulos, en la búsqueda de una visión de igualdad y equidad para evitar situaciones de marginación y violencia, de manera que responda a la vez, a los objetivos de aprendizajes propuestos en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), en correspondencia con el nivel en que desempeñan sus labores pedagógicas.

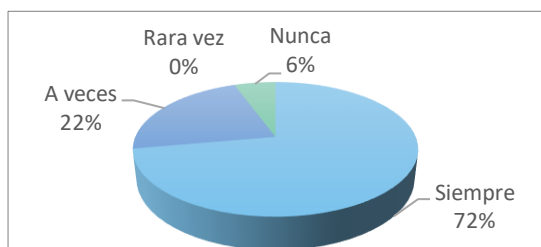
4.1.4.4 Defino instrumentos de evaluación diversificados y contextualizados sin sesgos de género para registrar y evidenciar el aprendizaje de todos los niños y las niñas del grupo.

Tabla N° 20: Evaluación sin sesgos de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	26	26	72,2	72,2
A veces	8	34	22,2	94,4
Rara vez	0	34	0	94,4
Nunca	2	36	5,6	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 14: Evaluación sin sesgos de género



En relación con esta pregunta, el 72,2% de las participantes señala que siempre atiende esta perspectiva a la hora de planificar y diseñar instrumentos evaluativos. Seguido de esto, el 22,2% indica que a veces diseña evaluaciones diversificadas sin sesgos de géneros que permita evidenciar los avances de niños y niñas. La opción rara vez, arroja un 0% de las preferencias. Por último, un 5,6%, señala que nunca considera estos aspectos.

Frente a los resultados, queda de manifiesto que las participantes diseñan instrumentos de evaluación cautelando que estos no contengan sesgos de género en su contenido o dinámica evaluativa. Esto podría deberse a que las educadoras de párvulos, recibieron desde su formación inicial aspectos relativos a perspectiva de género o tal vez, los equipos directivos de las instituciones educativas advierten la necesidad e importancia de promover la constante formación profesional o se trate de un conocimiento adquirido por medio de talleres o capacitaciones que promuevan una mirada inclusiva de género, impulsadas por redes comunales u otros agentes sociales. No obstante, un 6% señala no incorporar en las evaluaciones, actividades e instrumentos libres de estereotipos y sesgos de género. En este caso, el proceso de evaluación podría ceñirse solo verificar el logro de objetivos de aprendizajes, según lo establecido en las Bases Curriculares de Educación Parvularia, dejando al margen la perspectiva de género y los elementos fundamentales que la constituyen.

En consecuencia, la dimensión “Proceso de enseñanza y aprendizaje”, deja en evidencia que la pregunta relativa a la incorporación de estrategias diversificadas en la planificación, que incluya las características individuales y colectivas de los niños y las niñas, promoviendo igualdad y equidad de género, obtuvo una mayor respuesta en la opción siempre entre las participantes, con un 86%. En contraparte, y en esta misma línea, la pregunta referente al dominio de los conocimientos fundamentales referidos a la identidad de género junto con la didáctica para promoverla, es la que obtuvo una menor adhesión entre las participantes con un 61% en la variable siempre.

De lo anterior, es posible constatar una contradicción en las respuestas entregadas por las educadoras, puesto que para efectuar los procesos de preparación de la enseñanza, diversificar estrategias y diseñar instrumentos de evaluación sin sesgos de género en la promoción de igualdad y equidad, es requisito indispensable dominar aspectos y principios que sustentan la perspectiva de género y de cómo aplicarlas en la planificación, implementación y evaluación curricular. De acuerdo a la razón esgrimida, las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos se ajustan a lo definido en las B CEP sin articular una visión género, por falta de conocimiento de los aspectos fundamentales de la perspectiva de género y los principios que la sustentan.

4.1.5 Dimensión 4: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

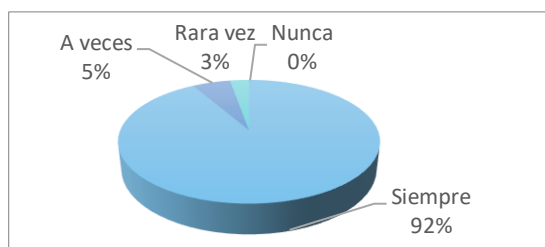
4.1.5.1 Organizo ambientes que favorecen la participación equitativa entre los niños y las niñas del grupo.

Tabla N° 21: Organización de ambientes con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	33	33	91,6	91,6
A veces	2	35	5,6	97,2
Rara vez	1	36	2,8	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 15: Organización de ambientes con perspectiva de género



Respecto de esta pregunta, se evidencia que el 91,6% de las participantes, siempre organiza los ambientes de aprendizaje desde una perspectiva de género. A esto le sigue, un 5,6% indicando que a veces instaaura espacios de participación equitativa. Luego, un 2,8% afirma que rara vez lleva a efecto esta acción. Por último, un 0% de las respuestas, señala que nunca.

De los resultados obtenidos y a partir de la amplia mayoría, es posible concluir que las participantes tienen conciencia sobre la incidencia de establecer un ambiente de participación libre de estereotipos y sesgos de género, de manera que se sientan acogidos sin distinción. De esta forma, los párvulos viven experiencias de aprendizajes significativos, adoptando un rol protagónico a través de la participación equitativa. Esto podría tener asidero en el conocimiento que las participantes señalan tener respecto de la temática, como producto de lineamientos institucionales que se desprenden del PEI, conversaciones con otros docentes sobre la materia, capacitaciones o conocimiento adquirido desde un interés personal o tal vez, con base a la experiencia que entrega los años de trabajo con niños y niñas.

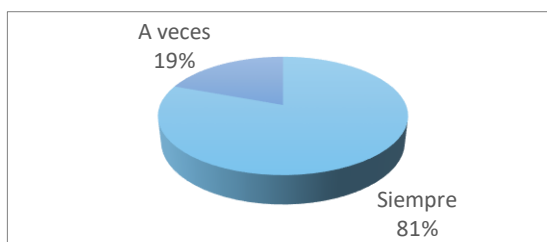
4.1.5.2 Abordo de manera oportuna comentarios, actitudes o gestos que manifiestan sesgos de género en la interacción entre los niños y las niñas del grupo.

Tabla N° 22: Actitudes con sesgos de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	29	29	80,6	80,6
A veces	7	36	19,4	100,0
Rara vez	0	36	0	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 16: Actitudes con sesgos de género



En relación a esta pregunta, el 80,6% manifiesta que siempre aborda de manera oportuna comentarios, gestos o actitudes que incluyan sesgos de género. A esto le sigue un 19,4% que declara hacerlo a veces. Finalmente, ninguna de las participantes es indiferente ante hechos discriminatorios suscitados en el contexto escolar. Esto se desprende del 0% que arrojan las opciones rara vez y nunca, respectivamente.

Según lo evidenciado en esta pregunta, se infiere que las educadoras de párvulos conocen la estructura del currículum oculto de género, las consecuencias negativas de éste y cómo se perpetúa a través y desde la educación formal. Este acto de mediación reviste uno de los mecanismos más relevantes para el proceso de deconstrucción en el ámbito escolar. Lo anterior, sustenta las bases de una convivencia sana y armónica, libre de sesgos y violencia. Este conocimiento, podría ser producto de capacitaciones o talleres en redes comunales, en la participación de charlas vía web provenientes de otras instituciones que estudian la problemática de género o a raíz de reflexiones con otros profesionales del ámbito de la educación.

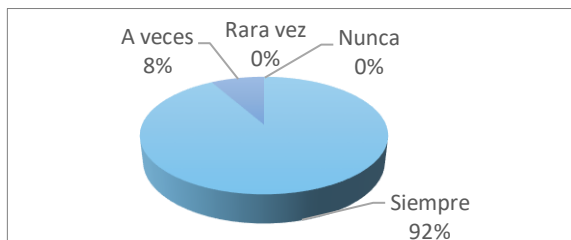
4.1.5.3 Organizo los espacios educativos resguardando que sean seguros para los niños y las niñas, favoreciendo la pertenencia y la inclusión.

Tabla N° 23: Organización de espacios inclusivos

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	33	33	91,7	91,7
A veces	3	36	8,3	100,0
Rara vez	0	36	0	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 17: Organización de espacios inclusivos



Según los resultados levantados en esta pregunta, el 91,7% indica que siempre organiza los espacios educativos preservando la integridad de los niños y las niñas. A esto se suma un 8,3%, que a veces se ocupa de esta organización. Por último, ninguna de las participantes desconoce la importancia de organizar el espacio educativo, en el sentido de favorecer la inclusión y el sentido de pertenencia.

A partir de la más alta tendencia, es posible inferir que las participantes, reconocen la importancia de un espacio educativo inclusivo y seguro, como un factor que influye positivamente en el aprendizaje, permitiendo a niños y niñas la libre expresión en el juego y en la exploración. Esta valoración a los espacios educativos dentro y fuera del aula, puede ser producto de la formación inicial como educadoras o en otro orden, es posible que los directivos de los establecimientos se ciñan a las normativas u orientaciones ministeriales relativas a la materia.

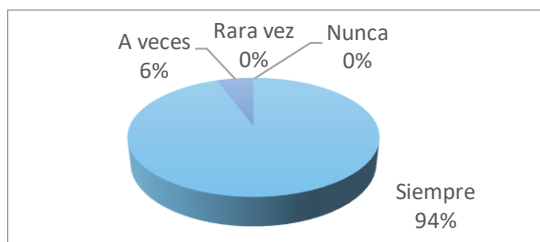
4.1.5.4 Implemento el juego como una estrategia pedagógica, que promueve la libre elección sin sesgos de género para potenciar los aprendizajes de todos los niños y las niñas del grupo.

Tabla N° 24: El juego libre de sesgos

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	34	34	94,4	94,4
A veces	2	36	5,6	100,0
Rara vez	0	36	0	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 18: El juego libre de sesgos



En relación a esta pregunta, el 94,4% de las participantes señala que siempre utiliza el juego como estrategia de aprendizaje promoviendo la libre elección de éstos sin sesgos de género. A esto le sigue, el 5,6%, que a veces lleva a cabo esta actividad considerando perspectiva de género. Finalmente, las educadoras no coartan la libre elección de juegos, puesto que las opciones rara vez y nunca, muestran un 0% de las preferencias, respectivamente.

Los resultados a esta pregunta, supone que la mayoría de las educadoras de párvulos, advierten en el juego un elemento fundamental para el aprendizaje de los niños y niñas; una actividad sujeta a libre elección sin intervenir en ello sesgos de géneros ni estereotipos, podría fomentar una concepción de niño o niña que merece ser respetado, escuchado y considerado. Este conocimiento tal vez, provenga de su formación inicial o la formación continua en materia de estrategias de aprendizaje en el marco de una perspectiva de género.

Al analizar los resultados de esta dimensión, concerniente a la “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” se observa que casi el 100% de las participantes indica que siempre implementa el juego como una estrategia pedagógica, promoviendo la libre elección

sin sesgos de género para potenciar los aprendizajes de todos los niños y las niñas del grupo. Este resultado deja de manifiesto la importancia que le atribuyen las educadoras de párvulos al juego en el proceso de aprendizaje, siendo una de las estrategias pedagógicas más utilizadas y efectivas en la promoción de la exploración y relación con el entorno inmediato. En este sentido, la valoración y reconocimiento de esta estrategia puede ser atribuida a la formación inicial o a las orientaciones derivadas de las B CEP o del MBE de EP.

No obstante, ante la pregunta “Abordo de manera oportuna comentarios, actitudes o gestos que manifiestan sesgos de género en la interacción entre los niños y las niñas del grupo”, da cuenta de una menor coincidencia en la respuesta siempre (80,6%), aun cuando es indiscutible la alta frecuencia positiva, existe un grupo que claramente no atiende situaciones por generan discriminación por razón de género.

4.1.6 Dimensión 5: Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas

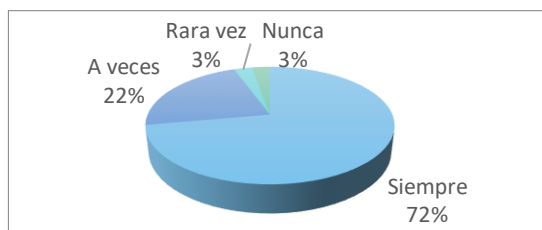
4.1.6.1 Organizo el equipo que interviene en aula para implementar la práctica pedagógica en función del bienestar integral y el aprendizaje, desde una perspectiva de género.

Tabla N° 25: Organización del equipo de aula

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	26	26	72,2	72,2
A veces	8	34	22,2	94,4
Rara vez	1	35	2,8	97,2
Nunca	1	36	2,8	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 19: Organización del equipo de aula



Los resultados dan cuenta que el 72,2% de las participantes, siempre organiza la práctica pedagógica junto al equipo de aula. A esto se suma, el 22,2% que a veces efectúa esta tarea. Luego, el 2,8%, señala que rara vez y nunca - respectivamente - adopta un rol de liderazgo en función de los aprendizajes.

Teniendo en cuenta la más alta tendencia, se evidencia que la mayoría de las educadoras de párvulos, lidera el equipo que interviene en aula con el fin de organizar la implementación de experiencias de aprendizajes basadas en perspectiva de género. Esto podría deberse a la necesidad de aunar criterios mediante el trabajo colaborativo, promoviendo espacios de reflexión sobre sus prácticas, con una mirada crítica de género, develando incluso, los sesgos de docentes y otros profesionales que interactúan con los niños y niñas en forma directa. Añadiendo a esto, la retroalimentación entre profesionales entrega una valiosa oportunidad de mejorar la labor docente e identificar aquellas áreas que son necesarias fortalecer para el buen desarrollo profesional.

Llama la atención las opciones rara vez y nunca (5,6%), que pese a no ser representativas, es posible que las participantes trabajen en el diseño pedagógico en solitario, quedando ajenas a espacios de reflexión y de organización con otros profesionales. Otro hecho posible es que realicen un trabajo de coordinación de manera más bien informal, pero además, sin incorporar elementos que sustentan la perspectiva de género.

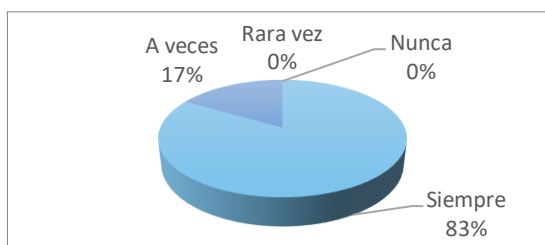
4.1.6.2 Establezco una comunicación efectiva y sin sesgos de género, para enriquecer las oportunidades de aprendizaje con mis estudiantes.

Tabla N° 26: Comunicación sin sesgos de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	30	30	83,3	83,3
A veces	6	36	16,7	100,0
Rara vez	0	36	0	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 20: Comunicación sin sesgos de género



En relación a esta pregunta, el 83,3% señala que siempre establece canales de comunicación sin sesgos de género. A su vez, el 16,7% indica que a veces. Finalmente, ninguna de las participantes desconoce la relevancia de una comunicación efectiva incluyente. Esto se evidencia con el 0% que arrojaron las opciones rara vez y nunca.

A la luz de los resultados, se puede inferir que las participantes, reconocen la importancia de transmitir mensajes claros y libres de sesgos dentro y fuera del aula. Del mismo modo, toma en cuenta las iniciativas comunicativas de los niños y niñas y presta atención al lenguaje verbal y no verbal, abordando oportunamente aquellos sesgos de género que surjan durante el acto comunicativo. Esto podría darse, dada la formación constante de las educadoras de párvulos a través de charlas, cursos o seminarios relacionados con la temática, como también, es posible que producto conversaciones reflexivas con otros agentes educativos, adquieran orientaciones de cómo implementar la perspectiva de género, a través de la comunicación.

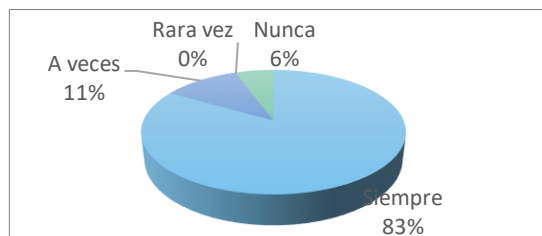
4.1.6.3 Propicio interacciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes significativos, promoviendo una perspectiva de género.

Tabla N° 27: Interacciones pedagógicas con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	30	30	83,3	83,3
A veces	4	34	11,1	94,4
Rara vez	0	34	0	94,4
Nunca	2	36	5,6	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 21: Interacciones pedagógicas con perspectiva de género



Los resultados nos muestran que el 83,3% de las encuestadas, siempre promueve interacciones pedagógicas sin sesgos de género. Luego, un 11,1% señala que rara vez propicia esta acción. La opción rara vez, no cuenta con preferencias. Por último, un 5,6% de las participantes, nos muestra que nunca establece una interacción sin sesgos de género con los niños y niñas.

Respecto de esta pregunta, los resultados dejan de manifiesto que mayoritariamente las participantes propician interacciones pedagógicas que favorecen el aprendizaje en iguales condiciones de género, en términos de cantidad y calidad. Este dato nos permite suponer, que las educadoras son conscientes que las interacciones en la escuela constituyen una agencia socializadora, dinámica y compleja, que pone en juego los posibles estereotipos y sesgos internalizados en ellas y reconocen que estos mecanismos de discriminación, influyen en las relaciones pedagógicas que establecen con sus párvulos. Siendo así, las participantes dominan la estructura, el modo de operar del currículum oculto de género en el proceso de socialización.

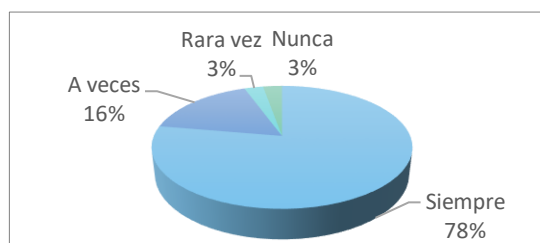
4.1.6.4 Tomo decisiones pertinentes respecto de las actividades, considerando la perspectiva de género en la elección de recursos pedagógicos.

Tabla N° 28: Actividades con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	28	28	77,7	77,7
A veces	6	34	16,7	94,4
Rara vez	1	35	2,8	97,2
Nunca	1	36	2,8	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 22: Actividades con perspectiva de género



Con respecto a los resultados de esta pregunta, el 77,7% de las participantes, indica que siempre considera la perspectiva de género al momento de definir actividades y recursos pedagógicos. Luego de esto, un 16,7% de las educadoras a veces atiende esta visión en la toma de decisiones. Por último, con 2,8% señala que rara vez y nunca – respectivamente - llevan a cabo esta acción.

Con base a la más alta tendencia, es posible evidenciar que las participantes prestan especial atención a la hora de seleccionar los recursos pedagógicos que serán utilizados en las distintas actividades, cautelando que estos no contengan estereotipos y sesgos de género. Esto podría explicarse dada la formación inicial de las educadoras de párvulos, por las contantes orientaciones en materia de género y educación o como resultado del trabajo colaborativo con el equipo de aula en torno a la materia. No obstante, un porcentaje menor, señala que no realiza la selección de actividades y recursos pedagógicos teniendo en consideración una perspectiva de género. Probablemente, el desconocimiento de los mecanismos de esta perspectiva, impide que realicen dicha tarea.

El análisis según datos arrojados en la dimensión “Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y las niñas”, permite evidenciar que las participantes manifiestan mayor adhesión a las preguntas referidas a la instauración de una comunicación efectiva sin sesgos de género y el fomento de interacciones pedagógicas que favorezcan la adquisición de aprendizajes significativos promoviendo una perspectiva de género, con un 83,3% respectivamente. Estas subdimensiones constituyen elementos clave a la hora de disminuir brechas en los aprendizajes de niños y niñas, otorgando las mismas oportunidades de ser educados, estimulando el protagonismo de todos - dentro y fuera del aula - enviando mensajes claros, sin discriminación basada en el género.

En contraposición a esto, la pregunta referente a la organización del equipo que interviene en el aula para implementar la práctica pedagógica para el bienestar integral y el aprendizaje, desde una perspectiva de género, es la que cuenta con menor coincidencia en esta dimensión. Organizar el trabajo en equipo facilita el desarrollo de prácticas inclusivas, sostiene la coherencia de las prácticas pedagógicas, favorece la retroalimentación entre profesionales, y constituye una estrategia de colaboración orientada al desarrollo de habilidades de niños y niñas. Por ello, estas instancias no son esporádicas o intermitentes, exige el compromiso y aporte de cada profesional sostenida en el tiempo.

4.1.7 Dimensión 6: Compromiso y desarrollo profesional

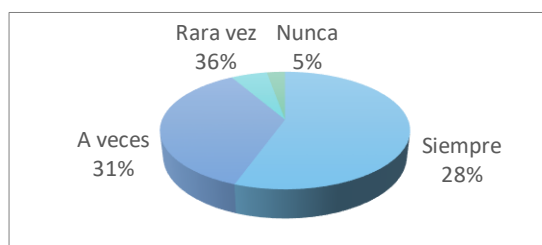
4.1.7.1 Conozco las políticas y/u orientaciones educativas vigentes, con perspectiva de género, orientadas a prevenir la violencia entre estudiantes.

Tabla N° 29: Políticas y/u orientaciones con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	10	10	28	28,0
A veces	11	21	31	59,0
Rara vez	13	34	36	95,0
Nunca	2	36	5	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 23: Políticas y/u orientaciones con perspectiva de género



De acuerdo a los resultados, se observa que el 28% siempre conoce las políticas u orientaciones educativas vigentes con perspectiva de género. A esto le sigue el 31%, señalando que a veces. En un porcentaje mayor, la opción rara vez con un 36%, devela que prácticamente desconocen estos instrumentos. Finalmente, un 5% de las educadoras, informa que desconocen las políticas y/u orientaciones ministeriales en género y violencia.

Considerando la más alta frecuencia, se infiere que las participantes tienen interés de mantener actualizados sus conocimientos en relación a las normativas vigentes y/u orientaciones emanadas del MINEDUC que enmarcan su labor profesional. Es viable también, que los establecimientos educacionales a través de sus equipos directivos, entreguen esta información a la comunidad escolar, con el fin de concientizar respecto de la materia y realizar ajustes en los instrumentos rectores institucionales. De esta manera, se asegura una visión compartida y la significación de los requerimientos ministeriales a través del ejercicio de su profesión. Sin embargo, existe un importante porcentaje de las participantes que señala no conocer la normativa vigente y/u orientaciones que explicitan la necesidad de incorporar una perspectiva de género en este nivel educativo.

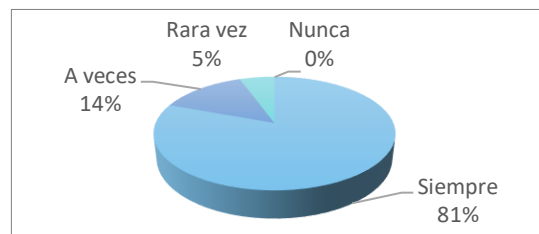
4.1.7.2 Trabajo en forma colaborativa con la comunidad educativa para favorecer el bienestar integral de todos los niños y niñas, desde una perspectiva de equidad e igualdad de género.

Tabla N° 30: Trabajo colaborativo con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	29	29	80,6	80,6
A veces	5	34	13,8	94,4
Rara vez	2	36	5,6	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 24: Trabajo colaborativo con perspectiva de género



En relación a los resultados a esta pregunta, el 80,6% de las educadoras participantes, indica que siempre trabaja en forma colaborativa con la comunidad escolar en materia de género. A esto se suma, un 13,8% que a veces participa en instancias de colaboración. Por otro lado, un 5,6% de las educadoras, rara vez trabaja mancomunadamente la perspectiva de género. Por último, la opción nunca, con un 0% de frecuencia, revela que ninguna trabaja en forma aislada en la implementación de esta visión inclusiva.

A partir de los resultados, es posible concluir que las participantes valoran el trabajo colaborativo con la comunidad educativa a la hora de diseñar, implementar y evaluar acciones con una mirada de género, entendiendo que en el proceso de aprendizaje y bienestar integral de niños y niñas todos son responsables y deben ser partícipes, donde cada estamento aporta desde su función, elementos importantes a ser considerados. Estas instancias de colaboración pueden ser impulsadas por el establecimiento, desde lineamientos institucionales incorporados en los instrumentos de gestión, como se evidencia en preguntas anteriores.

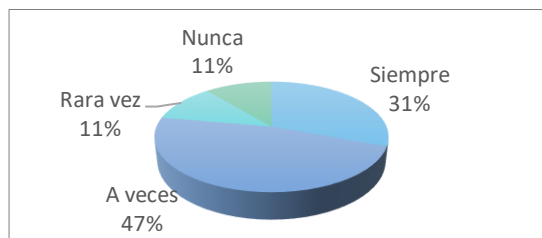
4.1.7.3 El establecimiento promueve mi desarrollo profesional, ofreciendo capacitaciones en temas de género y violencia.

Tabla N° 31: Oferta de capacitaciones en género y violencia

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	11	11	30,6	30,6
A veces	17	28	47,2	77,8
Rara vez	4	32	11,1	88,9
Nunca	4	36	11,1	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 25: Oferta de capacitaciones en género y violencia



De acuerdo a los datos evidenciados, el 30,6% afirma que siempre se les ofrece capacitaciones en temas de género y violencia. Seguido de esto, el 47,2% indica que a veces el establecimiento impulsa la formación continua. Luego, el 11,1% señala que rara vez tienen la posibilidad de capacitación en temáticas de género y violencia. Finalmente, el 11,1% alude que nunca el establecimiento promueve el desarrollo profesional de las participantes.

De las más alta tendencia, se extrae que los establecimientos educacionales en conocimiento de las normativas y orientaciones ministeriales sobre la necesidad de una educación con igualdad y equidad de género, con el fin de evitar la violencia desde el nivel preescolar, manifiestan interés sobre las ofertas de capacitación que ofrece CPEIP u otros organismos, para impulsar el crecimiento profesional de sus docentes en esta materia. Sin embargo, un pequeño porcentaje de las participantes afirma que el establecimiento no entrega espacios de formación continua ni impulsa a sus docentes a capacitaciones con agentes externos.

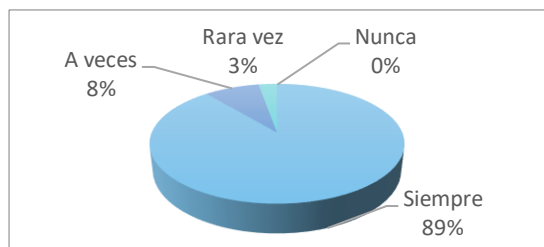
4.1.7.4 Tengo interés en capacitarme en temas relacionados con igualdad y equidad de género para evitar la violencia entre niñas y niños.

Tabla N° 32: Interés en materia de género y violencia

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	32	32	88,9	88,9
A veces	3	35	8,3	97,2
Rara vez	1	36	2,8	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 26: Interés en materia de género y violencia



Respecto de esta pregunta, los resultados muestran que el 88,9% de las participantes siempre manifiesta interés en capacitarse en temas relativos a la igualdad y equidad de género. Luego, el 8,3%, indica que a veces tiene interés de formación. Seguido de esto, el 2,8% señala que rara vez manifiesta interés en capacitaciones. Finalmente, ninguna de ellas muestra desinterés para continuar su formación en perspectiva de género, con el fin de orientar en la prevención de violencia entre niños y niñas.

Con base a los resultados, las participantes consideran fundamental para el desarrollo de su profesión, la formación continua en materia de género y de cómo prevenir la violencia entre los y las párvulos. Esto podría sustentarse, en tanto ellas, conscientes de la responsabilidad ética y profesional que implica su labor, asumen la relevancia de comprender a cabalidad la perspectiva de género, conocer los aspectos teóricos que la sustentan y qué significa en la práctica construir una educación que promueva igualdad y equidad de género.

En conclusión, el análisis de la dimensión “Compromiso y desarrollo profesional”, muestra que la pregunta referida al conocimiento de las políticas y/u orientaciones educativas vigentes y la promoción del desarrollo profesional por parte de los establecimientos, en temas de género y violencia, obtuvieron menos de un tercio de las respuestas en la variable “siempre”, lo cual resulta contradictorio, pues el Proyecto Educativo Institucional de cada institución, incorpora la perspectiva de género en concordancia con la normativa vigente y orientaciones entregadas por el MINEDUC, según respuestas anteriores (88,9%). Podría suceder que los establecimientos en su mayoría, no analicen sus proyectos educativos para incorporar en ellos la perspectiva de género o tal vez, ante una mirada acrítica sobre la materia y en razón de cumplir con las normativas y orientaciones ministeriales, solo quede en el ámbito de lo declarativo y, por consiguiente, la capacitación en torno a la temática, no es contemplada como acciones dentro del PME, para materializar lo declarado en este documento rector institucional.

En concordancia con lo anterior, resulta coherente que la pregunta relativa al interés que tienen las educadoras en capacitarse en temas relacionados con igualdad y equidad de género

para evitar la violencia entre niñas y niños, haya obtenido una mayor coincidencia en esta dimensión. Ahondar en aspectos teóricos y prácticos en cómo dotar la educación de una visión de género, qué hacer ante situaciones discriminatorias para prevenir la violencia, es un deber ético y de justicia social, por ende, es menester que instancias de desarrollo profesional en estos asuntos, sean más accesibles para las educadoras de párvulos.

Se respalda la idea anterior, de la menor adherencia a una de las preguntas de la dimensión “Preparación para la enseñanza”, referente al dominio de los conocimientos fundamentales de identidad de género y cómo promoverla desde la didáctica. Por todo lo antes expuesto, el conocimiento que poseen las participantes no es del todo suficiente en materia de igualdad y equidad de género, que les permita implementar una enseñanza libre de estereotipos y sesgos, orientada a la prevención de la violencia.

4.1.8 Dimensión 7: Interpersonal y valórica

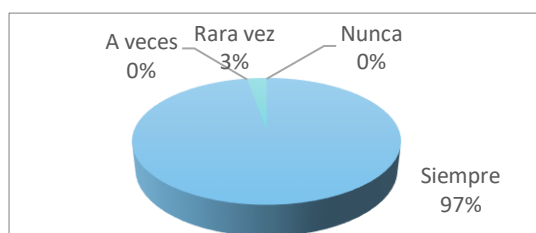
4.1.8.1 Valoro y respeto las diferentes manifestaciones de identidad de género.

Tabla N° 33: Valoración a identidades de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	35		97,2	97,2
A veces	0		0	97,2
Rara vez	1		2,8	100,0
Nunca	0		0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 27: Valoración a identidades de género



Según los datos obtenidos, el 97,2% de las participantes siempre valora y respeta las diferentes manifestaciones de género. En seguida, la variable “a veces” no registra preferencias. Luego de esto, el 2,8% declara que rara vez tiene una postura de respeto y valoración ante la diversidad de género. Por último, ninguna participante manifiesta rechazo ante las disidencias de género, esto se desprende del 0% que arroja la variable nunca.

A la luz de la más alta tendencia, es posible inferir que las participantes presentan una actitud de apertura ante las distintas manifestaciones identitarias de género. Esto podría ser consecuencia de la incorporación de la perspectiva de género como lineamientos institucionales, por el auge que ha tenido el tema en redes sociales, por las manifestaciones transmitidas en las noticias a nivel país o programas nacionales que intentan sensibilizar al respecto. Asimismo, la comprensión y valoración de las diferentes manifestaciones identitarias en diversos contextos sociales sería consecuencia de la participación en capacitaciones o talleres que pretenden sensibilizar a profesionales de la educación.

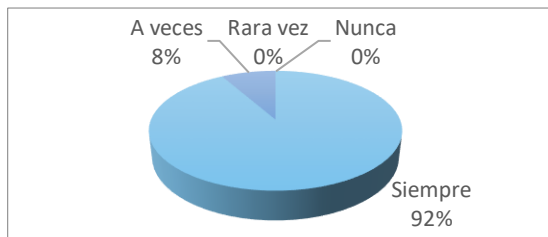
4.1.8.2 Reconozco y valoro la diversidad en cuanto a género y orientación sexual.

Tabla N° 34: Valoración a la diversidad

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	33	33	91,7	91,7
A veces	3	36	8,3	100,0
Rara vez	0	36	0	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 28: Valoración a la diversidad



Según los resultados a esta pregunta, el 91,7% de las educadoras de párvulos, reconoce y valora la diversidad de género y orientación sexual. Un 8,3% señala que a veces manifiesta respeto y valoración ante la diversidad. La suma de estas variables, resulta una tendencia positiva con el 100% de las preferencias. Por lo tanto, ninguna de las educadoras manifiesta actitudes de rechazo y discriminación ante la diversidad de género y orientación sexual. Esto se desprende de las variables rara vez y nunca, que muestran un 0%.

Ante la evidente tendencia positiva a esta pregunta, se puede inferir que en vista de los cambios que han ocurrido en los últimos años en torno al concepto y visión de diversidad de género, las apreciaciones de quienes educan pueden deconstruirse, de manera tal, que se ajusten a las constantes transformaciones sociales. Asimismo, las respuestas anteriores, dan cuenta que las escuelas, como institución formal, han dado cabida a normativas y orientaciones respecto de la materia. La orientación sexual y diversidad de género ya no es vista como algo anormal o patológico, sino como una particularidad de las personas que debe ser respetada.

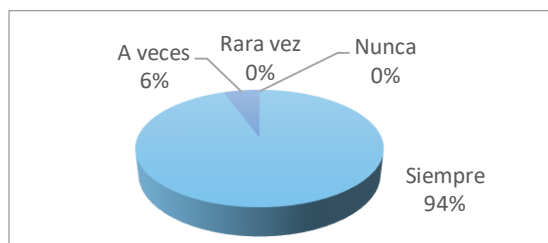
4.1.8.3 Utilizo un lenguaje respetuoso con las diferentes identidades de género (no soy peyorativa ni ofensiva con mujeres, hombres, comunidad LGTBIQ+).

Tabla N° 35: Lenguaje respetuoso

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	34	34	94,4	94,4
A veces	2	36	5,6	100,0
Rara vez	0	36	0	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 29: Lenguaje respetuoso



Respecto de esta pregunta, el 94,4% de las participantes afirma que siempre utiliza un lenguaje basado en el respeto hacia la diversidad de género. En seguida, el 5,6% indica que a veces emplea un lenguaje respetuoso con las diferentes identidades. La suma de ambas

variables, resulta el 100% de las respuestas. Por consiguiente, ninguna de las educadoras encuestadas, humilla o maltrata mediante el uso del lenguaje. Esto último, se desprende de las variables rara vez y nunca, que arrojan un 0%.

Sobre la base de la más alta tendencia, se infiere que las participantes tienen una visión ampliada de género y orientación sexual. Esto se traduce en tratos basados en el respeto, valorando a quienes no se ciñen al modelo hetero normado, evitando comentarios que denigren la diversidad. Cabe señalar, que esta subdimensión va en concordancia con las anteriores, en el sentido del reconocimiento, valoración y respeto a las disidencias de género. De manera semejante, este respeto hacia la diversidad social han de extrapolarla en su función social como educadoras de párvulos.

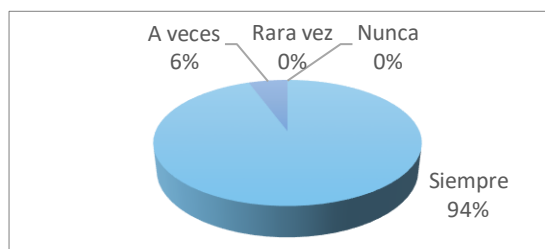
4.1.8.4 Utilizo un lenguaje que incluye, tanto al género femenino como al masculino, es decir, hablo de ellas y ellos, niñas y niños, etc.

Tabla N° 36: Lenguaje inclusivo

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	34	34	94,4	94,4
A veces	2	36	5,6	100,0
Rara vez	0	36	0	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 30: Lenguaje inclusivo



Según los resultados a esta pregunta, el 94,4% indica que siempre utiliza un lenguaje inclusivo con visión de género. Luego, el 5,6%, señala que a veces; la suma de ambas opciones, representa el 100% de las opiniones. Por lo tanto, ninguna de las educadoras utiliza un lenguaje excluyente. Esto se desprende de las variables rara vez y nunca, que obtienen un 0%, respectivamente.

A partir de la más alta tendencia, es posible inferir, que las participantes reconocen el lenguaje como un factor que influye en acciones discriminatorias, evitando frases que transmitan estereotipos de género presentes en el sistema educativo en general de un modo más masculinizante. Esta conciencia del poder que tiene el lenguaje, podría deberse a talleres o seminarios, a conversaciones con otros profesionales educativos, o tal vez, un conocimiento adquirido a través de lecturas que traten del tema. Por consiguiente, evitan el uso del lenguaje genérico masculino que invisibiliza a niñas y mujeres, para referirse a las personas de la comunidad escolar y a sus niños y niñas.

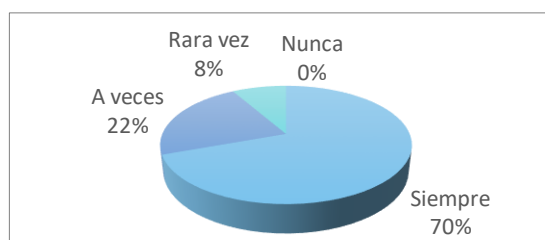
4.1.8.5 Reflexiono acerca de la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en mi escuela orientada a la prevención de la violencia.

Tabla N° 37: Importancia de incorporar perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	25	25	69,4	69,4
A veces	8	33	22,2	91,6
Rara vez	3	36	8,3	99,9
Nunca	0	36	0	99,9
Total	36		99,9	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 31: Importancia de incorporar perspectiva de género



Respecto de esta pregunta, el 69,4% de las participantes indica que siempre reflexiona acerca de la importancia de incorporar una perspectiva de género en la escuela. Seguido de esto, el 22,2% señala que a veces piensa acerca del tema. Luego, el 8,3% nos muestra, que rara vez realiza esta acción. Y por último, la variable nunca, no tuvo preferencias entre las participantes.

Como se puede evidenciar, la mayoría de las participantes reflexiona sobre la necesidad de una perspectiva de género orientada a la prevención de la violencia. Esto podría deberse a la importancia que le atribuyen a una educación basada en la construcción de igualdad y equidad, como parte del proceso de aprendizaje para integrarse a una sociedad libre violencia. Llegar a este punto de reflexión podría ser consecuencia de campañas de sensibilización orientadas a la prevención y erradicación de la violencia de género, experiencias en ámbitos escolares donde este fenómeno ha sido frecuente, conocimiento respecto de los efectos nocivos para la salud integral de las personas y por último, tener conciencia que la escuela cumple un rol fundamental en la eliminación de violencia, basada en estereotipos y sesgos discriminatorios hacia la disidencia de género.

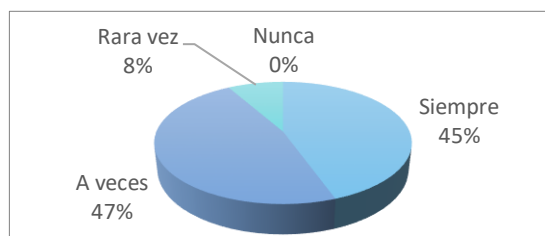
4.1.8.6 Converso con mis pares docentes acerca de la relevancia de la perspectiva de género en educación.

Tabla N° 38: Diálogo con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	16	16	44,4	44,4
A veces	17	33	47,2	91,6
Rara vez	3	36	8,3	99,9
Nunca	0	36	0	99,9
Total	36		99,9	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 32: Diálogo con perspectiva de género



En relación a esta pregunta, los resultados muestran que el 44,4% indica que siempre conversa sobre la importancia de la perspectiva de género. Se observa también, que el 47,2% de las educadoras, opina que a veces. Solo el 8,3% de las participantes, señala que rara vez se dan estos espacios de diálogo. Por consiguiente, ninguna de ellas, cree trivial hablar de perspectiva de género, expresado en el 0% que arroja la variable nunca.

Teniendo en consideración la más alta tendencia, se puede inferir que las participantes tienen una comprensión sobre el efecto nocivo de la violencia de género y de cómo la escuela, siendo un espacio socializador por excelencia, puede visualizar e intencionar la ruptura de estos sesgos y roles asignados, para prevenir este fenómeno desde la primera infancia. Estos espacios de diálogo podrían llevarse a cabo en consejo de profesores o situaciones informales, como sala de profesores u otros tiempos disponibles para coordinar acciones pedagógicas con el equipo que interviene en aula.

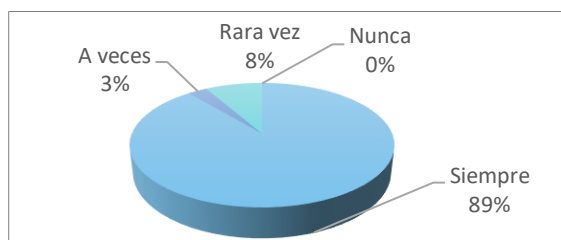
4.1.8.7 Considero importante utilizar metodologías de enseñanza que promuevan la equidad de género.

Tabla N° 39: Metodologías con perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	32	32	88,9	88,9
A veces	1	33	2,8	91,7
Rara vez	3	36	8,3	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 33: Metodologías con perspectiva de género



Respecto de esta pregunta, el 88,9% de las participantes, señala que utilizar metodologías que promueva equidad de género siempre es importante. Luego, el 2,8% considera que a veces. Seguido de esto, el 8,3% rara vez estima la relevancia de incluir metodologías inclusivas. Por último, ninguna de ellas resta importancia a esta acción.

Tomando como base a la más alta tendencia, se infiere que las participantes en su mayoría, reconocen y valoran una metodología que promueva la equidad de género transitando por todas las acciones e interacciones que conforma el proceso de aprendizaje, que responda a las necesidades e intereses de los niños y niñas, en igualdad de condiciones y oportunidades.

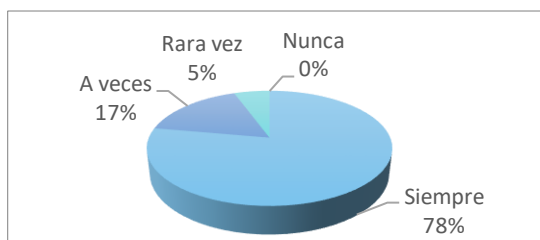
4.1.8.8 Creo relevante utilizar la tecnología para promover la equidad y prevenir la violencia de género.

Tabla N° 40: La tecnología en la perspectiva de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	28	28	77,8	77,8
A veces	6	34	16,6	94,4
Rara vez	2	36	5,6	100,0
Nunca	0	36	0	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 34: La tecnología en la perspectiva de género



En cuanto a esta pregunta, los resultados muestran que el 77,8% cree relevante utilizar siempre la tecnología para promover la equidad de género y prevenir la violencia. El 16,6% indica que a veces le atribuye importancia. Seguido de esto, el 5,6% de las educadoras revela que rara vez y, por último, la opción nunca, obtiene un 0% de las preferencias.

Con base a los resultados obtenidos, es posible inferir que la mayoría de las participantes reconocen el uso de las tecnologías como un elemento clave en educación. La mayoría de las familias y estudiantes tienen acceso a ellas actualmente dentro y fuera de la escuela, por lo que constituye una herramienta eficaz en la prevención de violencia de género, dado que mantiene a la comunidad informada de manera inmediata.

Respecto de esta dimensión “Interpersonal y valórica”, se evidencia que la mayor coincidencia entre las participantes, en la variable siempre, es en la valoración y respeto hacia las diferentes manifestaciones de identidad de género. En esta misma línea, sobre la valoración a diferentes orientaciones sexuales, aun cuando los datos arrojados dan cuenta de una tendencia positiva, existe una pequeña diferencia respecto de la primera subdimensión. Esto sería posible gracias a que el tema ha sido abordado desde distintos escenarios sociales y políticos, que han hecho posible la incorporación de una visión de equidad e igualdad de género, de manera lenta, pero progresiva. Asimismo, las distintas políticas públicas implementadas han generado avances en la aceptación y reconocimiento a otras identidades de género y orientaciones sexuales.

Por otro lado, en la subdimensión “Converso con mis pares docentes acerca de la relevancia de la perspectiva de género en educación”, no alcanza a llegar al 50% de las respuestas en la variable siempre; de manera semejante ocurre con otra subdimensión de esta investigación, que indaga sobre las intervenciones realizadas orientadas a promover la igualdad de derechos dentro del establecimiento, cuyos resultados arrojan que menos de la mitad de las participantes, señala que siempre estas acciones se llevan a efecto. Es probable que, a pesar de estar establecido en el PEI de cada establecimiento y mencionar que conocen las normativas y orientaciones que sustentan la importancia de instaurar una perspectiva de

género con el fin de evitar la violencia entre niños y niñas, el diseño e implementación de un plan propiamente tal, no se realice a partir del diálogo, ni se generen instancias reflexivas entre los actores de la comunidad educativa, sino más bien, es un asunto que enfrentan de manera solitaria, según criterios pedagógicos considerando el contexto, características e inquietudes de niños y niñas. Resumiendo, los lineamientos institucionales respecto a la materia de género y violencia, quedan en el ámbito declarativo y no se realizan acciones concretas en conjunto para materializar lo antes expuesto.

4.1.9 Dimensión 8: Dificultades en el contexto de crisis sanitaria para prevenir la violencia de género

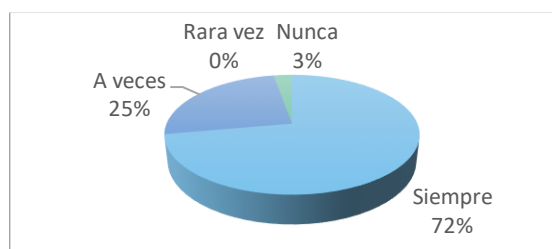
4.1.9.1 Recibí apoyo de parte de mi establecimiento para prevenir actos de violencia.

Tabla N° 41: Apoyos en contexto COVID - 19

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	26	26	72,2	72,2
A veces	9	35	25	97,2
Rara vez	0	35	0	97,2
Nunca	1	36	2,8	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 35: Apoyos en contexto COVID - 19



En relación a esta pregunta, el 72,2% de las participantes menciona que siempre recibió apoyo del establecimiento para prevenir hechos de violencia en el contexto de crisis sanitaria. A esto le sigue un 25% señalando que estos apoyos fueron otorgados a veces. Ninguna de las educadoras responde rara vez. Finalmente, ante esta acción, el 2,8% de las participantes, indica que nunca.

A partir de la más alta tendencia, se constata que los establecimientos educacionales proveyeron los apoyos para implementar acciones preventivas contra la violencia de género en contexto COVID – 19, como un esfuerzo de resguardar la salud emocional y física de la comunidad escolar. Esto podría estar dentro de un plan de prevención de violencia con perspectiva de género sobre la base de relaciones colaborativas institucionales y la incorporación de actividades para abordar temas asociados al acoso y al sexismo, presentes en las escuelas y otros ámbitos sociales influyentes. Específicamente, estas acciones podrían traducirse en charlas y/o talleres con especialistas internos o externos, capacitación a los y las docentes referente a los tipos y formas de violencia, su detección temprana, directrices ante casos de violencia, medidas de contención y apoyos.

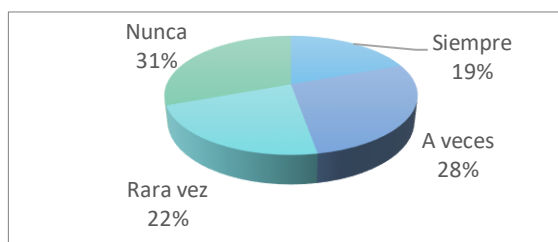
4.1.9.2 Presenté dificultades en la vinculación con las familias para prevenir la violencia de género en el contexto virtual.

Tabla N° 42: Vinculación con las familias

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	7	7	19,4	19,4
A veces	10	17	27,8	47,2
Rara vez	8	25	22,2	69,4
Nunca	11	36	30,6	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 36: Vinculación con las familias



Respecto de esta pregunta, los resultados muestran que el 19,4%, siempre presentó dificultades para vincular a las familias en temas preventivos de violencia de género. A esto, le sigue un 27,8% que indica a veces. El 22,2% revela que rara vez esta acción significó un obstáculo. Finalmente, el 30,6% señala que nunca tuvo problemas de vinculación para abordar temas de prevención de la violencia de género en el contexto sanitario.

A la luz de los resultados, se evidencia que mayormente no hubo dificultades en vincular a las familias en un contexto virtual, como consecuencia quizás, de una comunicación periódica para coordinar aspectos relacionados a la implementación del proceso educativo de sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, esta comunicación sostenida, sería un canal eficiente en la concertación de reuniones u otros espacios para abordar temas relacionados con la violencia de género y los efectos nocivos que comporta.

Esta vinculación educadoras – familias, podría ser una solicitud expresa de cada establecimiento, en respuesta a los requerimientos de las orientaciones del Ministerio de Educación sobre el cuidado y manejo de las emociones, con el fin de asegurar el bienestar integral de los niños y las niñas. No obstante a ello, bordeando la mitad de las participantes, revela que no fue fácil crear estos vínculos con las familias. Este escenario de escasa relación, podría ser producto de la poca preparación de las educadoras en materia de género y violencia, la falta de medios tecnológicos para concretar espacios de conversación y reflexión, el desinterés de las propias familias o tal vez, por no ser considerada una acción prioritaria dentro del plan de funcionamiento institucional en contexto sanitario.

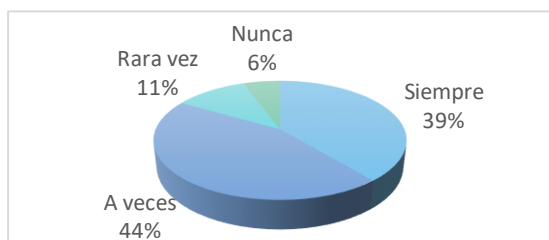
4.1.9.3 Desde el establecimiento, se entregaron los recursos didácticos y digitales suficientes para prevenir actos de violencia de género, durante la pandemia.

Tabla N° 43: Recursos otorgados en pandemia

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	14	14	38,9	38,9
A veces	16	30	44,4	83,3
Rara vez	4	34	11,1	94,4
Nunca	2	36	5,6	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 37: Recursos otorgados en pandemia



Respecto de esta pregunta, los resultados indican que el 38,9% de las participantes, siempre recibió los recursos necesarios desde el establecimiento. Seguido de esto, el 44,4% señala que a veces. Luego, el 11,1% señala que rara vez estos recursos fueron proporcionados. Finalmente, el 5,6% de las participantes, revela que nunca recibió recursos por parte del establecimiento.

A partir de la más alta tendencia, es posible concluir que los establecimientos educacionales, ante el complejo escenario derivado de la pandemia, gestionaron a través del DAEM los recursos necesarios para llevar a cabo acciones de prevención. Si la mayoría de las escuelas incorpora la perspectiva de género en el proyecto educativo, todas las decisiones que se adopten deben estar asociadas a este instrumento que orienta la planificación y gestión escolar, de manera que demuestre efectivamente querer avanzar en equidad e igualdad de género para prevenir la violencia escolar, con prácticas pedagógicamente coherentes a esta perspectiva y materializado en el PME. Sin embargo, es necesario destacar que un porcentaje importante indica que estos recursos solo en ocasiones estuvieron disponibles para llevar a efecto acciones de prevención de violencia de género.

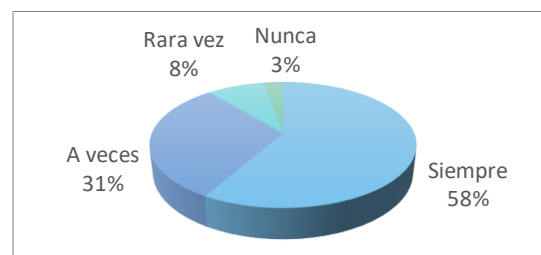
4.1.9.4 En el establecimiento existe un plan de acción para resolver conflictos de violencia de género.

Tabla N° 44: Plan de acción sobre violencia de género

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	21	21	58,3	58,3
A veces	11	32	30,6	88,9
Rara vez	3	35	8,3	97,2
Nunca	1	36	2,8	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 38: Plan de acción sobre violencia de género



Según los resultados a esta pregunta, el 58,3% afirma que siempre se resuelven conflictos de violencia de género según protocolos de acción establecidos. A esto le sigue el 30,6%, indicando que a veces existe un plan de acción. Luego, el 8,3% alude que rara vez este plan de acción está disponible en el establecimiento. Por último, el 2,8% de las educadoras, responde que nunca.

A raíz de estos resultados, se puede inferir que estos procedimientos o protocolos de actuación podrían estar dentro del Plan de Convivencia Escolar, puesto que este instrumento es por excelencia un facilitador de la perspectiva de género y prevención de la violencia dentro de un establecimiento, y como tal, una dimensión planificada, gestionada y sociabilizada a toda la comunidad escolar. Como se evidenció en respuestas anteriores, la perspectiva de género está dentro del Proyecto Educativo Institucional de la mayoría de los establecimientos (88,9%), por ende, la promoción de esta visión inclusiva debe estar incorporada dentro de todos los planes que operan en una institución escolar, según normativa. En contraparte, un poco más del 10% de las participantes, manifiesta que estos protocolos de acción, cuyo contenido versa sobre mecanismos de resolución de conflictos de violencia de género, no están disponibles o rara vez. Esto podría sustentarse, en el desconocimiento de estos instrumentos por parte de la comunidad escolar o lisa y llanamente, la perspectiva de género no está incorporada dentro del Plan de Convivencia Escolar.

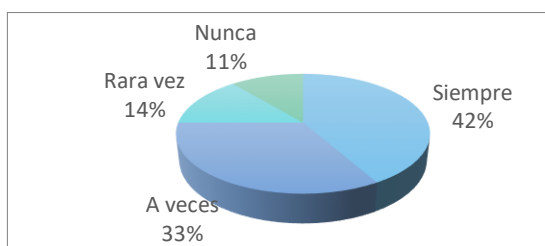
4.1.9.5 El establecimiento determinó instancias de reflexión con las familias para prevenir la violencia de género.

Tabla N° 45: Reflexión con las familias como prevención de violencia

ESCALA	F	FA	% F	% FA
Siempre	15	15	41,7	41,7
A veces	12	27	33,3	75,0
Rara vez	5	32	13,9	88,9
Nunca	4	36	11,1	100,0
Total	36		100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 39: Reflexión con las familias como prevención de violencia



Respecto a los resultados de esta pregunta, el 41,7% considera que el establecimiento siempre proveyó las oportunidades de reflexión con las familias sobre violencia de género y cómo prevenirla. Seguido a esto, el 33,3% señala que a veces se fijaron estas instancias. Luego, el 13,9% indica que rara vez se llevaron a efecto. Finalmente, el 11,1%, indica que nunca fue posible reflexionar con las familias con el fin de prevenir la violencia de género.

A partir de la más alta tendencia, es posible inferir que los establecimientos en su mayoría, asumen una responsabilidad ética en relación a la materia, teniendo la certeza que es posible erradicar estereotipos y sesgos de género en el contexto social educativo. Ciertamente, las

educadoras de párvulos reconocen el valor de contar y colaborar con las familias para avanzar en un proceso dialógico y reflexivo, como en la implementación de acciones que reduzcan la discriminación y desigualdad por asuntos de género, desde una edad temprana.

Respecto de esta dimensión “Dificultades en el contexto de crisis sanitaria para prevenir la violencia de género”, según datos arrojados, el 72,2% de las participantes coinciden que siempre recibieron apoyos por parte del establecimiento para prevenir actos de violencia de género. En contraparte, solo el 38,9% de ellas, declara que el establecimiento entregó los recursos didácticos y digitales suficientes para llevar a efecto tales acciones durante la pandemia. Esta diferencia podría sustentarse que los recursos didácticos y digitales utilizados, fueron provistos por las mismas educadoras de párvulos. Siguiendo esta idea, es importante destacar que solo un poco más de las mitad de las participantes, declara la existencia de un plan de acción que oriente en la resolución de conflictos de género y posibles hechos de violencia. Si la mayoría de los establecimientos incluye la perspectiva de género como una visión integradora en sus instrumentos de gestión, es de suponer que todas las decisiones y acciones estén asociadas para resguardar coherencia dentro de la escuela y materializar cada proyecto educativo.

Por otra parte, ante la pregunta relacionada con las dificultades en la vinculación con las familias para prevenir la violencia de género en el contexto virtual, da cuenta que menos de un tercio de las participantes, siempre vio obstaculizada esta conexión. No obstante, el 41,7% señala que el establecimiento determinó instancias de reflexión con las familias para prevenir la violencia de género. La diferencia en estas subdimensiones podría estar sujeta a que las educadoras de párvulos establecieron canales de participación e involucramiento con las familias en forma más directa y sostenida, para informar sobre los procesos pedagógicos y las decisiones institucionales que promueven una visión de igualdad y equidad de género, para fomentar el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad en la formación de sus hijos e hijas en torno a esta dimensión.

4.2 Análisis de los resultados a la luz de los referentes teóricos

Según el análisis de los resultados, la mayoría de las educadoras de párvulos manifiesta que la perspectiva de género está declarada en el PEI de cada establecimiento educacional, reconociendo a todos los miembros como sujetos de derechos sin ninguna forma discriminatoria por razón de género. No obstante, se evidencia una discrepancia en cuanto a los procesos de revisión y modificación de las herramientas de gestión, que incorpore el enfoque de género según las leyes vigentes; acción que no es permanente en los establecimientos. En este sentido, el MINEDUC, expresa la importancia de analizar los instrumentos de gestión escolar desde una perspectiva de género, puesto que:

amplía la posibilidad de que todos las/los integrantes de una comunidad educativa adquieran una mirada crítica de la cultura en que se desenvuelven y de las normas de género presentes en la organización del proceso educativo. Asimismo, esta perspectiva ofrece un marco de orientación práctica para la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades (2017, p. 5).

En este sentido, conocer los instrumentos de gestión que rigen una institución educativa y lo que versa cada uno de ellos de manera específica, se genera a través de la participación en los procesos de revisión, análisis y discusión. En esta misma dirección, el ministerio enfatiza con precisión que “el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo estén articulados (...) junto al Reglamento de Convivencia Escolar y los planes específicos que aportan al mejoramiento y desarrollo integral de las y los estudiantes” (MINEDUC, 2017, p. 8).

Por otro lado, es posible evidenciar que un poco más de la mitad de las educadoras, referencia acciones institucionales que fomentan la integración de los y las párvulos, en la participación de talleres dictados por otros agentes de la institución educativa, la conformación paritaria del consejo escolar, la definición de normas de participación equitativa en el aula y el uso de innovaciones educativas que garanticen igualdad y equidad de género. Del mismo modo, se aseguran ambientes propicios para el aprendizaje sin distinción de género. Coincidente con esto, la Ley General de Educación (Art. 16 a), se refiere a la buena convivencia y la define de la siguiente manera:

Se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Decreto con Fuerza de Ley 2, 2009).

Mientras tanto, se constata un baja participación en redes comunales y otras entidades sociales de la comuna, lo que impide generar instancias de articulación con otras instituciones educativas, con el fin de aportar una visión de género y prevención de la violencia. La importancia de estas redes se sustenta en la colaboración y la producción de conocimiento colectivo que permite enfrentar los retos de una educación inclusiva, supone transformaciones estructurales que deben ir acompañadas de procesos de cambio, a nivel de las comunidades educativas, promoviendo interacciones de los actores educativos comunales con el fin de compartir experiencias pedagógicas y de gestión. A este respecto, las redes comunales permitirían abordar temas asociados a la equidad de género para prevenir actos de violencia en la trayectoria educativa de los y las estudiantes.

A nivel institucional, escasamente se formalizan los espacios para dialogar y reflexionar respecto de un enfoque de género en las prácticas pedagógicas. En este sentido, Jiménez y Galeano (2020), señalan el rol relevante que tiene la educación y la necesidad que “desde las mismas instituciones educativas se abran espacios de debate y de capacitación, para no seguir reproduciendo la historia de lo mismo, la historia de la opresión sexual que recae con todo su peso, más en el género femenino” (p. 11). Llama la atención que al tratarse de una materia declarada en los instrumentos de gestión – según datos aportados – no se incorporen del todo acciones que se traduzcan en la implementación de una perspectiva de equidad de género, apelando a la transversalización de esta visión a nivel institucional.

Ante esta evidencia, es fundamental comprender la necesidad de una educación con perspectiva de género desde el nivel parvulario, no solo para ofrecer las mismas oportunidades de desarrollo en niñas y niños, sino que también, para asegurar espacios escolares seguros sin discriminación y violencia por razón de género. Lo anterior solo es posible a partir de la “sensibilización y el trabajo intencionado con los equipos” (Abril et al., 2008, p. 5).

En relación a las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, estas se rigen por el Marco para Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP) que datan del 2019. 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...” (2019, p. 7). Sin embargo, pese a los avances y esfuerzos de incorporar aspectos relativos al género, no posee orientaciones claras y específicas de cómo incorporarlas en las prácticas pedagógicas, menos aún, en materia de prevención de la violencia.

Se refuerza la idea anterior, en que un poco más de la mitad de las participantes declara no poseer dominio sobre los elementos que sustentan la perspectiva de género y la didáctica para promoverla, cuyo énfasis es evitar la violencia entre niños y niñas desde la primera infancia. Por otro lado, menos de un tercio, expresa conocer las políticas y/u orientaciones educativas vigentes a este respecto. Consecuentemente, las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos articulan una visión género insuficiente, debido a la falta de conocimiento en aspectos relativos a esta perspectiva, los principios que la sustentan y los instrumentos normativos que la respaldan.

En la dimensión relacionada con el compromiso y desarrollo profesional, los resultados advierten que la promoción de desarrollo profesional continuo, no es impulsado ni incentivado por las escuelas. Si bien las participantes aluden a que el PEI incorpora una perspectiva de género, no se potencia el desarrollo profesional para materializar lo declarado en este instrumento de gestión, teniendo en consideración que quienes dirigen establecimientos educacionales con perspectiva de género, pueden y deben utilizar “recursos de la Subvención Escolar Preferencial para capacitar a los actores de la comunidad educativa en igualdad de género” (MINEDUC, 2018, p. 2017, p. 10).

En esta misma línea, García y Bilinkis (2013) subrayan la necesidad de capacitar a los docentes sobre niñez, género y educación, reorientando sus prácticas a través de la reflexión y el debate crítico sobre la desigualdad de género en las escuelas. Agregan además, que “en el ambiente escolar existen concepciones de género que son necesarias de debatir, lo cual implica todo un proceso de reeducación, analizando cómo ha sido la intervención de los docentes frente a problemáticas concretas que presentan los menores de edad” (Citado en Jiménez y Galeano, 2020, p. 11).

Por otro lado, se observa un alto reconocimiento al juego como una estrategia pedagógica eficaz para lograr un aprendizaje integral en cada niño y niña en edad preescolar, cuestión coincidente con el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, en que “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” (2018, p. 37).

En cuanto a la enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y niñas, los resultados muestran que uno de los factores esenciales para que este se lleve a efecto, es la instauración de una comunicación efectiva mediante mensajes claros y libres sesgos e interacciones pedagógicas que respondan al desarrollo integral y a la adquisición de aprendizajes significativos desde una perspectiva de género. Asimismo, se evidencia un manejo apropiado ante comentarios, actitudes o gestos, cuyo contenido deja entrever sesgos de género en las interacciones de niños y niñas. Por lo demás, no solo es importante visibilizar los estereotipos y sesgos por razón de género en los y las párvulos; de la misma manera es fundamental resaltar las “consecuencias en la formación de las personas si los maestros y las maestras no son conscientes de su capacidad de reproducir valores, actitudes, conductas y habilidades sociales sin la crítica necesaria para que la educación sea verdaderamente un apoyo para la transformación personal y social” (Lovering y Sierra, 1998).

Coincidente con esto, las B CEP son claras al señalar que “los párvulos comienzan a tomar conciencia gradual de sus características y atributos personales, entre ellos su sexo e identidad de género, sus fortalezas, habilidades, apegos, intereses y preferencias. A la vez que afirman su identidad, requieren más autonomía” (2018, p. 47).

No obstante, se advierte un escaso trabajo colaborativo con otros agentes educativos que intervienen en el aula, pues los resultados son claros a la hora de señalar que esta acción tan esencial para “propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades” (B CEP, 2018, p. 34), no se lleva a cabo con la frecuencia requerida durante el proceso de diseño, implementación, monitoreo y evaluación.

En cuanto a la valoración y respeto hacia diversas orientaciones de género y sexuales, los resultados nos muestran una alta aceptación por parte de las educadoras. Esto responde a lo establecido en Ley N° 20.845/2015, que requiere eliminar cualquier forma de discriminación y fomentar el respeto y valoración hacia la diversidad de todos quienes conforman las comunidades educativas.

Respecto a las instancias de diálogo con otros docentes sobre la importancia de incorporar una perspectiva de género en las escuelas, los resultados muestran una baja tendencia a la discusión y reflexión en los temas centrales de esta temática, con el fin de establecer un lenguaje común y prácticas articuladas. Tanto educadoras de párvulos, Técnicos de Educación Parvularia y otros profesionales que intervienen en aula, deben intencionar las acciones pedagógicas que permita avanzar en equidad e igualdad de género centradas en la prevención de la violencia. Por lo tanto, “existe desde ya para la educación de la primera infancia, una gran responsabilidad, enormes desafíos y compromiso en la construcción de la identidad e igualdad de género (Estrella, P. 2017, p. 42).

Por último, en el contexto de crisis sanitaria, los resultados muestran la escasa provisión de recursos pedagógicos y tecnológicos necesarios para implementar acciones preventivas de la violencia de género y la escasa vinculación con las familias para dialogar en torno a estos temas, debido a las dificultades que presentaron las educadoras de párvulos para llevarla a efecto, lo que incluso pudo incidir negativamente en la organización de aspectos pedagógicos. Esto último, cobra relevancia y se espera, especialmente en estos niveles educativos, que las familias y la escuela compartan la labor educativa; visión coincidente con las BCEP, al señalar que ambos actores deben mantener una relación estrecha con el fin que “establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en favor de las niñas y los niños” (MINEDUC, 2018, p. 25).

Finalmente, los recursos disponibles para abordar temas de género y educación a nivel país, fue a través del Ministerio de Educación en alianza con el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, durante el 2020 y 2021, mediante un ciclo de charlas Online.

4.3 Principios, relaciones y generalidades

En cuanto a este apartado y según el análisis de los resultados, es posible concluir que las prácticas de integración y convivencia para fomentar las relaciones interpersonales entre niños y niñas, se ciñen a lo establecido en el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, instrumento rector del ejercicio profesional, que subraya la responsabilidad ética que cada educador/a debe tener hacia el proceso formativo de los y las párvulos. Junto a esto, las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia incorporan algunos elementos en materia de género, no muestra mayor significación y tampoco especifica la implementación de estos. Con todo esto, las orientaciones sobre cómo abordar la violencia de género en este nivel educativo, en materia de prevención, siguen siendo deficitarias e imprecisas. Cobra lógica entonces, el interés que manifiestan las educadoras en continuar su desarrollo profesional, a través de capacitaciones o talleres que aborden esta materia.

Aunado a esto, los equipos directivos no incluyen mayoritariamente a las educadoras de párvulos en los procesos de revisión, análisis e instancias colaborativas para adecuar o incorporar aspectos relativos al género y violencia en los instrumentos de gestión, según necesidades y características propias del nivel en el que se desempeñan. Del mismo modo, no impulsan el desarrollo profesional continuo para que educadoras implementen una perspectiva de género en sus prácticas pedagógicas, encaminadas a la prevención de la violencia entre niños y niñas.

Siguiendo en la misma línea, escasamente existen espacios de diálogo y reflexión en torno a la importancia que reviste la incorporación de una visión equitativa en materia de género con otros profesionales de la educación, con el fin de minimizar la violencia dentro y fuera del contexto escolar.

Por todo lo antes expuesto, es de suma necesidad reflexionar sobre el influyente rol de las instituciones educativas como agente socializador; un escenario ideal para impulsar acciones

hacia una transformación social, mediado por el proceso de aprendizaje – enseñanza que incluya prácticas con perspectiva de género.

Es justamente a través de agentes socializadores, que el currículum oculto de género va perpetuando sesgos y estereotipos, contribuyendo a relaciones de desigualdad y discriminación contra las mujeres y las distintas expresiones y orientaciones sexuales. Por tanto, es imprescindible replantear todas las acciones educativas institucionales con el fin de visibilizar y abordar oportunamente conductas sexistas y heteronormativas que provienen del currículum oculto de género.

Teniendo en cuenta lo anterior y el análisis de la información recogida, es posible concluir la importancia otorgada a las interacciones dentro de las escuelas como una agencia socializadora, dinámica y compleja, que reconoce mecanismos de discriminación y la incidencia en las relaciones pedagógicas con sus párvulos. Aun así, ellas mismas asumen desconocimiento de los aspectos normativos fundamentales implicados en la adecuada transversalización y de sus elementos esenciales, por lo que la implementación de prácticas ancladas a esta perspectiva, es asumida más bien como una decisión propia, desconociendo el trasfondo de ella y su incidencia en la prevención de la violencia.

Para enfrentar esta problemática, la nueva propuesta ministerial en materia curricular para el nivel parvulario, se traduce en las nuevas Bases Curriculares de Educación que datan del 2018, cuya principal modificación fue precisamente en su estructura, que incorpora a través de los objetivos de aprendizajes transversales (OAT) elementos de género para una educación no sexista. Sin embargo, estos OAT quedan supeditados a la voluntad de las educadoras para ser abordados en el plazo de dos años, según el nivel parvulario en el que se desempeñen.

Pese a los grandes avances en materia de género, las Bases para Educación Parvularia no comprende una perspectiva de género transversal, tampoco entrega pautas u orientaciones de cómo abordar estereotipos que sustentan las desigualdades, discriminación, abusos y violencia, asuntos complejos cada vez más presentes en nuestras escuelas y liceos.

Por consecuencia, el actual programa curricular ministerial de Educación Parvularia, no constituye en sí ni incluye un sistema de indicadores que evalúe violencia de género que contribuya a examinar las causas y los tipos de violencia, la gravedad que comporta, las consecuencias de esta y, cómo y porqué se reproducen estas relaciones desiguales en los espacios escolares. La importancia de contar con estos indicadores se refuerza en la necesidad de mejorar el ejercicio profesional y la toma de decisiones pertinentes a la hora de diseñar, implementar y evaluar prácticas con perspectiva de género, pedagógicamente coherentes y articuladas.

Por último, respecto a las acciones durante el contexto de crisis sanitaria, las participantes develan que recibieron los apoyos necesarios de los establecimientos para prevenir actos de violencia de género. No obstante, y a raíz de la encuesta aplicada, se declara la inexistencia de un plan de acción que oriente en la resolución de conflictos de género y posibles hechos

de violencia. Supone entonces, que no todas las decisiones y acciones están asociadas para resguardar coherencia dentro de la escuela y materializar cada proyecto educativo.

Como consecuencia, la vinculación con las familias para implementar una coeducación basada en la igualdad y equidad de género, orientada a la prevención de la violencia, ha sido la mayor dificultad durante la crisis sanitaria. Siguiendo la misma línea, la escasa comunicación propiciada por las educadoras de párvulos pudo ser con el propósito de atender y organizar aspectos pedagógicos, quedando al margen orientaciones y espacios reflexivos sobre la significación de una mirada de género y la prevención de la violencia en distintos escenarios.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

El presente capítulo presenta las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de la investigación y de la literatura revisada, teniendo en cuenta las preguntas y objetivos que orientaron este trabajo de investigación. Del mismo modo, las aportaciones al campo o disciplina. Finalmente, se sugieren otros enfoques investigativos del objeto en estudio e interrogantes que podrían encauzar futuras investigaciones.

Las prácticas que desarrollan las educadoras de párvulos en Primer y Segundo Nivel de Transición, en el ámbito de la integración y convivencia, permite fomentar las relaciones interpersonales entre niños y niñas. Queda en evidencia, que estas acciones se traducen en la intervención oportuna ante comentarios y actitudes que dejen de manifiesto discriminaciones por género y dañen las relaciones entre los/las párvulos; la creación de ambientes propicios para el aprendizaje sin distinción de género, el uso de un lenguaje respetuoso ante las disidencias de género y diversas formas de expresiones sexuales; en definitiva, brindan un clima apropiado para que niños y niñas desarrollen sus procesos de aprendizaje en forma integral.

Sumado a esto, la implementación curricular para los niveles de transición, abordan aquellos aprendizajes relativos a la vida en comunidad, a la formación ciudadana y el respeto por el otro, que permitirían una buena convivencia a lo largo de la vida. No obstante, la perspectiva de género orientada a la prevención de la violencia, no acompaña a estas dimensiones. En cuanto a la comunicación que establecen con los y las párvulos es respetuosa y sin sesgos que visibilicen discriminación alguna. Asimismo, en las interacciones pedagógicas, proveen las mismas oportunidades de participación en el aula, de manera que niños y niñas sean protagonistas del proceso de construcción de sus aprendizajes.

Por otro lado, niños y niñas participan de talleres con otros actores educativos pertenecientes a la misma institución con el fin de orientarlos a una convivencia libre de discriminaciones y violencia; práctica que tributa al “derecho a una educación de calidad, a través del buen trato y la buena convivencia, la inclusión, la no discriminación arbitraria y la seguridad desde la primera infancia” (SUPEREDUC, 2017, p. 24).

No obstante, es necesario insistir en el bajo conocimiento que poseen las educadoras de párvulos en torno a perspectiva de género y violencia. Si bien es cierto, muchas de las prácticas implementadas por las docentes, responden de manera superficial a temas de género, la prevención de la violencia no es el propósito de estas.

La importancia de dominar los aspectos que sustentan la perspectiva de género, implica conocer los procesos de socialización que a menudo tienen como efecto la naturalización de

sesgos interiorizados, tanto en ellas como en los/las párvulos, y cómo inciden en su implantación.

Dentro del proceso de socialización existen diversos factores que influyen de manera muy significativa en la configuración de la identidad femenina y masculina de las personas. Al respecto, Millán señala:

Las normas sociales recibidas, al transformarse en hábitos, entran a formar parte de la vida cotidiana de tal manera que se reproducen sin necesidad de tener que pensarlas... Se trata también de un sistema de referencia de los significados de las cosas, los hechos y los fenómenos universales que los seres humanos elaboran consciente o inconscientemente y que comparten. Dichos significados pasan a formar parte del acervo cultural de cada sociedad y generan unas expectativas concretas. Cuando esas expectativas se focalizan en las personas se traducen en los roles sociales que estas han de interpretar a lo largo de sus vidas (2011, p. 127).

El proceso de socialización está a cargo de diferentes instituciones sociales, una de ellas es la escuela. Los estereotipos de género son transmitidos por el currículum oculto, definido en el ámbito del género en la educación como “un dispositivo a través del cual se transfieren las construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que determinan las relaciones de género y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (Guerrero, Valdés, & Provoste, 2006, p. 126).

Es el currículum oculto de género, principalmente, todo aquello que se discurrea en el proceso de aprendizaje – enseñanza; es una construcción, un modo de representación del querer ser y hacer en la sociedad y en la cultura. En el caso de las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, no atienden a cabalidad los sesgos y estereotipos de género al preparar la enseñanza, en la incorporación de estrategias diversificadas y en el diseño de actividades e instrumentos evaluativos. Esto se desprende del bajo dominio que poseen respecto de la materia para tales efectos.

Así mismo, es importante recalcar, que las prácticas de las educadoras de párvulos sientan las bases en dos instrumentos rectores y orientadores: el Marco para la Buena Enseñanza y las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ambos instrumentos no abordan el tema de género con la amplitud y profundidad que merece. Por consiguiente, al no contar con los requerimientos mínimos para incorporar la perspectiva de género en sus prácticas – que es el aspecto teórico que sustenta esta mirada educativa – difícilmente podrían implementarla con la significación que comporta.

Sin embargo y pese a los esfuerzos que ellas realizan en entregar una educación libre de sesgos y estereotipos, es importante que ellas identifiquen la manera en que opera el currículum oculto a través de sus prácticas. Para Teresa Valdés, el currículum oculto de género se entrega a través de dos medios: uno de forma explícita porque está declarado en los instrumentos curriculares y el otro, de manera implícita, mediante la práctica pedagógica que lo implementa. Siguiendo a Valdés (2013), ambas formas de expresión, comparten la

misma estructura que dan estos estereotipos de género, al no ser evidentes y por la normalidad que se les atribuyen a muchas prácticas.

En síntesis, en la medida que se mantengan ocultos estos mecanismos, no será posible desarrollar proyectos educativos, prácticas pedagógicas, discursos y otras acciones propias de las escuelas con una mirada crítica, que transforme el currículum oculto de género y deje de serlo.

Para revertir lo antes expuesto, el Ministerio de Educación, creó el 2014 la Unidad de Equidad de Género, con el propósito de fomentar la “incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes y programas ministeriales” (MINEDUC, s.f. p. 7); un gran avance en la institucionalización de género en el convencimiento 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.f. p. 17).

Dentro de las medidas diseñadas por el ministerio es incorporar la perspectiva de género en las Bases Curriculares en Educación Parvularia, actualización de programas y materiales pedagógicos y orientaciones para los equipos educativos. Esto se sustenta en que la educación - según señala el MINEDUC- expresa inequidades y desigualdades de género a través de ciertos elementos que la conforman, ejemplo de ello: el currículum, prácticas y discursos pedagógicos, convivencia escolar, distribución y uso de los espacios físicos, entre otros tantos.

Por otro lado, las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia que datan del 2018, constituye un instrumento rector y orientador para las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos. Dentro de los propósitos más cercanos a identidad de género, a mencionar:

Promover en la niña y el niño la identificación y valoración progresiva de sus propias características personales, necesidades, preferencias y fortalezas, para favorecer una imagen positiva de sí mismos y el desarrollo de su identidad y autonomía, así como la consideración y respeto hacia los demás.

Propiciar aprendizajes de calidad en las niñas y los niños que sean pertinentes y consideren las necesidades educativas especiales, las diversidades culturales, lingüísticas, de género, religiosas y sociales, junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, sus familias y comunidades (BCEP, 2018, p.p. 33-34).

Resignifica la educación inclusiva “con especial énfasis en aquellos quienes requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género...” (BCEP, 2018, p. 22). No obstante a esto, y pese a las intenciones de incorporar la perspectiva de género en este nivel educativo – según lo establecido en el Plan Educación para la Igualdad de Género- no realiza cambios sustantivos en los ámbitos de

experiencia y en los núcleos de aprendizaje. En consecuencia, esta propuesta curricular no incorpora ni constituye un sistema de indicadores de equidad de género y menor aún, en la prevención de la violencia. Evidencia de esto, el propósito general del núcleo “Identidad y autonomía” donde podría estar incorporado la perspectiva de género, señala:

(...) se espera potenciar en las niñas y en los niños habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan la construcción gradual de su identidad como sujetos únicos y valiosos, y a la vez adquieran progresiva independencia, confianza, autovalencia y autorregulación, en los distintos planos de su actuar. De esta manera, amplían la conciencia de sí mismos y sus recursos de autoestima e iniciativa (BCEP, 2018, p. 49).

Por todo lo expuesto, es necesario seguir avanzando en Educación Parvularia para concretar lo declarado en normativas y orientaciones ministeriales e incorporar la identidad de género con más protagonismo en los instrumentos que rigen las prácticas de las educadoras de párvulos.

Más cuando el referente de estos dos últimos años del sistema educativo, es la crisis sanitaria. Ante ello, el Ministerio de Educación concentró sus esfuerzos en continuar el proceso de aprendizaje – enseñanza, mediante diversas acciones como alternativas de solución ante un nuevo escenario de confinamiento y educación remota. Para revertir en algún grado – a modo de proyección - el impacto negativo de esta nueva modalidad educativa, dispuso de apoyos pedagógicos para docentes, estudiantes y familias; charlas de autocuidado en ámbitos emocionales para el adecuado manejo del estrés, miedo, angustia y otras emociones que acompañaron este proceso escolar. En asuntos de género y violencia y en alianza con el Ministerio de la Mujer y Género, desarrolla un Ciclo de Webinar en Educación y Género durante el 2020 y 2021.

Los establecimientos educacionales en este contexto, guían su quehacer administrativo y pedagógico, según las orientaciones ministeriales. Seguir con las escuelas abiertas en distintas modalidades, significó un gran desafío para las instituciones educativas. Por un lado, debían responder ante el peso de las exigencias ministeriales y por otro, resguardar la salud emocional de la comunidad escolar, como factor protagónico en tiempos de pandemia. No obstante, los espacios de diálogo y reflexión en torno a la violencia de género, no fueron contemplados dentro de las acciones en los planes de funcionamiento anual. Las iniciativas e innovaciones en este contexto sanitario, solo consideraron aspectos pedagógicos y de organización; por otro lado, los recursos necesarios para llevar a cabo este tipo de intervenciones a nivel escolar, fueron escasamente provistos.

Es relevante mencionar que las educadoras de párvulos ven en las familias un aliado clave para erradicar cualquier forma de violencia de género, con quienes mantienen un habitual contacto. A pesar de ello, las razones de esta vinculación, coinciden con los propósitos y prioridades del Ministerio de Educación, que centra el ejercicio profesional en el resguardo de áreas socioemocionales y autocuidado y no así, en la prevención de la violencia de género.

Por último, la limitación de este estudio se centra en la dificultad de contar con datos estadísticos de hechos de violencia de género desagregados por comunas, dado que el sistema de registro de denuncias de la Superintendencia de Educación, aporta información solo a nivel regional.

Del mismo modo, la Coordinadora Provincial de Convivencia Escolar de Cauquenes, sostiene que en la actualidad no existe registro sobre hechos de violencia escolar en la comuna por establecimiento, porque las mismas instituciones no cuentan con datos cuantitativos ni cualitativos al respecto. (Salazar, H. comunicación personal, 10 de enero de 2022).

5.2 Aportación al campo o disciplina

Las aportaciones de este estudio se traducen en una base teórica y empírica en relación a las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos, que realizan sus funciones en establecimientos municipales de la ciudad de Cauquenes, con el fin de incorporar una perspectiva de género orientada a disminuir y evitar la violencia entre los y las párvulos.

Desde la teoría es posible rescatar la relevancia que reviste el MBE EP, en cuanto constituye un instrumento orientador de las prácticas pedagógicas e invita a reflexionar de manera continua sobre el desempeño de su labor docente. Asimismo, las BCEP entrega los saberes que todo niño y niña debe lograr en los distintos niveles de la Educación Parvularia. Ambos instrumentos dialogan para fortalecer este nivel educativo a nivel país. Sin embargo, el tema de género no es abordado de manera profunda, tampoco es considerado en todas las dimensiones y núcleos de aprendizaje; la violencia de género además, es un asunto pendiente en este nivel educativo.

Por otro lado, esta investigación permite visibilizar un bajo conocimiento de las políticas y las orientaciones nacionales vigentes con perspectiva de género, orientadas a prevenir la violencia. Ellas conscientes de la escasa preparación para diseñar, implementar y evaluar el currículum nacional con base a esta visión de género, dejaron de manifiesto el interés de participar en talleres o capacitaciones proveyéndolas de mejores y mayores herramientas profesionales.

Siguiendo lo anterior, y en el ámbito de capacitaciones, este estudio da cuenta que los equipos directivos, no estimulan la formación continua de las educadoras en temas de género y violencia. Esto último, como consecuencia de la inexistencia de la perspectiva de género que articule los instrumentos de gestión y que rigen el accionar de cada establecimiento.

Por otro lado, y desde la literatura, esta investigación deja de manifiesto la importancia del currículum oculto de género y los modos de operar en la construcción de estereotipos y sesgos de género. Junto con esto, la necesidad de visibilizarlo y abordarlo de manera oportuna, para responder a una educación libre de actos discriminatorios, que desde la primera infancia se instala en niños y niñas como producto de los procesos de socialización y, que en la mayoría de las ocasiones pueden desencadenar en violencia de género.

Actualmente no existen muchos estudios que permitan describir y cuantificar los sesgos de género en las familias y en los espacios educativos que acompañan a los/as párvulos.

Desde los resultados, se puede apreciar la falta de redes comunales con otras organizaciones y la necesidad de un Plan de Igualdad y Equidad de Género Escolar en la comuna, que incluya a todas las instituciones educativas que impartan Educación Parvularia. Del mismo modo, es menester crear un base de datos que contenga cifras comunales por establecimiento, hechos de violencia de género y velar que cada institución cuente con protocolos de acción ante estas ocurrencias.

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación cuenta con muy pocos instrumentos que cuantifiquen los tipos de violencia al interior de las escuelas y ninguno de ellos con perspectiva de género. Por consiguiente, no existen datos que nos den luces sobre las realidades respecto de la violencia de género. Además y desde la revisión bibliográfica, se pudo constatar que la medida propuesta en el Plan de Igualdad de Género, de incorporar la perspectiva de género en las Bases Curriculares en Educación Parvularia, fue solo a través de dos objetivos de aprendizajes transversales – que pueden ser abordados en el plazo de dos años – considerando el nivel, cuya implementación queda sujeta a la voluntad de cada educadora de párvulo. Consecuentemente, el MBE de EP, que toma como referente el instrumento anterior, aborda el tema de género con la misma escasa profundidad.

Por último, dado el enfoque de la presente investigación (exploratorio y descriptivo) se espera que este Trabajo de Grado entregue la base para el desarrollo de futuras investigaciones en materia de perspectiva de género orientado a la prevención de la violencia, teniendo en cuenta que la violencia de género es un problema que persiste en nuestra sociedad, que afecta a mujeres, hombres y a todos quienes no se ajustan a la heteronorma.

5.3 Sugerencias e interrogantes para futuros trabajos en el tema

Durante el desarrollo de esta investigación, nacen interrogantes que escapan de los objetivos de ésta, por lo que no fue posible dar respuesta. Visibilizar los estereotipos y sesgos de género que operan a través del currículum oculto en los procesos de socialización - heredadas de las familias y las escuelas entre otros agentes -, se torna fundamental si queremos un sistema educativo que respete las diferencias como una característica inherente al ser humano.

A raíz de lo investigado, se instaura la necesidad de abordar otras aristas que conforman una educación basada en la perspectiva de género. Dentro de estas inquietudes, es menester mencionar, sobre los imaginarios de género internalizados en quienes educan y dirigen instituciones educacionales, como así también en las familias de los estudiantes.

Del mismo modo, muchas de las dificultades en la transversalización de la perspectiva de género en educación residen en la ausencia de una efectiva institucionalización e implementación de la normativa nacional vigente. Esta visión que intenta erradicar cualquier

manifestación discriminatoria contra la diversidad identitaria y la multiplicidad de expresiones sexuales, debe estar incorporada en la gestión escolar de cada establecimiento. Siguiendo esta idea, y con el ánimo de enfrentar opiniones y percepciones, sería interesante poner en debate la percepción de los estudiantes ante las estrategias pedagógicas utilizadas por sus docentes en materia de equidad de género y violencia.

Por último, para tener una mayor comprensión sobre los procesos de internalización de identidades de género y sexual, sería interesante investigar cómo incide el desarrollo del juicio moral en esta adquisición identitaria en niños y niñas en edad preescolar y básica.

De lo antes expuesto, emanan las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los imaginarios de género de docentes y educadoras de párvulos ante la diversidad identitaria y sexual?
- 2.- ¿Qué acciones debe implementar un establecimiento educativo, desde el ámbito de la gestión, para una adecuada transversalización de la perspectiva de género?
- 3.- ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes respecto de las estrategias implementadas en su escuela o liceo, para prevenir la violencia de género? ¿Cuál es el impacto de esas acciones?
- 4.- ¿Cuál es la relación del desarrollo de juicio moral en la construcción de la identidad de género y sexual, en estudiantes de Educación Parvularia y Básica?
- 5.- ¿Cuáles son las necesidades educativas actuales y hacia dónde debe apuntar la educación que brinda el estado con perspectiva de género?

5.4 Recomendaciones

En este último apartado, se entregan recomendaciones a las instituciones a nivel comunal y escolar, del mismo modo, a las educadoras de párvulos que ejercen sus funciones en establecimientos escolares de la comuna para incorporar la perspectiva de género a nivel institucional:

5.4.1 Nivel Política Comunal:

1. Diseñar un Plan de Igualdad y Equidad de Género Escolar para la comuna.
2. Investigar y formar sobre perspectiva de género mediante una red de comunal.
3. Crear una base de datos estadística sobre violencia de género considerando todos los establecimientos de la comuna y niveles educativos.
4. Contar con un Asesor Técnico de Género, que oriente y monitoree los procesos de incorporación del Plan de Igualdad y Equidad de Género Escolar.
5. Diseñar instrumentos que contengan indicadores de género para los establecimientos subvencionados por el Estado.

6. Capacitación de docentes y equipos directivos en perspectiva de género.

5.4.2 Nivel Política escolar:

1. Diseñar PEI y PME en concordancia con los principios que sustentan la perspectiva de género.
2. Transversalizar la perspectiva de género en todos los planes institucionales, especialmente, en el Plan de Convivencia Escolar.
3. Desarrollar protocolos de actuación ante casos de violencia de género en la comunidad escolar.
4. Impulsar y apoyar el desarrollo profesional docente en áreas de género y violencia escolar
5. Capacitar a equipos directivos y equipos técnicos pedagógicos en perspectiva de género.
6. Incorporar a las familias en procesos de reeducación basados en género.

5.4.3 Dimensión Gestión Pedagógica:

1. Buscar fuentes de información relativa a género y continuar con proceso de formación.
2. Diseñar, implementar y evaluar los procesos de aprendizaje basado en género.
3. Adecuar actividades curriculares incorporando la perspectiva de género.
4. Sensibilizar a las familias en temas de género y prevención de la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, P., Cremers, M., Duncan, N., Golubevaite, L., Krabel, J., Lilaite, A., Bredesen, O., Raudonyte, J. & Romero, A. (2008). *Gender Loops, Recursos para la implementación del género en la Educación Infantil*.
- Álvarez, S., Navarrete, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudios Feministas*, 27.
- Ávila, R. (2021). *Guía práctica de lenguaje incluyente y no sexista: Comité de igualdad de género (CIG-ASF)*. Recuperado el 18 de noviembre de 2021 de https://www.asf.gob.mx/uploads/1823_Novedades_Editoriales/Guia_Practica_-_Lenguaje_Incluyente.pdf
- Barrera, B. (2018) Las precursoras invisibles del feminismo en Chile. <http://palabrapublica.uchile.cl/2018/10/04/las-precursoras-invisibles-del-feminismo-en-chile/>
- Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo / The Second Sex*. Cátedra.
- Bellei, C. Muñoz, G. Rubio, X. Alcaíno, M. Donoso, M.P. Martínez, J. De La Fuente. L. Del Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: CSIE-FCF
- Borisonik, Diego L. (2017). *Hablar de diversidad sexual y derechos humanos: guía informativa y práctica*. (1ª. ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural.
- Bourdieu, P. (2012). Violencia simbólica. *Revista Latina de Sociología*, 2(1), 1-4. Disponible es: <https://revistas.udc.gal/index.php/RELASO/article/view/relaso.2012.2.1.1203>
- Butler, J. (1998). *Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. Debate Feminista, 18.
- Buxarrais, M., & Gómez, S. (2021). La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*. 33. 10.14201/teri.25923.

- Cabezas, M. H. S., Dávila, S. C. P., Torres, C. M., Mora, L. C., Mendieta, A. D. E., & Pedroza, L. K. D. (2017). Género, cuerpo, poder y resistencia. Un diálogo crítico con Judith Butler. *Estudios políticos*, (50), 82-99.
- Cal, Q., Cuadro, B. y Quesada, S. (2008). *Primeros pasos: Inclusión del enfoque de género en educación inicial. Manual para docentes, educadoras y educadores*. Montevideo: Inmujeres.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. CLADE. (2016). Cartilla violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Violencia-de-g%C3%A9nero-en-las-escuelas-caminos-para-su-prevenci%C3%B3n-y-superaci%C3%B3n.pdf>
- Carosio, A. (2017). Perspectivas feministas para ampliar horizontes del pensamiento crítico latinoamericano. En M. Sagot (Ed.) *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (pp. 17-41). Buenos Aires, Argentina: Editorial CLACSO.
- Castillo, M., y Gamboa, R. (2013). (2013). *La vinculación de la educación y género. Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 391-407. Retrieved December 12, 2021, from http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000100015&lng=en&tlng=es.
- Castro, L. y Cifuentes, P. (2020). *Formación en Afectividad, Sexualidad y Género en el Currículo Nacional*. Recuperado el 19 de noviembre de 2021 de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/29373/1/BCN_Formacion_en_Afectividad_Sexualidad_y_Genero_en_el_Curriculum_Nacional_versio_n_final.pdf
- Celedón Bulnes, R., & Manquepillán Piñeiro, M. (2018). Garantías normativas e institucionales en materia de educación y género en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (1), pp. 7-30. doi:10.5354/2452-5014.2018.51601
- Centro de Estudios y Análisis del Delito. (S.f.). Estadísticas delictuales. <http://cead.spd.gov.cl/estadisticas-delictuales/>
- Centro de Investigación Periodística. (2021). Violencia contra la mujer en la cuarentena: denuncias bajaron 9,6% y llamadas de auxilio aumentaron 43,8%. [En línea]. Recuperado el 15 de noviembre 2021 de <https://www.ciperchile.cl/2021/03/09/violencia-contra-la-mujer-en-la-cuarentena-denuncias-bajaron-96-y-llamadas-de-auxilio-aumentaron-438/>
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (2017). Política Institucional Equidad de Género en Ciencia y Tecnología. <https://www.conicyt.cl/wp->

[content/uploads/2015/03/Politica-Institucional-Equidad-de-Genero-en-CyT-Periodo-2017_2025.pdf](#)

- Covacevich, C., Quintela-Dávila, G. 2014. *Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos*. Nota Técnica, Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Desigualdad-de-g%C3%A9nero-el-curr%C3%ADculo-oculto-en-textos-escolares-chilenos.pdf>
- Cuervo Martínez, Ángela (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6 (1),111-121. ISSN: 1794-9998. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916261009>
- De Barbieri, T. (1992). *Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica*. ISIS (ed.): Fin de Siglo. Género y Cambio Civilizatorio Ediciones de las Mujeres, pp. 47-84.
- Espitia, A. & Cortés, L. & Duarte, L. & Prieto, S. & Moore, C. & Sáenz, M. (2017). *Género, cuerpo, poder y resistencia. Un diálogo crítico con Judith Butler*. Estudios Políticos, (50),82-99]. ISSN: 0121-5167. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16449788005>
- Estrella, P. (2017). Identidad y Equidad de Género en la Educación de la Primer Infancia. *Revista Enfoques Educativos*, N° 2, (Vol. 14), 36-48.
- Facio, A. Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/122>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (2014). *Ocultos a Plena Vista: Un análisis estadístico de la violencia contra los niños*. <https://www.unicef.org/ocultos-a-plena-luz.pdf>
- Foucault, M. (2007). *Historia de la Sexualidad: La voluntad de Saber*. Siglo XXI.
- Franch, C., Follegatti, L. y Pemjean, I. (2011). *La Infancia. Una lectura desde la Perspectiva de Género*. En Cousiño, F. (Ed), Políticas Públicas para la Infancia. (pp. 123-137). Santiago, Chile: UNESCO. 2011
- Fundación Semilla. (2021). *Segundo Estudio Sobre Violencias de Género en Contextos Escolares*. Instituto Nacional de Derechos Humanos y Fundación Semilla. <https://fundacionsemilla.cl/wp-content/uploads/2015/12/Segundo-estudio-sobre-Violencias-de-Ge%CC%81nero-en-contextos-escolares-Fundacio%CC%81n-Semilla-2021.pdf>

- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*, 3, 1-8. <https://www.mujiresenred.net/spip.php?article1397>
- Gargallo, F. (2007). Feminismo Latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 17-34. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100003&lng=es&tlng=es
- Guerra, L. (1995). *La mujer fragmentada: historias de un signo*. Editorial Cuarto Propio.
- Hernández, D., Páez, E., Múnera, L., Duque, L. (2017). Diseño de un programa basado en la promoción del desarrollo positivo en la infancia para la prevención temprana de la violencia en Colombia. *Glob Health Promot.* 2017 Mar; 24(1):83-91. doi: 10.1177/1757975915591683. Epub 2016 Jul 9. PMID: 26187923.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (1ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2020). Glosario para la igualdad. Disponible en <https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/sesgo-de-genero>
- Jaramillo-Bolívar, C. Canaval-Eraza, G. (2019). Violencia de género: *Un análisis evolutivo del concepto*. <http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v22n2/2389-7066-reus-22-02-178.pdf>
- Jiménez, M. y Galeano, J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44 (1), 490-508. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38529>
- Kottow, A. (2013). Feminismo y femineidad: escritura y género en las primeras escritoras feministas en Chile. *Atenea (Concepción)*, (508), 151-169.
- Lamadrid, S, Benitt, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudios Feministas*, 27.
- Latorre, R. (2021, abril). [Entrevista con Paloma Castillo, Editora Periodística: Paloma Castillo: Estudio de Violencias de Género en Contextos Escolares detectó preocupantes cifras en Chile]. *Revista Empoderadas*. [En línea]. Recuperado el 01 de enero 2022. Disponible en <https://empoderadasmedio.cl/2021/04/24/estudio-de-violencias-de-genero-en-contextos-escolares-detecto-preocupantes-cifras-en-chile/>
- Luque, L. (2021). *Lenguaje inclusivo y no sexista en el ámbito museístico de habla hispana*. Recuperado el 18 de noviembre de 2021 de <https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n523/0718-0462-atenea-523-305.pdf>

- Martínez, A. (2016). La violencia Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, (46), 7-31 <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n46/0188-7742-polcul-46-00007.pdf>
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la ley de inclusión escolar. *Revista Docencia*, 56, 47-56.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015, 8 marzo). Ley 20.820 Crea el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, y modifica normas legales que indica. *En Biblioteca del Congreso Nacional* [En línea]. Recuperado el 05 de noviembre de 2021 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1075613>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (S.f). *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/sin_ani/o/modelocalidadge.pdf
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2008). *Ley N° 20.248 de Subvención escolar preferencial*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2009). *Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011a). *Ley N° 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011b). *Ley N° 20.536 Sobre Violencia Escolar*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2013). *Decreto 381. Establece los otros Indicadores de Calidad Educativa a que se refiere el Artículo 3°, Letra A), de la Ley N° 20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1055510>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2014). *Resolución Exenta N° 009304. Crea la Unidad de Equidad de Género*. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015a). Educación para la igualdad de género. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015b). *Ley N° 20.835 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.* <http://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2017-03-01&p>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015c). *Ley N° 20.845 la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales.* <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1077041>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2016a). *Ley N° 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas.* <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2016b). Unidad de Equidad de Género. UEG. Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017). Agencia de la Calidad de la Educación. Informe técnico 2017. *Indicadores de desarrollo Personal y Social (IDPS) medidos a través de cuestionarios.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4572/IDPS_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017a). *Comuniquemos para la igualdad. Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo.* [En línea]. Recuperado el 20 de noviembre 2021 de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017b). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015 – 2018.* [En línea]. Recuperado el 1 de diciembre de 2021 de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017c). *Enfoque de género: Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar.* Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4431/mono-1098.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017d). *Política Institucional de Equidad de Género en Ciencia y Tecnología Período 2017-2025.* Santiago de Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2017e). *Orientaciones para la Inclusión de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el Sistema Educativo Chileno.* https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-228076_recurso_pdf.pdf

- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2019). *Comisión. Por una educación con equidad de género. Propuestas de acción.* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14934/propuestas-genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2021, 30 agosto). Ley 21.369 Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la Educación Superior. *En Biblioteca del Congreso Nacional*. [En línea]. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. MININTERIOR. (2020). *Estudio Factores Determinantes en la Percepción de Inseguridad.* <http://cead.spd.gov.cl/estudios-y-encuestas/>
- Ministerio de Justicia. (2002, 22 septiembre). Ley 20.066 Establece ley de violencia intrafamiliar. *En Biblioteca del Congreso Nacional* [En línea]. Recuperado el 01 de noviembre de 2021 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242648>
- Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. MIMyEG. (2018). *Cuarto Plan Nacional de Igualdad entre Mujeres y Hombres 2018 – 2030.* [En línea]. Recuperado el 1 de diciembre 2021. Disponible en <https://www.minmujeryeg.cl/wp-content/uploads/2018/03/Plan-Nacional-Igualdad-2018-2022.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile. (1989, 27 octubre). Decreto 789: Promulga Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer. [En línea]. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15606>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile. (1990, 14 agosto). Decreto 830: Promulga Convención sobre los Derechos del Niño. *En Biblioteca del Congreso Nacional* [En línea]. Recuperado el 15 de noviembre de 2021 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile. (1998, 23 septiembre). Decreto 1640: Promulga la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. *En Biblioteca del Congreso Nacional* [En línea]. Recuperado el 15 de noviembre de 2021 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=127037>
- Ministerio de Salud. (2010). *Exento N° 12 Aprueba texto de la política de Equidad de Género en Salud del Ministerio de Salud.* Santiago de Chile: Autor.

- Morales, J., Costa, M. (2001). *La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral*. *Intervención Psicosocial*, 2001, Vol. 10, N.º 2. Págs. 1221-239
- ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030. [En línea]. Recuperado el 19 de diciembre 2021 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- ONU Mujeres. (2015, 20 noviembre). Declaración de la Directora Ejecutiva de ONU Mujeres, Phumzile Mlambo-Ngcuka para el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. *Noticias ONU Mujeres*. Disponible en <https://www.unwomen.org/es/news/stories/2015/11/ed-message-intl-day-for-elimination-of-violence-against-women>
- Orellana, A., Mena, J., & Montes, M. (2016). Plan de desarrollo comunal: ¿El instrumento rector de la gestión municipal en Chile? *Revista INVI*, 31(87), 173-200. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582016000200006>
- Organización de los Estados Americanos. (1994). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*. [En línea] Recuperado el 15 de noviembre 2021 de <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (S.f). Lenguaje inclusivo en cuanto al género. <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/#:~:text=Por%20%E2%80%9Clenguaje%20inclusivo%20en%20cuanto,si%20perpetuar%20estereotipos%20de%20g%C3%A9nero.>
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. [En línea]. Recuperado el 21 de noviembre de 2021 de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [En línea]. Recuperado el 20 de noviembre de 2021 de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2012). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2012*. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/MDG%20Report%202012%20-%20Complete%20Spanish.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, Mujeres. ONU Mujeres. (2015). Un marco de apoyo a la prevención de la violencia contra la mujer. <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Li>

[brary/Publications/2015/A-framework-to-underpin-action-to-prevent-violence-against-women-es.pdf](#)

Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2018, Abril 20). Violencia de género en los colegios chilenos. *Noticias ONU, Mirada global Historias humanas.*

<https://news.un.org/es/story/2018/04/1431732>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO & ONU MUJERES. (2019). Orientaciones Internacionales: *Violencia de género en el ámbito escolar.*

<https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2019/09/Orientaciones-internacionales-Violencia-de-g%C3%A9nero-en-el-%C3%A1mbito-escolar.pdf>

Organización de las Naciones Unidas, Mujeres. ONU Mujeres. (2020). Prevención de la violencia contra las mujeres frente a COVID-19 en américa latina y el caribe. Volumen (1.1),

<https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/04/prevencion-de-la-violencia-contra-las-mujeres-frente-a-covid-19>

Organización Mundial de la Salud. OMS. (2020). Prevención de la violencia en la escuela: manual práctico. Organización Mundial de la Salud.

<https://apps.who.int/iris/handle/10665/331022>.

Ortiz, H. (2007). Formación del profesorado y atención a la diversidad: desafíos a los procesos de innovación curricular en educación inicial. *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, 33, 45-60.

Pacheco-Salazar, B. (2015). *Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela Ciencia y Sociedad*. Vol. 40, núm. 4, 2015, pp. 663-684. Instituto Tecnológico de Santo Domingo Santo Domingo, República Dominicana.

<https://www.redalyc.org/pdf/870/87043449002.pdf>

Pérez, L. y Ochoa, L. (2019). Plan Departamental para Incorporar el enfoque de género en los Proyectos Educativos Institucionales: Plan Coeducativo PEI. Recuperado el 16 de diciembre de

https://mujeresantioquia.gov.co/sites/default/files/3_plancoeducativopei.pdf

Pinheiro, Paulo (2010). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. [En línea]. Recuperado el 15 de noviembre de 2021. Disponible en

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=2954

Pratt. M.L (2000). Modernidades, otredades, entre-lugares. *Desacatos Revista de Antropología Social*. CIESAS, pp. 24-30

- Real Academia Española. (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Recuperado el 18 de noviembre de 2021 de https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf
- Red Chilena Contra la Violencia Hacia las Mujeres. (2021). [Base de datos]. Santiago, Chile: Registro de femicidios. Consultado el 01 de octubre 2021. Disponible en <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/registro-de-femicidios/>
- Rein, T. (2021). Factores estructurales limitan la respuesta estatal frente a la violencia. *Instituto de Estudios Internacionales. Universidad de Chile*. <http://www.iei.uchile.cl/noticias/179060/factores-estructurales-limitan-respuesta-estatal-frente-a-la-violencia>
- Reverter B., S. (2003). La perspectiva de género en la filosofía. *Feminismo/s, n. 1 (jun. 2003); pp. 33-50*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/2819>
- Rocha, M. (2017). La historia del género y el género en historia. Apuntes preliminares dentro del profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Clio & Asociados*.
- Rubin, G. (1975). *The traffic in woman: Notes on the Political Economy of sex*. Recuperado el 20 de octubre de 2021. Disponible en <https://philpapers.org/rec/RUBTTI>
- Ruiz, E. y Alario, T. (2010). La Prevención de la Violencia de Género en la Formación Inicial del profesorado. *TABANQUE Revista pedagógica*, 23 (2010), pp. 127-144 ISSN: 0214-7742.
- Sagot R. M. (2017). ¿Un mundo sin femicidios? las propuestas del feminismo para erradicar la violencia contra las mujeres. En M. Sagot (Ed.) *Feminismos, pensamiento crítico y propuestas alternativas en América Latina* (pp. 61-78). Buenos Aires, Argentina: Editorial CLACSO.
- Salas, N. y Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Segovia, M. y Pérez, G. (2021, Marzo 9). Violencia contra la mujer en la cuarentena: denuncias bajaron 9,6% y llamadas de auxilio aumentaron 43,8%. *Centro de Investigación Periodística*. <https://www.ciperchile.cl/2021/03/09/violencia-contr-la-mujer-en-la-cuarentena-denuncias-bajaron-96-y-llamadas-de-auxilio-aumentaron-438/>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia. Santiago de Chile: División de Políticas

Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia.
<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Igualdad-de-Género.pdf>

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). Bases curriculares Educación Parvularia. Santiago: Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. Santiago: Ministerio de educación.

Superintendencia de Educación. (S.f.). Estudios y Estadísticas.
<https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>

UNESCO. (1960). *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. [En línea]. Recuperado el 19 de diciembre de 2021 de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/DiscriminationInEducation.aspx>

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien. Tailandia. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (2015a, abril). *Aprender sin miedo: prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella*. 196ª Reunión del Consejo Ejecutivo. París. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232369_spa

UNESCO. (2015b). *Educación 2030 Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial sobre la Educación 2015. Incheon. República de Corea: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO, ONU Mujeres. (2019). *Orientaciones Internacionales Violencia de género en el ámbito escolar*. [En línea]. Consultado el 01 de octubre 2021. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>

UNESCO. (2020). *Qué necesita saber acerca de la violencia y el acoso escolar*. Recuperado el 05 de octubre 2021 de <https://es.unesco.org/news/que-necesita-saber-acerca-violencia-y-acoso-escolar>

UNICEF. (2014). Hidden in Plain Sight. <https://www.unicef.org/reports/hidden-plain-sight>

- Vallejos, A. Monteiro, D. y Avila, S. (2010) Planificación educativa en cuatro municipios chilenos. <https://www.scielo.br/j/cp/a/V7NjyKLCvPjbKNgZPyCz5Cx/?lang=es>
- Varela, B. (2015). *Agenda pendiente. Geografías de género: problemas y didáctica*. En Bach, Ana (Coord.) Para una didáctica con perspectiva de género (pp. 211-232). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Venegas, M., Chacón, P., & Fernández, C. (Eds.). (2018). *De la igualdad de género a la igualdad sexual y de género. reflexiones educativas y sociales*. Dykinson, S.L.
- Young, I. (2021). El género como serialidad: pensar sobre las mujeres como colectivo social. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (14), 459-490.