



Subsecretaría
de Educación
Parvularia

NOTA TÉCNICA: ANÁLISIS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN PARVULARIA



1. Introducción y contexto

En el marco de los compromisos asumidos por la Subsecretaría de Educación Parvularia dentro del indicador de Género del PMG institucional 2025, esta nota técnica presenta un análisis de género en la Educación Parvularia chilena a partir de los datos del Informe de Caracterización de Educación Parvularia 2024¹. Este análisis busca identificar posibles brechas y desigualdades de género en el primer nivel educativo, contribuyendo, de esta forma, a generar información complementaria a las orientaciones técnicas elaboradas por la Subsecretaría, que orienten la incorporación del enfoque de género en las políticas y prácticas educativas desde el primer nivel del sistema educativo.

Considerando que las investigaciones señalan que los patrones y estereotipos de género se reproducen desde la primera infancia, influenciando las trayectorias de aprendizaje, socialización, juego y participación de niñas y niños; integrar la perspectiva de género desde la Educación Parvularia no solo es pertinente, sino estratégico para avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa. Para ello, este análisis se orienta a informar a equipos educativos, sostenedores, investigadores y organizaciones vinculadas a la Educación Parvularia y la equidad de género, aportando información otorgada desde la evidencia para la toma de decisiones.

Para ello, analiza la dimensión de género en tres áreas: la composición del personal educativo, la matrícula del nivel y los patrones de asistencia de niños y niñas, utilizando datos oficiales del sistema educativo correspondiente a salas cuna, jardines infantiles y escuelas. La información sobre matrícula y equipo educativo (educadores/as y técnicos) corresponde a los datos de agosto de 2024, mientras para la asistencia de niños y niñas se utiliza el dato anual del año lectivo 2024 (marzo a noviembre). Es importante mencionar que, a modo de alcance metodológico, la escasa variabilidad de la composición de género de los equipos educativos limita las inferencias causales, por lo que los análisis son más bien descriptivos y relacionales.



2. La composición por género del personal educativo

2.1. Panorama general y regional: la feminización del sector educativo

El análisis de la distribución del personal educativo, educadoras y técnicos, se realiza para salas cuna, jardines infantiles y escuelas con niveles de Educación Parvularia. Los datos disponibles e informados muestran la feminización del nivel de Educación Parvularia. A nivel nacional, el 99,69% del personal educativo son mujeres, con apenas un 0,31% de representación masculina, lo que se traduce en una proporción de 323,4 mujeres por cada hombre desempeñándose en el nivel. Este patrón se mantiene en todos los roles profesionales: las mujeres representan el 99,92% del personal docente y el 99,58% del personal asistente.

Al analizar la distribución regional, se observan algunas variaciones territoriales, aunque dentro de un contexto general de feminización. Las regiones de Aysén (1,50%), Arica y Parinacota (1,25%) y Magallanes (0,96%) presentan las proporciones más altas de participación masculina. Estas regiones, caracterizadas por su lejanía geográfica y menor densidad poblacional, muestran una participación masculina que, aunque sigue siendo minoritaria, supera el promedio nacional.

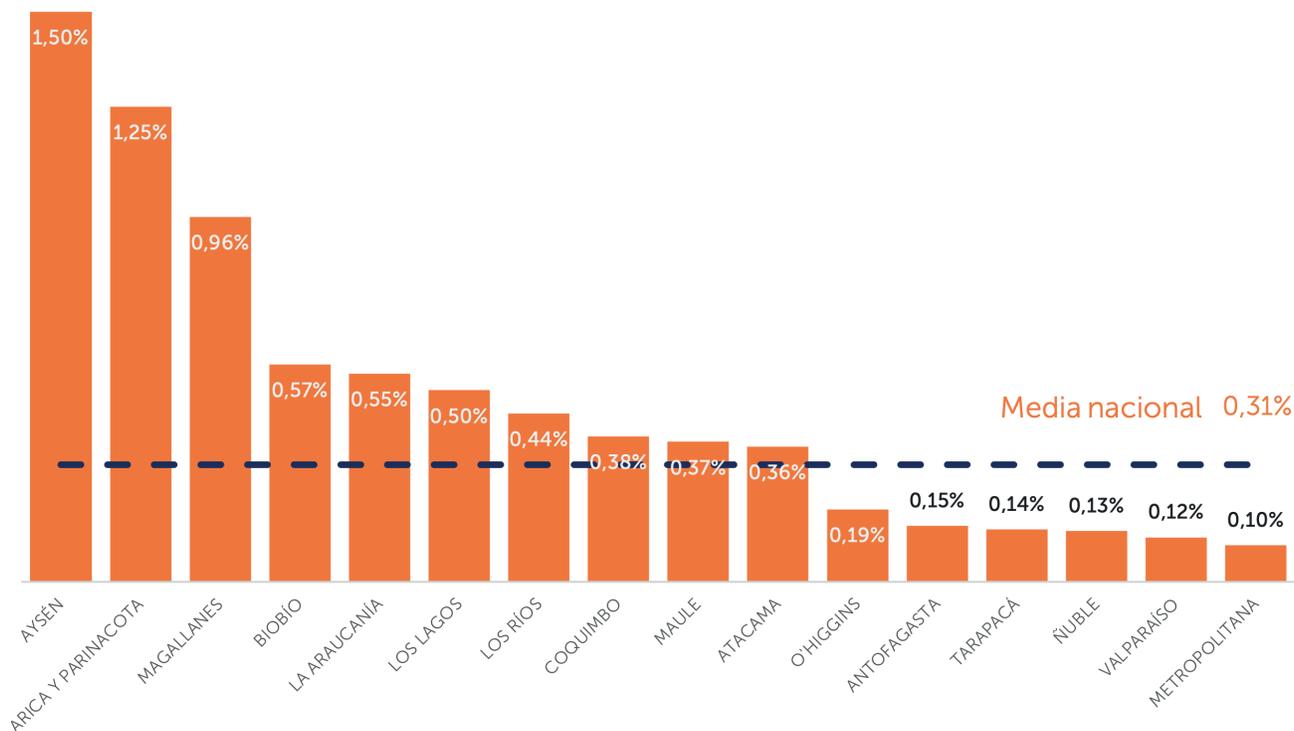
En contraste, la región Metropolitana de Santiago, que concentra la mayor cantidad de equipo educativo (29.004 personas), presenta una de las proporciones más bajas de hombres (0,10%), equivalente a 1.034,9 mujeres por cada hombre. Las regiones de Valparaíso, Ñuble, Tarapacá y Antofagasta también registran niveles de feminización cercanos al 99,9% (99,88%; 99,87%; 99,86% y 99,85%, respectivamente).

Esta homogeneidad sugiere la presencia de un régimen de género institucionalizado en la educación inicial, como lo documenta Peeters et al. (2015) en su análisis sobre la persistente segregación de género en el sector de Educación Parvularia, señalando que existen dinámicas de género que influyen en la distribución de roles dentro del ámbito educativo.

Los datos anteriores revelan patrones de género que naturalizan la prácticamente nula representación masculina en funciones asociadas a la educación y cuidado de la primera infancia. Esta situación refleja la persistencia de una división sexual del trabajo donde los hombres han estado tradicionalmente exonerados de las tareas de cuidado infantil.

Figura 1

Porcentaje de personal masculino en Educación Parvularia por región



Fuente: Procesamiento del Departamento de Estudios y Estadísticas de la SdEP en base a datos de personal de JUNJI e Integra de agosto de 2024 y el Directorio de Docentes 2024 del Centro de Estudios del Mineduc, disponible en: <https://datosabiertos.mineduc.cl/>

Al comparar la presencia de hombres y mujeres en la Educación Parvularia entre zonas rurales y urbanas, encontramos que ambos contextos muestran una gran mayoría femenina, aunque con pequeñas diferencias. En las zonas urbanas hay una ligera mayor presencia de hombres (3,3 de cada 1.000 trabajadores) que en las zonas rurales (menos de 2 por cada 1.000). Esta diferencia es más notable en roles de técnicos de Educación Parvularia con el doble de presencia de técnicos masculinos en zonas urbanas, en contraste con las rurales, mientras que en puestos de educadoras/es las proporciones son casi idénticas. Estas sutiles diferencias sugieren que, aunque la feminización de la Educación Parvularia es un fenómeno generalizado en todo el país, los entornos urbanos ofrecen condiciones ligeramente más favorables para la participación masculina, lo que podría estar relacionado con diversos fenómenos que distinguen al contexto urbano del rural, como por ejemplo, diferencias en las oportunidades laborales. Igualmente podrían estar en juego normas culturales respecto a los roles de género en la educación de la primera infancia.

2.2. Implicancias de la feminización educativa

La feminización del sector de Educación Parvularia refleja y refuerza patrones socioculturales donde el cuidado y la educación temprana se consideran roles tradicionalmente femeninos. Esta situación tiene múltiples implicancias, tanto para el personal educativo como para las niñas y niños que asisten a estos espacios.

La alta concentración de mujeres en la Educación Parvularia refuerza la asociación cultural entre feminidad y cuidado. Esta segregación ocupacional por género en la educación infantil reproduce estereotipos tradicionales, tanto en el personal educativo como en los niños y niñas (Warin y Adriany, 2017). Los mismos autores señalan que cuando niños y niñas solo interactúan con educadoras mujeres se naturalizan las asociaciones entre trabajo de cuidado y feminidad. Esta naturalización se refleja en las expectativas sociales, en la organización del trabajo educativo y en la escasa participación masculina en el nivel.

Por otra parte, la ausencia de modelos masculinos limita las oportunidades de socialización de niñas y niños con modelos diversos de género. Los niños y niñas entre 3 y 5 años amplían las representaciones y desarrollan percepciones más flexibles sobre los roles de género cuando están expuestos a educadores de ambos géneros (Brownhill, 2014). Rohrmann (2019) evidencia que la presencia de educadores masculinos no solo beneficia a los niños varones en términos de identificación, sino que contribuye a desafiar concepciones estereotipadas sobre capacidades y comportamientos asociados al género.

Desde una perspectiva pedagógica, la diversificación de género en los equipos también representa una oportunidad para enriquecer las prácticas educativas. Estudios recientes sobre el desarrollo temprano de habilidades matemáticas y científicas han evidenciado que los estereotipos de género presentes desde la educación inicial pueden afectar negativamente el desempeño de las niñas en estas áreas, generando brechas que persisten a lo largo de la trayectoria educativa.

En Chile, los resultados muestran que todos los niños y las niñas de nivel socioeconómico bajo asocian la matemática con lo masculino, mientras que las niñas de nivel socioeconómico alto no asocian la matemática con ningún género específico (del Río et al., 2016). La investigación de Peeters et al. (2015) sugiere que los equipos educativos diversos en términos de género pueden proporcionar experiencias de aprendizaje que fomentan mayor equidad de género. Por su parte, Cooney y Bittner (2001) evidenciaron que la diversidad de género en el personal proporciona a los párvulos una exposición a diferentes estilos de comunicación, gestión de conflictos y aproximaciones al juego, enriqueciendo el entorno educativo.

Por otra parte, la baja presencia masculina, como señalan Xu y Waniganayake (2018) se vincula a múltiples barreras estructurales y culturales que limitan el acceso de hombres a la Educación Parvularia, produciendo discriminación en procesos de contratación y generando prejuicios sobre la idoneidad de los hombres para el cuidado infantil, estereotipos sobre masculinidad, tales como que los hombres son menos capaces o están menos interesados en el cuidado infantil o que su rol se asocia solo a proveedor y protector en un sentido tradicional y menos asociado al cuidado directo. Estos factores perpetúan la segregación ocupacional y limitan la diversificación del campo.

En síntesis, la feminización del personal en Educación Parvularia refleja una distribución desigual por género, que tiene implicancias culturales y profesionales, así como también en el aprendizaje de niños y niñas en cuanto se puede reforzar la idea de que el cuidado, la enseñanza y la afectividad en los primeros años, son roles inherentemente femeninos o que las actividades relacionadas con la educación temprana no se vinculan con los roles masculinos.

3. Patrones de género en niños y niñas: matrícula y asistencia

Los análisis en esta sección fueron realizados con la Matrícula y Asistencia del Informe de Caracterización 2024.

3.1. Distribución de matrícula por género y niveles educativos

El análisis de la distribución de matrícula por género¹ revela un patrón consistente de mayor presencia masculina en todos los niveles de Educación Parvularia, con una diferencia moderada que se mantiene a lo largo del ciclo educativo.

Considerando la matrícula total, existe una proporción de 51,49% de niños frente a un 48,51% de niñas, lo que representa una diferencia de 2,98 puntos porcentuales. Esta diferencia se mantiene relativamente estable a través de todos los niveles educativos, oscilando entre 2,57 y 3,64 puntos porcentuales, siempre a favor de los niños.

Las diferencias más pronunciadas se observan en el nivel Medio Mayor, la que presenta la mayor disparidad con 3,64 puntos porcentuales (51,82% niños vs. 48,18% niñas), seguida por Sala Cuna Menor con 3,46 puntos porcentuales (51,73% niños vs. 48,27% niñas). Por otro lado, el nivel de Transición 1 muestra la diferencia más reducida con 2,56 puntos porcentuales (51,28% niños vs. 48,72% niñas).

En términos absolutos, la matrícula 2024 muestra un incremento progresivo entre los niveles desde Sala Cuna Menor (22.014 párvulos) hasta el Segundo Nivel de Transición (214.112 párvulos). Una mayor presencia de niños en Educación Parvularia podría estar relacionada, entre otros factores, con razones demográficas, como la mayor proporción de nacimientos masculinos. En Chile, como en la mayoría de los países, la tasa de nacimientos muestra aproximadamente un 5% más de varones que mujeres, lo que explicaría en gran medida la distribución observada. Esta proporción similar entre matrícula y nacimientos coincide con lo observado por Slot (2018) en su estudio sobre patrones de participación en educación temprana.

El análisis de la distribución de matrícula por género muestra una diferencia consistente pero moderada a favor de los niños en todos los niveles. Esta diferencia parece alinearse con patrones demográficos naturales, más que con barreras de acceso diferentes por género, lo que sugiere equidad en el acceso a la Educación Parvularia.

3.2. Análisis comparativo de asistencia entre niños y niñas

Respecto a los niveles generales de asistencia en Educación Parvularia durante el período de marzo a noviembre, se observa una media de 76,59% para las niñas y 76,28% para los niños, con una diferencia de 0,31 puntos porcentuales. Esta diferencia, aunque existe, es muy pequeña en términos prácticos.

Tanto niños como niñas presentan patrones de asistencia muy similares. Los valores medianos, así como la distribución general de la asistencia, son prácticamente idénticos para ambos grupos, lo que indica que no existen diferencias sustanciales en cómo se distribuye la asistencia entre géneros.

¹ Por género estamos entendiendo hombre/mujer, femenino/masculino, según los registros administrativos del sistema educativo, correspondientes al sexo registral de niños y niñas.

A nivel general, esta información resulta relevante, ya que sugiere que en términos de asistencia existe equidad de género en la Educación Parvularia, pues las pequeñas diferencias observadas no constituyen una brecha significativa desde una perspectiva educativa o de política pública. Este hallazgo concuerda con lo reportado por Fairchild (2016) en su análisis sobre patrones de asistencia en educación inicial, donde las diferencias de género resultaron mínimas en comparación con otros factores socioeconómicos.

3.3. Patrones de estacionalidad en la asistencia por género

La asistencia entre niños y niñas sigue un patrón estacional similar, con los valores más altos registrados en marzo (79,69% para niñas y 79,29% para niños) y los más bajos en junio (72,19% para niñas y 71,98% para niños). Esta diferencia representa un rango estacional de aproximadamente 7,50 puntos porcentuales para las niñas y 7,31 puntos para los niños. El patrón muestra un descenso gradual en la asistencia desde el inicio del año educativo hasta mediados de año, seguido de una recuperación hacia el último trimestre del año.

Respecto a las diferencias por género, la asistencia de las niñas es ligeramente mayor que la de los niños en casi todos los meses del año. La diferencia más amplia a favor de las niñas se observa en abril y septiembre (0,53 puntos porcentuales).

En definitiva, existen patrones estacionales claros en la asistencia, y las diferencias entre géneros se mantienen constantes, manteniendo las niñas una asistencia ligeramente superior durante casi todo el año. Esto es consistente con lo reportado por Ansari y Purtell (2018) quienes documentaron patrones similares en la estacionalidad de la asistencia en educación inicial, donde los factores climáticos y temporales afectan por igual a niños y niñas.



3.4. Distribución regional de asistencia por género

El análisis territorial muestra que existen diferencias significativas entre regiones en cuanto a niveles generales de asistencia, mientras que las diferencias entre niños y niñas son comparativamente menos en todas las regiones.

Respecto a los niveles generales de asistencia, se observa una heterogeneidad territorial significativa. La región de O'Higgins lidera con los mejores índices de asistencia tanto para niñas (78,40%) como para niños (77,96%), mientras que Atacama presenta los valores más bajos para ambos géneros (70,40% para niñas y 69,72% para niños). Esta variación regional de aproximadamente 8 puntos porcentuales, en ambos casos, refleja desigualdades territoriales independientes del género.

En cuanto a las diferencias por género, el panorama nacional muestra una tendencia predominante donde las niñas presentan mayores niveles de asistencia que los niños, aunque con magnitudes modestas. La región de Arica y Parinacota registra la mayor diferencia a favor de las niñas (0,89 puntos porcentuales), seguida por Ñuble y La Araucanía con 0,82 y 0,76 puntos porcentuales (pp), respectivamente.

En contraste, Magallanes constituye un caso particular al ser la región donde los niños presentan mayor asistencia que las niñas, con una diferencia de 1,05 puntos porcentuales, seguida por Los Lagos (0,07 pp). Coquimbo presenta la situación más equitativa con una diferencia prácticamente inexistente (0,05 pp a favor de las niñas).

En conjunto, estos datos sugieren que la variable territorial tiene un mayor peso explicativo en los niveles de asistencia que el género. Este hallazgo coincide con lo observado por Morrissey et al. (2018) en su análisis sobre factores que influyen en la asistencia a programas de educación inicial, donde las variables geográficas y socioeconómicas mostraron mayor impacto que las variables de género.



4. Relación entre la composición del personal y patrones de asistencia

Un análisis relevante desde la perspectiva de género es la potencial relación entre la composición del personal educativo y los patrones de asistencia diferenciados entre niños y niñas. Al analizar esta posible correlación, los resultados no muestran ninguna asociación estadísticamente significativa. La proporción de educadoras mujeres no muestra relación con la asistencia de niñas, la asistencia de niños, ni con la diferencia de asistencia entre géneros.

Cabe señalar que la baja variabilidad en la proporción de personal masculino (con valores cercanos a cero en la mayoría de los establecimientos) dificulta un análisis más completo del posible impacto de una mayor diversidad de género en los equipos pedagógicos. Esta limitación metodológica para evaluar impactos de la diversidad de género en entornos altamente feminizados ha sido señalada por Brody (2014) en su revisión de estudios sobre hombres en educación infantil.

5. Conclusiones

5.1. Principales hallazgos

El análisis de género en Educación Parvularia revela los siguientes hallazgos clave:

- La Educación Parvularia en Chile presenta una feminización casi total del equipo educativo, con un 99,69% de mujeres. Esta feminización se observa en educadoras y técnicos, en todas las regiones del país, aunque con pequeñas variaciones territoriales. Este patrón de feminización extrema ha sido identificado como un fenómeno global por Rohrmann y Brody (2015), quienes documentaron proporciones similares en la mayoría de los sistemas de educación inicial.
- En cuanto a la matrícula, existe una presencia ligeramente mayor de niños (51,49%) que de niñas (48,51%) en todos los niveles educativos, lo que probablemente responde a factores demográficos más que a barreras de acceso diferenciadas por género. Aun cuando hay una mayor matrícula de niños, igualmente se pueden perpetuar y reproducir estereotipos tradicionales, al no haber referentes masculinos en el aula a nivel de personal. Cuando los niños y niñas solo interactúan con educadoras mujeres se naturalizan las asociaciones entre trabajo de cuidado y feminidad.
- Respecto a la asistencia, las diferencias entre niños y niñas son mínimas (0,32 puntos porcentuales a favor de las niñas). Esta diferencia, aunque existe, es tan pequeña que no representa una diferencia relevante en términos prácticos o de política pública.
- No se observa una relación significativa entre la proporción de personal femenino y los patrones de asistencia diferenciados por género, lo que sugiere que otros factores, más allá de la composición de género del personal educativo, tienen mayor influencia en los patrones de asistencia observados.

5.2. Desafíos de la Subsecretaría de Educación Parvularia en materia de género

A partir de los hallazgos de este análisis, surgen tres líneas de acción principales para avanzar hacia una mayor equidad de género en la Educación Parvularia.

En primer lugar, resulta fundamental promover la incorporación de hombres en carreras de Educación Parvularia, superando estigmas y barreras culturales. Este desafío se basa en las propuestas de Emilsen y Koch (2020), quienes han documentado políticas exitosas de reclutamiento y retención de hombres en educación inicial. La incorporación de hombres en roles de educador en el nivel permite a niños y niñas vivenciar experiencias con una mirada más amplia de los roles de género. Los modelos masculinos pueden diversificar los estilos de interacción y enriquecer los ambientes de aprendizaje y el desarrollo integral de niños y niñas. Educadores en Educación Parvularia pueden aportar a la profesión con otras habilidades, cualidades e intereses fortaleciendo así la calidad del servicio.

En segundo lugar, es necesario fortalecer la formación inicial y continua del personal educativo en temas de género, con énfasis en la identificación y transformación de prácticas que reproducen estereotipos. Esto permitiría que los equipos pedagógicos puedan identificar y cuestionar estereotipos en sus prácticas educativas, además de generar entornos de aprendizaje más inclusivos y conscientes del impacto de los sesgos de género desde la primera infancia. La efectividad de estos programas formativos ha sido documentada por Lynch y Baker (2020) en su estudio sobre intervenciones pedagógicas para promover la equidad de género en Educación Parvularia.

Finalmente, se presenta como desafío desarrollar un sistema de monitoreo con indicadores de género, que amplían los utilizados (asistencia) y permitan analizar dimensiones como interacciones pedagógicas, preferencias de actividades, y desarrollo socioemocional. Este desafío se alinea con el marco de evaluación integral propuesto por Faragher y Clarke (2019) para medir la equidad de género en entornos de educación inicial. Un sistema de indicadores más completo permitiría evaluar el impacto de las políticas implementadas y ajustarlas según sea necesario para promover efectivamente la equidad de género desde la primera infancia.

Estos desafíos se orientan hacia la transformación de los patrones culturales que reproducen la desigualdad de género desde la primera infancia. El propósito fundamental de estas líneas de acción es contribuir a la construcción de un sistema educativo que, desde su nivel inicial, ofrezca a niñas y niños experiencias formativas libres de estereotipos, ampliando sus posibilidades de desarrollo integral y promoviendo relaciones igualitarias. Asimismo, al diversificar la composición de género del personal educativo, se busca enriquecer las experiencias pedagógicas y los modelos de referencia disponibles para los párvulos, estableciendo así bases más sólidas para una sociedad que valore la diversidad y la equidad como principios fundamentales.

6. Referencias

- Ansari, A., & Purtell, K. M. (2018). School year and summer patterns in day-to-day learning behaviors among young children in early education. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 74-88.
- Brody, D. L. (2014). *Men who teach young children: An international perspective*. Institute of Education Press.
- Brownhill, S. (2014). 'Build me a male role model!': A critical exploration of the perceived qualities/ characteristics of men in the early years. *Gender and Education*, 26(3), 246-261.
- Cooney, M. H., & Bittner, M. T. (2001). Men in early childhood education: Their emergent issues. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 77-82.
- Del Río, M. F., Strasser, K., & Susperreguy, M. I. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género? Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la Educación*, 45, 20-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Emilsen, K., & Koch, B. (2020). Men and women in outdoor play – changing the concepts of caring. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 21-33.
- Fairchild, R. (2016). Understanding why full-day preschool attendance matters: An analysis of elementary school attendance patterns. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21(3), 155-173.
- Faragher, R., & Clarke, B. (2019). Inclusive practices in the teaching of mathematics: Some findings from research including children with Down syndrome. *Mathematics Education Research Journal*, 31(4), 447-462.
- Lynch, E. M., & Baker, J. (2020). Teaching for gender equality: from policy to practice in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 126-142.
- Morrissey, T. W., Hutchison, L., & Winsler, A. (2018). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology*, 54(2), 237-248.
- Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). Gender balance in ECEC: Why is there so little progress? *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302-314.
- Rohrmann, T. (2019). Men as promoters of change in ECEC? An analysis of the Norwegian gender equality action plan. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 377-388.
- Rohrmann, T., & Brody, D. (2015). Questioning methodologies in research on men in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 405-416.
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers*, No. 176. OECD Publishing.
- Warin, J., & Adriany, V. (2017). Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*, 26(4), 375-386.
- Xu, Y., & Waniganayake, M. (2018). An exploratory study of gender and male teachers in early childhood education and care centres in China. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(4), 518-534.




**Subsecretaría
de Educación
Parvularia**