

INFORME COMISIÓN TÉCNICA:

HACIA UNA EDUCACIÓN SIN BRECHAS DE GÉNERO

DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA
EL SISTEMA EDUCATIVO

Santiago, agosto de 2025

Índice

1.	Prólogo	3
2.	Introducción	4
3.	Comisión técnica por una educación sin brechas de género.....	7
4.	Marco conceptual.....	9
5.	Experiencia internacional relevante en resultados académicos y socioemocionales.	14
6.	Diagnóstico de las brechas de género en el sistema educativo chileno ...	16
7.	Recomendaciones de la Comisión	31
8.	Anexos.....	48
9.	Bibliografía.....	53

1. PRÓLOGO

La educación tiene un rol transformador: no solo transmite conocimientos, sino que también configura imaginarios, normas y oportunidades. Por ello, constituye uno de los espacios más poderosos para construir una sociedad más justa, equitativa y libre de discriminaciones. Sin embargo, el sistema educativo chileno aún reproduce desigualdades de género que afectan de manera diferenciada a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas de las diversidades sexo-genéricas a lo largo de sus trayectorias educativas.

En este contexto, el Ministerio de Educación convocó a la Comisión Técnica por una Educación sin Brechas de Género. Esta instancia plural y experta fue un espacio de diálogo, diagnóstico y formulación de propuestas, que reunió a representantes del mundo académico, de organizaciones de la sociedad civil y del sistema educativo. Nuestro trabajo fue guiado por un compromiso profundo con la igualdad de género y con el derecho de todas las personas a desarrollar plenamente sus talentos y capacidades en ambientes educativos inclusivos, seguros y libres de estereotipos y violencia.

Durante cinco sesiones de trabajo colaborativo, avanzamos en la identificación de las principales brechas y barreras de género en el sistema educativo, y en la elaboración de recomendaciones concretas, viables y transformadoras. Estas recomendaciones abarcan ámbitos clave como el currículo, la formación docente, la convivencia escolar, la orientación vocacional, la evaluación, la cultura institucional, y las trayectorias educativas. En cada uno de estos ámbitos, integramos un enfoque de derechos, género, interseccionalidad, participación protagónica de la niñez y trayectoria educativa, con el propósito de reconocer y abordar la diversidad de experiencias, contextos y necesidades que atraviesan las y los estudiantes a lo largo de su formación.

Este informe refleja un diagnóstico riguroso, pero también una voluntad decidida de avanzar hacia un cambio significativo. No basta con reducir brechas en los resultados; se requiere transformar las prácticas, discursos y estructuras que las perpetúan. La educación no sexista no es una opción; es una exigencia ética, legal y pedagógica para garantizar el bienestar, la participación y el aprendizaje en igualdad de condiciones.

Agradezco profundamente el compromiso y generosidad de quienes integraron esta Comisión, así como el excelente apoyo técnico del Ministerio de Educación y la colaboración de la Agencia de Calidad de la Educación. Su experiencia, conocimiento y convicción dieron vida a un trabajo colectivo que busca ser una contribución sustantiva al desarrollo de políticas públicas orientadas a una educación con igualdad de género.

Invitamos a las autoridades, equipos educativos, familias, comunidades y estudiantes a hacer propio este esfuerzo, y a asumir el desafío de construir, desde cada espacio educativo, una cultura de equidad, respeto y reconocimiento mutuo.

Alejandra Mizala Salces
Presidenta de la Comisión



2. INTRODUCCIÓN

2.1 Objetivo del informe

Este informe tiene como propósito **sistematizar el trabajo realizado por la Comisión Técnica por una Educación sin Brechas de Género**, convocada por el Ministerio de Educación en el marco de la Reactivación Educativa, con el fin de entregar recomendaciones orientadas a garantizar trayectorias educativas con equidad de género para todas las personas.

El documento recoge **diagnósticos y propuestas elaboradas colaborativamente** por representantes del mundo académico, la sociedad civil y el sistema educativo, con base en una lectura crítica de las brechas de género que persisten en el sistema educativo chileno, desde la educación parvularia hasta la educación superior.

Estas recomendaciones se formulan en un contexto normativo marcado por la **promulgación de la Ley N°21.675 (2024)**, que en su artículo 12 establece el mandato a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado de promover una **educación no sexista y con igualdad de género**. Esta ley se suma a otros cuerpos normativos orientados a garantizar una educación igualitaria, tales como la **Ley general de Educación N°20.370 (2009)** o la **Ley sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, N° 21.430 (2022)**.

En concordancia con ello, el Ministerio de Educación define la educación no sexista como aquella práctica educativa que propugna la igualdad de derechos, dignidad, valía, capacidades y oportunidades entre las personas, y que busca **erradicar toda forma de discriminación y violencia por razones de sexo o género en los procesos y espacios educativos**.

Esta orientación se sustenta también en el enfoque transformador de la educación propuesto por organismos internacionales como UNESCO, que reconoce normas sociales desiguales y **promueve la igualdad de género como un derecho humano**. De acuerdo con UNICEF (2021), la **educación transformadora de género** se trata de una "educación inclusiva, equitativa y de calidad (ODS 4, en particular la meta 4.7) que fomenta un entorno de justicia de género para niñas, niños y adolescentes en toda su diversidad (ODS 5, en particular la meta 5.1). La educación transformadora de género eliminaría las barreras a la educación e impulsaría el progreso hacia cambios sociales importantes, como la reducción de la violencia de género y el matrimonio temprano, una mayor participación de las mujeres en el mercado laboral, la promoción de la igualdad de género y el liderazgo de mujeres y niñas en roles de toma de decisiones"(p.4).

De tal manera, un cambio transformador es aquel que busca abordar la raíz de las desigualdades y discriminaciones de género. Parte desde la consciencia reflexiva sobre la propia práctica para modificarla, teniendo siempre como propósito la creación de ambientes seguros, que promuevan la agencia y autonomía, conducentes a la participación efectiva, la salud y el bienestar integral de niñas, niños y adolescentes en igualdad de género.

2.2 Importancia de abordar las brechas de género de forma integral y desde una perspectiva de trayectoria educativa

Si bien en Chile se ha superado la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a la educación, las trayectorias educativas y los resultados académicos indican que, aún hoy, niñas y niños no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo dentro del sistema educativo. Esto se expresa, por ejemplo, mediante las **brechas de género en los aprendizajes**. El concepto de brecha de género refiere a la diferencia entre mujeres y hombres respecto a determinado fenómeno, es decir, la distancia que hace falta para alcanzar la igualdad (INE, 2015). Esta diferencia se evidencia tanto en los resultados SIMCE, como en los estudios internacionales de PISA, TIMSS y SESS¹, los cuales reflejan las brechas en los aprendizajes académicos, en habilidades socioemocionales y en la segregación vocacional.

¹ Refiere a: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS por su sigla en inglés) y Estudio de Habilidades Socioemocionales (SESS por su sigla en inglés).

Diversas investigaciones han demostrado que niños y niñas no presentan diferencias en cuanto a capacidades de aprendizaje y memoria, sin embargo, se identifica que aún existen expectativas y prácticas de enseñanza diferenciadas por género en la sociedad, y estas permean los procesos de aprendizaje, los resultados y las trayectorias educativas.

Según UNESCO (2021), las brechas de género se encuentran a lo largo de toda la trayectoria educativa, pero van aumentando con cada nivel de enseñanza, por lo que, para abordar las brechas y desigualdades de género, se precisa de una articulación en todos los niveles de enseñanza y un trabajo integrado que favorezca el mayor bienestar y desarrollo para todas las personas.

2.3 Breve contexto normativo y político

Las brechas de género en educación visibilizan algunas de las desigualdades de género en el sistema educativo, por lo tanto, identificarlas y conocerlas permite establecer campos de acción y estrategias en pro de la igualdad, conforme con la normativa vigente.

De acuerdo con diversa bibliografía, las brechas de género se manifiestan desde la Educación Parvularia, por ejemplo, a través de desigualdades en las oportunidades de juego libre de niñas y niños; en experiencias de aprendizaje y materiales con estereotipos de género que se les ofrecen a niños y niñas; en el uso de un lenguaje que refuerza estereotipos de género por parte de los equipos educativos; en la manera en que los equipos interactúan con niñas y niños; en expectativas y exigencias diferenciadas sobre el comportamiento y disciplina entre niños y niñas. Estas afirmaciones cuentan con evidencia de larga data y se manifiestan aún en la actualidad. Por ejemplo, el estudio de campo focalizado en prácticas pedagógicas y el juego en la primera infancia titulado *“Gender expectations and their crossings in playtime activities in early childhood education”* (Coelho et al., 2020) evidenció la persistencia de prácticas sexistas como la separación por sexo en dinámicas de aula, la creencia de que las niñas contribuyen a “calmar” el comportamiento de los niños y la división arbitraria de materiales de enseñanza entre niñas y niños, por ejemplo, al intencionar que las niñas pinten el dibujo de una sirena y los niños el dibujo un príncipe. A la vez, se aprecia el impacto que estas distinciones tienen en el comportamiento de niñas y niños y en el uso de los espacios. Pero, además, resalta el peligro de invisibilizar a niños y niñas que no se adecuan a la expectativa de género, ignorando sus necesidades y, por tanto, vulnerando sus derechos.

Las creencias y estereotipos, que luego se transforman en prácticas diferenciadas, forman parte del contexto histórico, cultural y social de las personas, por lo que, muchas veces son inconscientes. Para transformar estas situaciones existen marcos conceptuales y metodológicos como el enfoque de género y derechos humanos.

El enfoque o perspectiva de género es una herramienta fundamental, entendida como una aproximación analítico-conceptual que busca resguardar y promover la igualdad en el goce de derechos de las personas, especialmente de mujeres y personas de la diversidad sexual y de género como grupos históricamente excluidos. Es una perspectiva que permite observar, analizar e interpretar críticamente el impacto que tiene el género en una determinada situación, y su influencia en la participación y el acceso a oportunidades, en la diferenciación de roles e interacciones entre las personas, en el ejercicio de derechos, entre otros.

En el ámbito educativo, el enfoque o perspectiva de género es un marco para la acción que permite aproximarse al quehacer educativo desde una nueva mirada, a fin de **garantizar la igualdad sustantiva de género**² en todo el estudiantado, a lo largo de toda la trayectoria educativa, y favorecer el reconocimiento de que todas las personas tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo.

² Refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de hombres, mujeres y personas no binarias. La igualdad no significa que todas las personas serán iguales per se, sino que sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependerán de si nacieron con determinado sexo o género. (ONU Mujeres y PNUD, s.f).

La incorporación del enfoque de género en el sistema educativo dice relación con múltiples compromisos que el Estado de Chile ha suscrito en materia de derechos humanos y sobre la igualdad y equidad de género, tales como la **Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer** (1979) (CEDAW, por su sigla en inglés). Este tratado internacional establece, en su artículo 10, que la igualdad de género implica asegurar que todas las personas sean libres de desarrollar sus capacidades personales, emprender carreras profesionales y tomar decisiones sin las limitaciones impuestas por los estereotipos, prejuicios o roles de género. En la misma línea, la **Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer** (Convención Belém do Pará ratificada por Chile en 1996) establece que los Estados Parte deben adoptar progresivamente medidas, en diversos ámbitos incluido el educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para hombres y mujeres que legitiman o exacerban la violencia contra la mujer (artículo 8).

Los avances normativos internacionales que velan por la igualdad sustantiva de género en el ámbito educativo también se han consignado en la legislación nacional. Algunas leyes que resguardan la igualdad de género en el sistema educativo son:

- La **Ley General de Educación N°20.370 (2009)** estipula en su artículo 4°: “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”.
- La **Ley de Inclusión Escolar N°20.845 (2015)** establece que el sistema educativo propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes.
- La **Ley N°21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia (2022)** que en su artículo 19 refiere que los órganos del Estado, en el ámbito de sus competencias, establecerán las medidas necesarias para facilitar la realización personal y la inclusión social y educativa de todos los niños, niñas y adolescentes y, en especial, de aquellos que, por sus circunstancias físicas y psíquicas, o por cualquier otra situación o circunstancia personal, familiar, social o económica, puedan ser susceptibles de recibir un trato discriminatorio. Se entiende por inclusión toda acción que proporcione la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje, la participación y la socialización.
- La **Ley N°21.675 (2024) que estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género**, en el artículo 12° establece obligaciones especiales de prevención de esta violencia en el ámbito de la educación, señalando: “El Ministerio de Educación promoverá los principios de igualdad de género y no discriminación, así como la prevención de la violencia de género. Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán promover una educación no sexista y con igualdad de género y considerar en sus reglamentos internos y protocolos la promoción de la igualdad en dignidad y derechos y la prevención de la violencia de género en todas sus formas”.

Desde un enfoque de derechos, género, interseccionalidad, participación protagónica de la niñez y trayectoria educativa, el informe de la comisión **busca contribuir al desarrollo de políticas públicas y acciones institucionales** que transversalicen el enfoque de género y promuevan el bienestar, la participación y el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y adultos, transformando estereotipos para la prevención de discriminaciones y distintas formas de violencia que obstaculizan su pleno desarrollo, desde la educación inicial y a lo largo de todo el ciclo educativo, en conjunto con las familias.

3. COMISIÓN TÉCNICA POR UNA EDUCACIÓN SIN BRECHAS DE GÉNERO

La Comisión Técnica desarrolló cinco sesiones entre abril y junio de 2025, avanzando en la construcción de un diagnóstico participativo hacia la formulación y priorización de recomendaciones concretas para una educación sin brechas de género. Cada sesión abordó dimensiones clave, incluyendo trayectorias educativas, currículum, formación docente, participación y convivencia.

La Comisión Técnica estuvo integrada por **representantes del mundo académico, organizaciones de la sociedad civil y representantes del sistema educativo**, convocadas por el Ministerio de Educación en virtud de su experiencia, compromiso y trayectoria en temas de equidad de género y políticas públicas.

La diversidad de miradas y conocimientos representados permitió un **diálogo transversal y constructivo** que aportó tanto a la identificación de brechas como a la formulación de propuestas concretas y pertinentes para los distintos niveles del sistema educativo. La Comisión fue presidida por Alejandra Mizala Salces, Prorrectora de la Universidad de Chile. A continuación, se presenta la nómina de participantes, agrupada por ámbito de procedencia:

Ámbito Académico

- **Alejandra Mizala:** Prorrectora de la Universidad de Chile, economista e investigadora en educación y equidad de género. Su investigación se centra en economía de la educación, con énfasis en el sistema escolar chileno y su impacto en la calidad, la equidad y la igualdad de género en el ámbito educativo.
- **María Jesús Honorato:** Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Las Américas. Fue Subsecretaria de Educación Parvularia y ha trabajado en políticas de equidad y formación docente³.
- **Sebastián Madrid:** Investigador Senior de la Fundación Crea Equidad, especializado en estudios de género en educación. Ha desarrollado investigaciones sobre masculinidades, equidad en el aprendizaje y construcción de identidades de género en contextos educativos y políticos.
- **Ximena Galdames:** Académica en educación inicial de la Universidad Diego Portales. Educadora de párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, especializada en estudios en primera infancia, género y metodologías participativas con primera infancia y educación inicial.

Sociedad civil

- **Carla Ljubetic:** Directora Ejecutiva de Fundación Niñas Valientes, organización enfocada en la promoción de la equidad y prevención de las violencias de género desde la niñez⁴.
- **Paulina Araneda:** Directora Ejecutiva de Grupo Educativo, expresidenta del Consejo de la Agencia de Calidad de Educación, especializada en innovación pedagógica y asesoría en políticas públicas.
- **Constanza Schönhaut:** Directora Ejecutiva de Fundación Humanas. Abogada con trayectoria en derechos humanos y equidad de género, trabaja en incidencia política y acceso a la justicia para mujeres⁵.
- **Círculo de Profesoras Amanda Labarca:** Colectivo de profesoras que promueve la equidad de género en educación, a través de formación, investigación y activismo en políticas educativas. Rotaron su participación en la comisión entre Francis Carpentier, Nicole Lagos y Constanza Chamorro.
- **Magdalena Piñera Morel:** Directora Ejecutiva de la Fundación Piñera Morel, dedicada a la promoción de iniciativas de educación y desarrollo social, incluyendo programas para el aprendizaje de niñas en STEM⁶.

³ En su reemplazo a una sesión asistió Pía Espinoza

⁴ En su reemplazo a una sesión asistió Sandra Aravena

⁵ En su reemplazo a una sesión asistió Fabiola Gutiérrez

⁶ En su reemplazo a una sesión asistió Milagros Mir.

Representantes del Sistema Educativo

- **Silene Pozo:** Directora del Liceo Polivalente de Requínoa (público), Región del Libertador Bernardo O'Higgins, comprometida con la equidad de género en la educación media técnico-profesional.
- **Juan de Dios Matus:** Director del Colegio Don Orione de Quintero (particular subvencionado y católico), Región de Valparaíso, con experiencia en liderazgo escolar y formación integral. Su escuela ha sido reconocida por sus buenas prácticas para el resguardo de la equidad de género.
- **Nayira Belmar:** Educadora de párvulos, ganadora de la categoría Educación Parvularia del Global Teacher Prize Chile 2024. Es la encargada del Programa Educativo para la Familia, modalidad comunicacional, de la Ludoteca de la JUNJI.
- **Lessly Marchant Herrera:** Pro Secretaria del Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, departamento de la mujer y género, educación especial. Profesora de educación general básica, Directora de la Escuela Barba Rubia de Hualañé y dirigente gremial, ha impulsado debates sobre equidad de género en el ejercicio docente y la formación del profesorado.

3.1 Objetivos de la comisión

El principal objetivo de la comisión **fue analizar y proponer estrategias para garantizar que todas las personas puedan desarrollar plenamente sus talentos y capacidades en el ámbito educativo, sin limitaciones asociadas al género.**

Este desafío se desarrolló en base a los siguientes objetivos específicos:

- **Consolidar un diagnóstico común** sobre brechas, barreras y estereotipos de género que afectan la participación equitativa de niñas, niños y adolescentes en educación.
- **Generar recomendaciones** para fomentar el aprendizaje en igualdad, considerando buenas prácticas y la normativa nacional e internacional. Poniendo especial énfasis en abordar los estereotipos de género en la comunidad educativa a través de la transversalización del enfoque de género en políticas, programas, instrumentos, planes y acciones que promueven el principio de igualdad de género.
- **Fortalecer la colaboración, articulación y difusión** entre organizaciones e instituciones clave para maximizar el impacto de iniciativas, promover esfuerzos conjuntos por la equidad de género en educación y sensibilizar a la sociedad sobre la necesidad de lograr un aprendizaje en igualdad.

Se definieron **siete ámbitos temáticos clave para focalizar el trabajo** de la Comisión, los cuales guiaron el análisis de brechas y la formulación de recomendaciones. Cada uno de estos ámbitos fue abordado desde un enfoque de género e interseccionalidad, considerando tanto las prácticas cotidianas del sistema educativo como sus marcos institucionales y normativos:

1. **Cultura educativa y expectativas de aprendizaje:** considera los sentidos compartidos que circulan en las comunidades educativas sobre lo que niñas, niños y adolescentes pueden o deben aprender. A la vez, considera otras variables como uso de los espacios, recursos de aprendizaje disponibles y las formas de participación que promueve un establecimiento. Este ámbito analiza los estereotipos que influyen en las trayectorias educativas y expectativas diferenciadas, que refuerzan roles de género tradicionales y limitan el desarrollo de habilidades en función del sexo.
2. **Comunidad educativa, participación y trabajo con las familias:** centrado en las personas que conforman la comunidad y sus diferentes roles. En este ámbito se identifican oportunidades para una participación equitativa, justa y democrática.

- 3. Convivencia y desarrollo socioemocional:** se refiere a las condiciones relacionales que configuran el contexto educativo, incluyendo prácticas de resolución de conflictos, climas de aula, relaciones interpersonales y procesos de participación. El enfoque de género permite visibilizar las formas específicas que adoptan la violencia simbólica o explícita hacia niñas, adolescentes y diversidades sexo-genéricas, promoviendo espacios de cuidado mutuo, respeto y ejercicio de la ciudadanía.
- 4. Evaluación de aprendizajes y uso de datos:** aborda la manera en que se mide el progreso académico y cómo se utilizan los datos para orientar decisiones pedagógicas y de política pública. Se pone especial atención en los posibles sesgos de género en instrumentos y criterios de evaluación, así como en la necesidad de contar con información desagregada por sexo, género y otras variables relevantes para monitorear desigualdades apuntando hacia un análisis interseccional de los datos.
- 5. Formación docente inicial y continua:** se plantea la necesidad de incorporar de manera sistemática herramientas conceptuales y metodológicas que permitan a docentes, educadoras y educadores prevenir discriminaciones, promover una pedagogía inclusiva y abordar las brechas de género en el aula.
- 6. Trayectorias educativas:** se examinan las oportunidades y barreras de género que enfrentan las personas a lo largo de su recorrido formativo, tanto en la educación media técnico-profesional como en la científico-humanista, así como en la formación superior y el acceso al mundo laboral. Se identifican factores de segregación por sexo en determinadas especialidades o áreas de estudio —especialmente en la educación técnico-profesional— y se proponen políticas que amplíen las opciones reales de desarrollo para todas las personas.
- 7. Currículum y recursos pedagógicos:** se plantea intencionar la presencia de referentes diversos, evitar la reproducción de estereotipos y promover la inclusión de contenidos que fortalezcan la igualdad de derechos y oportunidades en los contenidos y objetivos de aprendizaje del currículum nacional, así como también los recursos utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. MARCO CONCEPTUAL

Las recomendaciones e laboradas por la Comisión se fundamentan en la necesidad de avanzar hacia una educación no sexista, en la identificación de estereotipos de género y sus manifestaciones tanto en los espacios educativos como en la cultura digital actual. Además, consideran enfoques clave para el análisis de las brechas de género en el ámbito educativo. A continuación, se presentan algunos conceptos fundamentales que orientan este trabajo.

4.1 Educación no sexista

Para abordar las desigualdades de género es clave contemplar a los establecimientos educativos, ya que forman parte del entramado institucional mediante los cuales se reproducen las estructuras de poder y orden de la sociedad, favoreciendo la socialización de la cultura dominante (Pinto et al., 2021).

Como consecuencia, las relaciones desiguales de poder (económico, político, epistémico, etc.) que se han configurado históricamente y hasta la fecha entre hombres y mujeres, también se manifiestan y reproducen en las comunidades educativas. Ello ocurre mediante actitudes, prácticas y discursos que, solapada o manifiestamente, producen y/o refuerzan relaciones inequitativas entre las personas en función de su sexo o género (Lampert, 2018). El sexismo en la educación opera, por ejemplo, en el lenguaje, en el currículum oculto, en las dinámicas de aula y el material didáctico, en el uso de los espacios e, incluso, en la división sexual del conocimiento (Azúa, 2016; Ortega et al., 2020; Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016).

En este contexto, la **educación no sexista** corresponde a aquella práctica educativa que impulsa la igualdad de derechos, dignidades, valía, capacidades y oportunidades entre las personas. Tiene por objetivo prevenir y erradicar de los procesos y espacios educativos toda forma de discriminación y violencia en razón del sexo o el género, contribuyendo en última instancia al logro de la igualdad sustantiva de género y a la promoción de una educación equitativa y de calidad para todas y todos.

Según UNESCO (2022: 12), “La educación ofrece un enorme potencial para desafiar y transformar las relaciones, normas y prácticas sociales y de género desiguales, y para fomentar la aceptación de la igualdad de género como un valor fundamental y un derecho humano”. En esa línea, la educación no sexista apunta justamente a aprovechar el potencial transformador de la práctica educativa para ofrecer a niñas, niños, adolescentes y personas adultas las oportunidades para que se desarrollen de manera integral, aportando al pleno ejercicio de sus derechos humanos y garantías constitucionales, buscando el respeto de su dignidad humana de manera irrestricta y protegiendo la consecución de sus proyectos de vida.

Ejes temáticos de la educación no sexista

Teniendo en cuenta que el objetivo de la educación no sexista es prevenir y erradicar de los procesos y espacios educativos toda forma de discriminación y violencia en razón del sexo o el género, ésta debe ser parte constitutiva de todas aquellas dimensiones que configuran la gestión educativa y el quehacer cotidiano de las comunidades educativas.

Para lograr aquello, la educación no sexista se ha desagregado en torno a seis ejes temáticos, los cuales deben permear transversalmente los ámbitos de la gestión educativa:

- 1. Promover la igualdad de género en la garantía de derechos.** Supone resguardar que el quehacer educativo promueva activamente la garantía de derechos de todas personas al interior de las comunidades educativas, en consideración de sus características colectivas y personales.
- 2. Erradicar brechas, discriminaciones y desigualdades de género de las trayectorias educativas.** Involucra identificar, reflexionar y abordar de manera profunda y transformadora todos aquellos elementos que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el quehacer de las comunidades educativas, podrían estar contribuyendo a la reproducción de brechas, discriminaciones y desigualdades de género, ya sea en las oportunidades de aprendizaje, desarrollo y participación, en la garantía de sus derechos y en su bienestar integral.
- 3. Construir culturas institucionales y entornos educativos protegidos e inclusivos, con formas de convivencia basadas en el respeto, la igualdad sustantiva y la no discriminación.** Implica desarrollar acciones articuladas y sostenibles en el tiempo para garantizar el reconocimiento y la valoración de la diversidad dentro de la comunidad educativa, así como para fomentar el despliegue de prácticas educativas sensibles a la heterogeneidad de culturas, contextos, orígenes, identidades, características y necesidades de quienes la conforman.
- 4. Impulsar la transformación de actitudes, discursos y prácticas sexistas que favorecen la reproducción de la desigualdad y la discriminación por motivos de sexo o género.** Supone fomentar, en toda comunidad educativa, el diálogo, la reflexión y la toma de conciencia en torno a roles, sesgos, estereotipos, discriminaciones y normas perjudiciales de género que impactan negativamente en las trayectorias vitales de estudiantes, sus familias, los trabajadores y trabajadoras de la educación.
- 5. Identificar, prevenir y erradicar toda forma de violencia de género.** Involucra la promoción de una cultura basada en el buen trato y un abordaje diligente e integral de la violencia de género en los espacios educativos. La promoción de vidas libres de violencia de género debe comprometer a todas las personas que componen la comunidad educativa, garantizando que los establecimientos educacionales se constituyan como espacios de acogida y protección.
- 6. Promover el desarrollo socioemocional y el bienestar integral de niñas, niños y adolescentes, libre de estereotipos y sesgos de género.** Dice relación con la construcción de entornos educativos inclusivos, en donde se reconocen, respetan y valoran las diferencias entre sus integrantes y en donde cada niño, niña y adolescente tiene las oportunidades y el acompañamiento necesario para el desarrollo pleno de su subjetividad e identidad.

4.2 Enfoques que sustentan el análisis: derechos humanos, interseccionalidad, enfoque de género, enfoque territorial, enfoque de trayectoria educativa

Las recomendaciones propuestas en este informe se sustentan en los siguientes enfoques, que están a la base de una educación no sexista:

- **Enfoque de derechos humanos:** marco conceptual que orienta las acciones necesarias para la promoción, protección y restitución de los derechos de las personas, con especial foco en aquellos grupos que son víctimas de discriminación, desigualdad y exclusión social. Desde un punto de vista normativo, se basa en las disposiciones y estándares contenidos en distintos instrumentos internacionales de derechos humanos.
- **Enfoque de derechos de la niñez y adolescencia:** se desprende del enfoque de derechos. Es un marco conceptual que orienta las acciones necesarias para la promoción y protección de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes, con especial atención a quienes son víctimas de la discriminación, desigualdad y exclusión social. Este enfoque involucra el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y actores sociales capaces de intervenir —mediante el ejercicio de su derecho a la participación— en todos los espacios sociales en los que se desenvuelven. Desde un punto de vista normativo, se basa en disposiciones y estándares contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales de derechos humanos.
- **Enfoque de género:** perspectiva que permite observar y analizar críticamente el impacto que tiene el sexo, el género y sus manifestaciones en un contexto geográfico, cultural, étnico e histórico determinado, visibilizando las desigualdades para avanzar hacia la igualdad sustantiva. Reconoce que el género es una construcción social y cultural que se produce históricamente y, por tanto, es susceptible de ser transformada. El enfoque de género busca resguardar el derecho de toda persona a ser tratada con respeto y valoración, reconociendo la importancia de garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje y la libertad para que cada quien desarrolle sus capacidades, sin limitaciones impuestas por roles tradicionales, diferencias físicas, identitarias o de cualquier otro tipo. En este caso implica reconocer las diferencias existentes entre mujeres y hombres sin que esto implique una desigualdad.
- **Enfoque intercultural:** la interculturalidad refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo. El enfoque intercultural, por tanto, parte de la constatación de una realidad social, religiosa y culturalmente diversa y apuesta por su reconocimiento y valoración, favoreciendo las relaciones entre las diferentes culturas.
- **Enfoque territorial:** perspectiva orientada al reconocimiento de la importancia del espacio local en el que cada comunidad educativa se desenvuelve, y en el que se despliegan diversas dinámicas y realidades sociales, culturales, geográficas y políticas diferentes. Supone comprender al territorio como un espacio vivo, en donde se interconectan diferentes actorías e institucionalidades con características, necesidades y oportunidades particulares.
- **Enfoque interseccional:** perspectiva y herramienta analítica que complejiza la mirada sobre la producción de desigualdades en contextos específicos y profundiza su abordaje. Está orientada al reconocimiento de que las múltiples formas de opresión, exclusión y discriminación se entrelazan y articulan entre sí, y en esa intersección se producen nuevas desigualdades que adquieren caracteres particulares. Los entrecruzamientos involucran categorías diversas, tales como: género, raza, clase social, origen nacional, orientación sexual, capacidades, salud, etnia, edad, credenciales educativas, idioma, apariencia física, religión, cultura, condición de inmigrante, y otras más, que se manifiestan de formas específicas en disímiles contextos y ámbitos.

4.3 Estereotipos y brechas de género en educación: cómo se manifiestan en niñas, niños y jóvenes

Para abordar las brechas de género en educación es importante visibilizar el impacto que generan los **estereotipos de género**, que corresponden a una visión generalizada o una idea preconcebida sobre los atributos, las características, o los roles que debieran desempeñar las mujeres y los hombres. Un estereotipo de género es perjudicial cuando limita la capacidad de las personas para desarrollar sus capacidades personales, seguir sus carreras profesionales y/o tomar decisiones sobre sus vidas (ONU, s.f.).

La literatura sugiere que los estereotipos de género, sesgos y creencias respecto de lo que “debe ser” una niña y un niño pueden influenciar significativamente los comportamientos tanto de docentes y personas educadoras, como de niñas y niños, afectando su desempeño y aprendizaje (Del Río et al., 2017; Mizala et al., 2015). En relación con las niñas, el estereotipo “las niñas no son buenas para la matemática” es uno que tiene alta aceptación en el mundo (Nosek et al., 2009 en Del Río et al., 2017). Estas creencias **pueden afectar la calidad de las interacciones pedagógicas en el aula**. Estudios en contextos educativos chilenos plantean que las y los docentes de matemática, por ejemplo, formulan preguntas más complejas a los hombres que a las mujeres (Espinoza & Taut, 2016; Ortega et al., 2020), lo que implica que los primeros entrenen en mayor medida funciones cognitivas más complejas, lo que se relaciona con el menor rendimiento de las mujeres en áreas de Matemáticas y Ciencias Básicas al avanzar en su trayectoria educativa (Comunidad Mujer, 2017). Estos hallazgos sugieren que **el número de interacciones y las formas de participación en el aula afectan los aprendizajes de las estudiantes** y es un factor importante a considerar.

Estos **estereotipos y las bajas expectativas de las familias pueden desmotivar a las niñas y limitar sus aspiraciones académicas y profesionales en campos relacionados con la matemática y las ciencias**, sin dejar de considerar que la ansiedad matemática (Agencia de Calidad de la Educación, 2023) es un fenómeno que afecta más a las niñas y mujeres jóvenes. Esto impacta, por ejemplo, en la vinculación de las niñas con los aprendizajes STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemática, por su sigla en inglés) desde la primera infancia y, en consecuencia, al desarrollo dispar de habilidades, intereses, actitudes y trayectorias educativas. Esta socialización bajo normas de género desiguales en torno a estas disciplinas influye en la construcción identitaria de las niñas como “ajenas” a las áreas STEM e incide en el detrimento de su autoconfianza, su autoestima y su motivación hacia estas áreas, llevándolas a ser excluidas y/o a abstenerse deliberadamente de oportunidades, actividades y experiencias asociadas a las ciencias que les provocan sentimientos de incapacidad, incomodidad y/o inadecuación (Mineduc, 2024).

Con respecto a los niños, adolescentes y hombres, estos también experimentan estereotipos de género a través de mandatos sociales vinculados a la masculinidad. Un estudio realizado en Alemania en el que participaron 1.508 niños y niñas de entre 10 y 11 años encontró que los niños que mantienen un fuerte estereotipo en torno a la lectura como una actividad femenina se mostraron menos motivados por leer y, a su vez, demostraron creencias débiles acerca de sus propias competencias lectoras (Muntoni et al, 2021). Además, tuvieron un peor desempeño en un test de lectura. Estos efectos se encontraron también en niños que tienen compañeros de clase con fuertes estereotipos en torno a la lectura.

En suma, los estereotipos de género influyen en la motivación y desarrollo del aprendizaje, según el análisis de los factores asociados en Simce 2024. En atención a estas desigualdades, el Ministerio de Educación ha llevado a cabo diversas acciones orientadas a disminuir y erradicar las brechas de género. No obstante, este es un objetivo a largo plazo que requiere de políticas de Estado sistemáticas en el tiempo, por lo que es fundamental seguir planificando e implementando iniciativas coordinadas entre los diversos actores del sistema educativo⁷.

Es importante indicar que los estereotipos y brechas de género no se manifiestan exclusivamente en relación con los aprendizajes, extendiéndose también a otros ámbitos como el desarrollo socioemocional, la convivencia educativa y la exposición a situaciones de violencia, dimensiones que se abordan más detalladamente en los apartados 5 y 6 de este documento.

⁷ En el Anexo 2 se presentan algunas de las iniciativas realizadas.

4.4 Relevancia de la cultura digital y redes sociales en la reproducción de estereotipos

Las tecnologías digitales han provocado profundas transformaciones en la forma de relacionarnos en sociedad. De la misma manera, han permeado en la educación y en la necesidad de desarrollar las capacidades que habiliten a las personas a desenvolverse en un mundo cada vez más mediado por las tecnologías. Es así como el desarrollo de habilidades digitales se convierte en un imperativo de este siglo, movilizándolo a la educación a asumir nuevos desafíos. En ese sentido, se destaca que el Ministerio de Educación invita a los establecimientos educacionales a desarrollar la **Ciudadanía Digital**, concepto que releva el uso seguro, responsable, participativo, creativo, crítico y reflexivo de las tecnologías digitales (Mineduc s.f.).

La única evaluación internacional del rendimiento estudiantil en alfabetización digital disponible es el Estudio Internacional de Alfabetización Informática y de la Información (ICILS), que fue desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA por su sigla en inglés). La encuesta arroja luz sobre los contextos y los resultados de los programas de educación relacionados con la información, las comunicaciones y las tecnologías (TIC) y el rol de las escuelas y los equipos educativos en el apoyo al rendimiento en alfabetización digital. Respecto a las **habilidades digitales**, los resultados de la prueba internacional ICILS —que evalúa la alfabetización digital y fue aplicada en Chile en 2013 y 2018— evidencian, a nivel internacional, una brecha a favor de las mujeres en este ámbito en todos los países. Sin embargo, es importante resaltar que, pese a obtener mejores resultados, las mujeres reportan una menor percepción de eficacia personal en habilidades TIC avanzadas en comparación con los hombres, lo que posiblemente es explicado por los estereotipos de género existentes con relación a esta área de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2025a).

Respecto de los estereotipos y desigualdades de género que se perpetúan en medios digitales, UNESCO lanzó el informe **La tecnología en los términos de ellas** (UNESCO, 2024a), el cual advierte que los contenidos basados en imágenes y controlados por algoritmos, especialmente en las redes sociales, pueden exponer a las niñas a materiales que van desde contenidos sexuales a videos que enaltecen comportamientos poco saludables o estándares corporales poco realistas. Esta exposición puede tener efectos especialmente perjudiciales en la autoestima y la imagen corporal de menores y jóvenes en general, y de las niñas y mujeres en particular. A su vez, esto repercute en su salud mental y bienestar, que son esenciales para su desarrollo integral, incluido el logro académico.

Este informe de la UNESCO también cita un estudio de Facebook según el cual el 32% de las adolescentes que se sienten mal con sus cuerpos, se sienten peor a causa de contenidos publicados en la aplicación Instagram. También se destaca el diseño adictivo de TikTok, caracterizado por videos cortos y atractivos, ya que su modelo de gratificación instantánea puede influir en la atención y los hábitos de aprendizaje, dificultando la concentración prolongada en tareas educativas y extracurriculares.

Otro de los puntos importantes a considerar es la desigualdad de género al analizar la presencia y participación en línea de niñas, niños y jóvenes. En ese contexto, las niñas y mujeres son blanco de más ciberacoso que los niños y hombres. De media, en los países de la OCDE con datos disponibles, el 12% de las mujeres de 15 años declararon haber sufrido ciberacoso, frente al 8% de los hombres. Esta situación se ve agravada por el aumento de contenidos sexuales basados en imágenes, *deepfakes*⁸ generados por inteligencia artificial (IA) e imágenes sexuales "autogeneradas" que circulan en línea y traspasan a los contextos educativos. Las estudiantes de varios países analizados en el informe afirmaron haber estado expuestas a imágenes o videos que no querían ver.

En el caso de Chile, la **10^{ma} Encuesta Nacional de juventudes** (2022) indica que más de uno de cada cuatro personas jóvenes señala haber sido víctima de alguna situación de acoso cibernético a 2022 (26,8%). Las mujeres jóvenes de zonas urbanas son quienes más declaran haber sido víctimas de estas acciones. Las principales formas de ciberacoso declaradas en dicha encuesta son las preguntas sexuales y mensajes ofensivos por medio de aplicaciones de mensajería.

La exposición a los estereotipos de género negativos, amplificadas por las redes sociales, influyen en las aspiraciones y trayectorias de niñas, niños y jóvenes, muchas veces impidiendo que desplieguen todos sus talentos.

⁸ Anglicismo compuesto por los conceptos *deep learning* (aprendizaje profundo) y *fake* (falso). Refiere a representaciones digitales producidas por inteligencia artificial para producir videos, imágenes y sonidos que parecen ser reales, pero que no lo son.

5. EXPERIENCIA INTERNACIONAL RELEVANTE EN RESULTADOS ACADÉMICOS Y SOCIOEMOCIONALES

La permanente participación en Estudios Internacionales por parte de Chile permite identificar elementos comparados del sistema educativo chileno con el internacional, y también identificar factores que inciden en la calidad de la educación en el país. En esta línea, los estudios realizados los últimos años entregan información comparativa de los resultados obtenidos entre niñas y niños.

De acuerdo con el **Estudio de Alfabetización Computacional y Manejo de Información (ICILS) de 2023**, mencionado más arriba, cuyo principal objetivo fue evaluar las capacidades prácticas de las y los estudiantes para utilizar las TIC de manera productiva y con distintos propósitos, superando el uso básico de la tecnología (Fraillon, 2024), se observa que en todos los países participantes las mujeres obtienen puntajes más altos que los hombres en la escala de Alfabetización Digital y Manejo de Información (CIL). Sin embargo, en países como República Checa, Uruguay, Chile y Hungría, esta diferencia no es estadísticamente significativa, por lo que no se puede afirmar con certeza que las mujeres tengan un mejor desempeño en CIL que los hombres. Además, en el caso de Chile, la brecha de género ha ido disminuyendo progresivamente: en 2013 fue de 25 puntos a favor de las mujeres, en 2018 se redujo a 8 puntos (diferencia no significativa), y en 2023 a solo 4 puntos, también sin significancia estadística.

En otro ámbito, el estudio de **Habilidades Socioemocionales (SSES, por su sigla en inglés)**, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) está enfocado en evaluar las habilidades socioemocionales de estudiantes de 15 años de 7° básico y cursos superiores, además de identificar las condiciones y prácticas que promueven su desarrollo y aquellos eventos vitales que se les asocian. Los resultados de la aplicación 2023, en la que participaron 6 países y 10 ciudades, dan cuenta de que **los estudiantes muestran niveles menores que los estudiantes en las habilidades socioemocionales evaluadas**; no obstante, reportan mejores resultados que los hombres de 15 años en "tolerancia", "motivación al logro", "empatía" y "responsabilidad". Respecto a los indicadores de bienestar y salud, se da la misma relación, los hombres tienen mejores indicadores.

El estudio, a su vez, plantea diversos desafíos acerca de las habilidades socioemocionales, dado que **Chile es uno de los países que muestra las mayores brechas socioeconómicas y culturales en el manejo de habilidades socioemocionales, mayor sensación de ansiedad académica es también uno de los países con menor puntaje en satisfacción con la vida**. Las estudiantes de 15 años también muestran menores niveles que los estudiantes de 15 años en este índice.

Las diferencias son consistentes en la mayoría de las habilidades socioemocionales: en promedio, los estudiantes de 15 años de género masculino, en todos los países y ciudades donde SSES fue aplicado, presentan mayores niveles de "resistencia al estrés", "optimismo", "control emocional" y "energía". Asimismo, también reportaron mayores niveles de "confianza", "sociabilidad" y "autocontrol" en la gran mayoría de los lugares evaluados. Las mayores brechas encontradas a favor de los estudiantes en el estudio SSES se dan en el dominio de "regulación emocional". **Los estudiantes son quienes reportan menores niveles de bienestar psicológico y son más propensas a mostrar sentimientos de tristeza y ansiedad**, diferencia que persiste hasta la adultez.

El caso chileno se asemeja bastante a los promedios internacionales en las brechas para la población de 15 años, mostrando que las estudiantes chilenas de 15 años reportaron niveles más bajos de regulación emocional, energía, sociabilidad, confianza y autocontrol, donde las brechas más grandes, en comparación a la media internacional se dan en resistencia al estrés, control emocional y energía.

Para el ámbito "pensamiento creativo", en general no se encuentran diferencias significativas, a excepción de Chile, que junto con Daegu (Corea), Emilia-Romagna (Italia), Istanbul (Turquía), Jinan (China), Sobral (Brasil), España y Suzhou (China), muestran diferencias pequeñas, pero estadísticamente significativas.

Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS) para 4° y 8° básico en 2023, en 4° básico se observa para Chile que el logro promedio en **Matemática** 4° básico fue de 435 para las niñas y 452 para los niños. Esta diferencia de puntajes resulta estadísticamente significativa, al igual que la observada para la evaluación anterior. Se observa una ampliación en la magnitud de la brecha, que se explica por la tendencia al aumento en los puntajes de los niños, aparejada a una tendencia hacia la mantención en los puntajes de las niñas.

En 8° básico 2023, la diferencia de género en los puntajes de Matemática aumentó considerablemente desde la última evaluación en 2019, siendo significativa, y, a diferencia de lo descrito para los y las estudiantes más pequeños, los puntajes de ambos grupos muestran una tendencia notoria a la baja.

En **Ciencias**, las tendencias generales indican que las diferencias marcadas por el género son consistentes y significativas entre estudiantes mayores e inexistentes entre estudiantes más pequeños. Por un lado, el rendimiento promedio en Ciencias en 4° básico no presenta brechas entre niñas y niños; tendencia observada desde la medición de 2015. Por otro lado, en 8° básico en 2023 se evidencia una diferencia significativa de 14 puntos entre los puntajes promedio de niñas y niños, brecha que no ha disminuido desde la aplicación del año 2011.

En relación con los resultados del **Programa para la evaluación internacional de alumnos 2022 (PISA)**, Chile muestra **un retroceso significativo en materia de equidad de género en matemática**. El país registró una de las mayores brechas de género en Matemática de toda América Latina y el Caribe. Mientras los estudiantes hombres obtuvieron un puntaje promedio de 420, las mujeres alcanzaron sólo 403. Esta brecha de 17 puntos es considerablemente más amplia que la registrada en 2018, cuando la diferencia fue de 11 puntos. Según el análisis ajustado regional, la brecha específica para Chile creció de -7.47 puntos en 2018 a -16.29 en 2022.

Si se observa la región, en la mayoría de los países de América Latina la ventaja de los hombres en Matemática se ha mantenido estadísticamente significativa entre 2006 y 2022. Algunos países como Brasil, Colombia, Costa Rica habían mostrado signos de reducción de esta brecha en ciclos anteriores (tendencia que también compartía Chile, pero que se revierte luego de la pandemia por COVID 19). Por su parte, en Argentina, México, Uruguay y Perú, las diferencias de género en rendimiento en Matemática no experimentaron cambios estadísticamente relevantes. Sin embargo, es importante señalar que en ningún país de la región la ventaja de los hombres aumentó significativamente.

Respecto de las dimensiones no cognitivas que evalúa la prueba, **uno de los hallazgos más relevantes es la ansiedad matemática**, significativamente mayor en mujeres que en hombres en todos los países de la región. En Chile, esta diferencia se intensificó entre 2012 y 2022, pasando de 0.24 a 0.52 puntos. Con relación a la **autoeficacia matemática**, en todos los países analizados los hombres reportan niveles más altos de autoeficacia tanto en 2012 como en 2022. En el caso chileno, esta brecha se ha mantenido estable. Asimismo, en lo que respecta a la familiaridad subjetiva con conceptos matemáticos, Chile no presenta diferencias significativas entre géneros, aunque en países como Brasil y Colombia las mujeres han perdido la ventaja que tenían en 2012.

En cuanto al **clima disciplinario en el aula de Matemática**, las diferencias de género también son pequeñas. Chile se destaca por no mostrar brechas significativas en este ámbito en ninguno de los dos años analizados. No obstante, a nivel regional, se evidencian diferencias leves en favor de las mujeres en la percepción de orden y disciplina, aunque estas han disminuido entre 2012 y 2022.

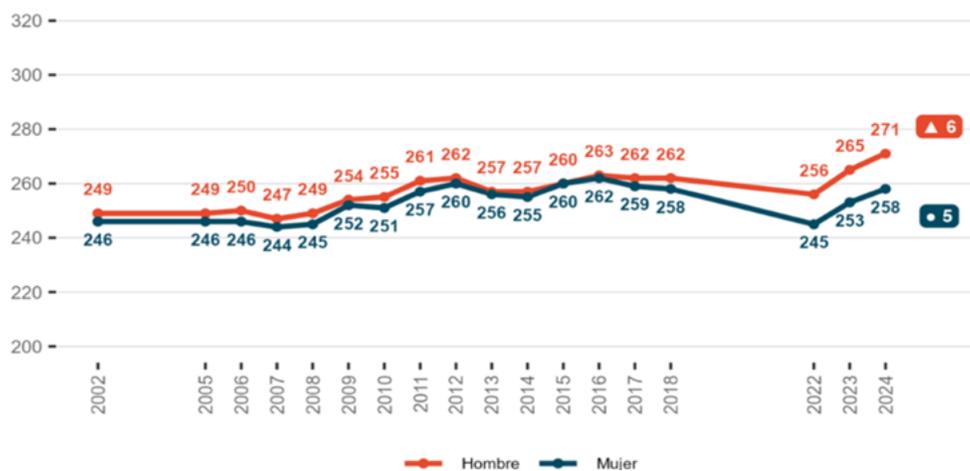
6. DIAGNÓSTICO DE LAS BRECHAS DE GÉNERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Luego de la pandemia, **se han acrecentado las brechas de aprendizaje entre niñas y niños en los resultados educativos medidos por la prueba Simce**. La última evaluación realizada en 2024 entregados en marzo del 2025 (Agencia de Calidad de la Educación, 2025b), evidencia este aumento en las brechas de género existentes entre niñas y niños luego de la pandemia. En Lectura, en II medio **los estudiantes** obtienen **mejores resultados**, con una diferencia de 14 puntos respecto de los hombres y en **Matemática**, tanto en 4° básico como en II medio **los hombres** obtienen **mejores resultados** en relación con sus compañeras con una diferencia de 13 y 9 puntos, respectivamente.

Brechas en Matemática

En **4° básico** los niños suben de forma significativa alcanzando su mejor promedio histórico. Si bien, las niñas se ubican niveles previos a la pandemia, persiste la brecha de puntaje a favor de los niños, como se aprecia en el gráfico 1.

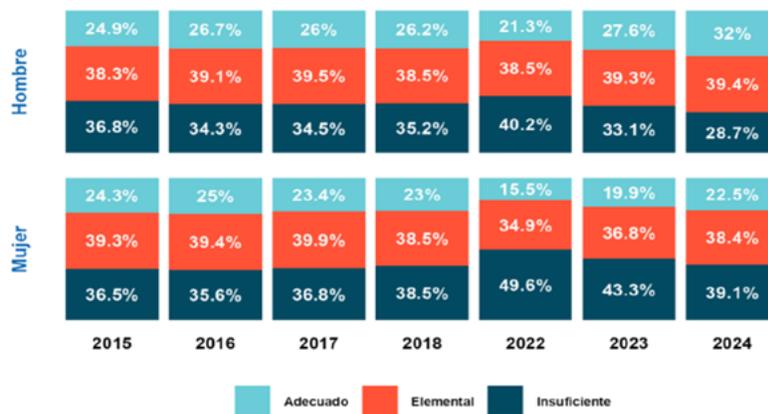
Gráfico 1: Trayectoria según sexo de resultados educativos Matemática 4° básico



Fuente: Agencia de Calidad, 2025

En el mismo nivel, al analizar los **Estándares de Aprendizaje**, que describen lo que las y los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer para demostrar distintos niveles de cumplimiento de los objetivos del currículum nacional, se observa una disminución en la proporción de estudiantes en el estándar insuficiente, tanto en niñas como en niños. Sin embargo, solo los niños presentan un aumento en la proporción que alcanza el estándar adecuado.

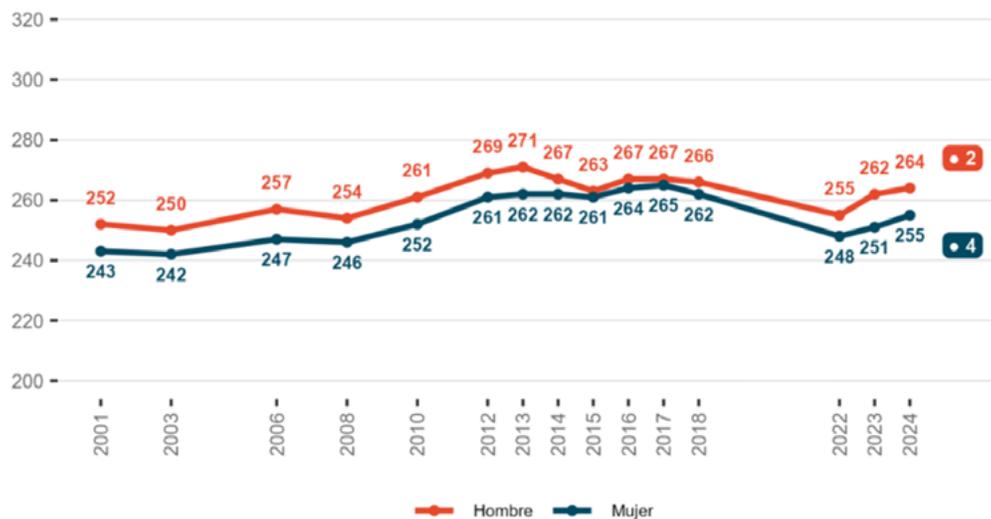
Gráfico 2: Trayectoria de los Estándares de Aprendizaje según sexo en Matemática 4° básico



Fuente: Agencia de Calidad, 2025

En II medio, los puntajes Simce de matemáticas no muestran variaciones significativas en ningún grupo, aunque **desde 2022 persiste una brecha a favor de los hombres**, lo que se observa en el gráfico 3.

Gráfico 3: Trayectoria según sexo de resultados educativos Matemática II medio



Fuente: Agencia de Calidad, 2025

Con relación a los Estándares de Aprendizaje en II medio ninguno de los grupos experimenta un cambio respecto a la evaluación anterior, aunque los hombres presentan una mayor proporción de estudiantes en nivel "adecuado" y una menor en nivel "insuficiente", en comparación con las mujeres.

Gráfico 4: Trayectoria de los Estándares de Aprendizaje según sexo en Matemática II medio

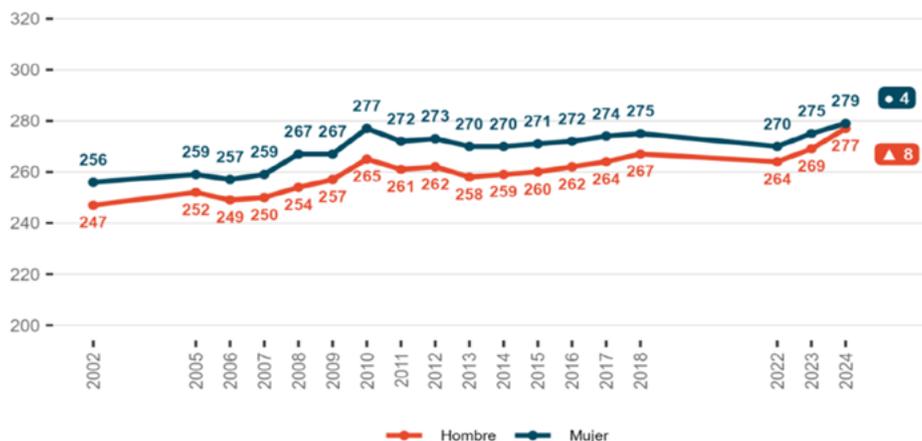


Fuente: Agencia de Calidad, 2025

Brechas en Lectura

En **4° Básico**, los niños aumentan significativamente su puntaje promedio, cerrando en 2024 la brecha histórica que favorecía a las mujeres. Esta trayectoria se aprecia en el gráfico 5.

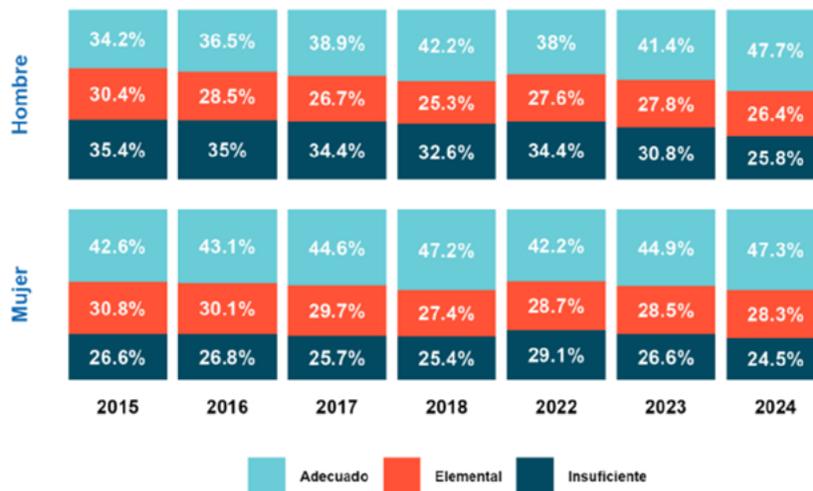
Gráfico 5: Trayectoria según sexo de resultados educativos Lectura 4° básico



Fuente: Agencia de Calidad, 2025

En los Estándares de Aprendizaje de 4° básico, los hombres alcanzan su menor proporción en estándar insuficiente y su mayor registro en estándar adecuado, mientras que las mujeres mantienen los niveles de la medición anterior.

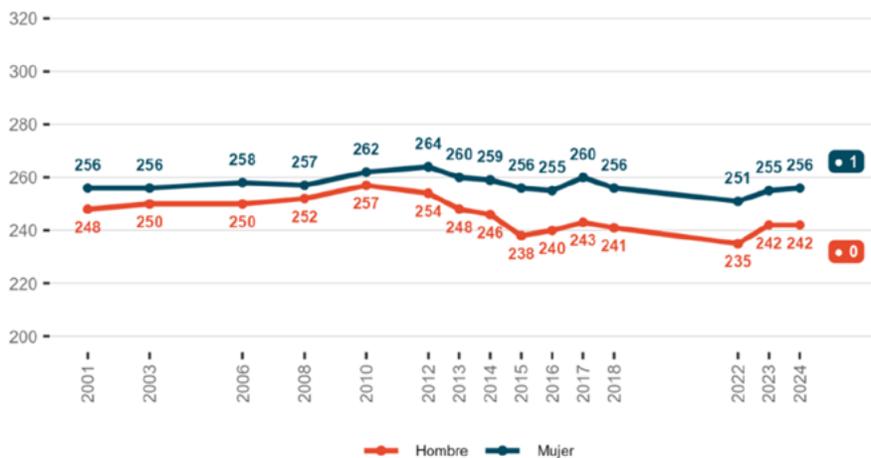
Gráfico 6: Trayectoria de los Estándares de Aprendizaje según sexo en Lectura 4° básico



Fuente: Agencia de Calidad, 2025

En II medio no se observan variaciones respecto a la evaluación anterior, manteniéndose la brecha de puntaje a favor de las mujeres.

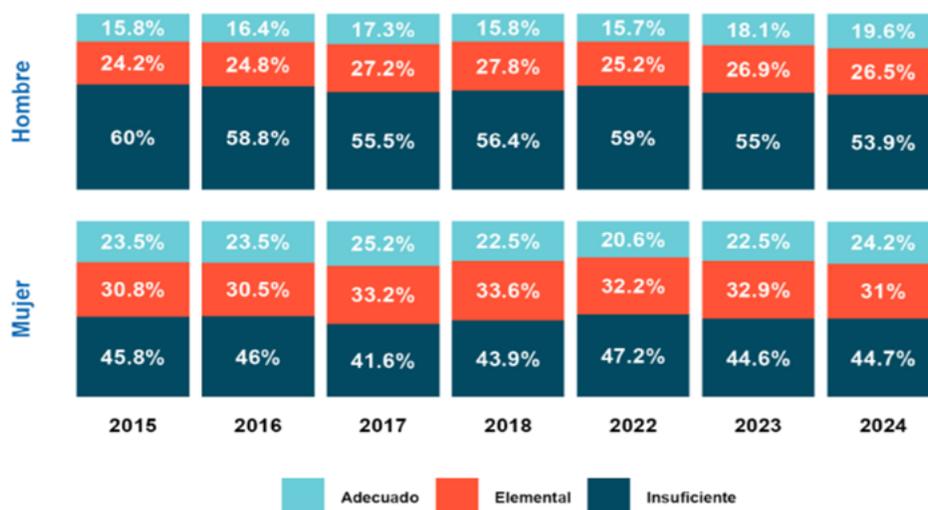
Gráfico 7: Trayectoria según sexo de resultados educativos Lectura II medio



Fuente: Agencia de Calidad, 2025

En relación con los Estándares de Aprendizaje, tanto en hombres como en mujeres, la distribución es similar a la del año anterior, **el 53,9% de los hombres están en nivel insuficiente**.

Gráfico 8: Trayectoria de los Estándares de Aprendizaje según sexo en Lectura II medio



Fuente: Agencia de Calidad, 2025

6.1 Brechas que afectan a niñas y mujeres

Feminidades: normas y expectativas sociales sobre “lo que debe ser” ser mujer

Desde edades tempranas, niñas y niños internalizan estereotipos de género que influyen profundamente en su autopercepción, intereses y elecciones vocacionales. Los estereotipos de género, entendidos como el conjunto de normas y expectativas sociales que dictan lo que debe ser y cómo deben comportarse mujeres y hombres, tienen consecuencias concretas en la trayectoria educacional de las niñas, así como en sus elecciones vocacionales.

Estas expectativas, en el caso de las mujeres, promueven la asociación de lo femenino con el cuidado, la emocionalidad y lo doméstico, y limitan su vinculación con disciplinas percibidas como masculinas, como las matemáticas y las ciencias exactas. Estas normas son internalizadas desde la infancia a través de múltiples canales —familia, escuela, medios de comunicación, material educativo— y moldean la autopercepción, la motivación y las decisiones educativas de niñas y jóvenes. Estas normas tienden a valorar atributos como la empatía, el cuidado y la sensibilidad, a la vez que desincentivan conductas asociadas a la exploración, el riesgo o la competencia.

Una manifestación temprana de estos estereotipos ocurre desde la educación parvularia, tanto personas adultas como niños y niñas tienden a sostener estereotipos de género que asocian la matemática con lo masculino. Del Río et al. (2016) encontraron que este patrón es especialmente marcado en niñas y niños de nivel socioeconómico medio-bajo, quienes internalizan más fuertemente esta creencia, a diferencia de las niñas de nivel socioeconómico alto, que no muestran tal asociación. Las autoras argumentan que estos estereotipos, presentes desde nivel de transición 2 (kínder), podrían contribuir a explicar las brechas de género en el rendimiento matemático observadas en etapas posteriores, y subrayan la necesidad de políticas e intervenciones tempranas que promuevan expectativas equitativas y oportunidades de aprendizaje sin sesgo de género.

Los estereotipos de género también se manifiestan a través de las expectativas de los profesores y profesoras. Mizala et al. (2015) encuentran que las y los futuros docentes de educación básica en Chile tienen expectativas de logro más bajas para niñas que para niños en matemática, a pesar de tener la misma información sobre su desempeño. Además, tienden a extrapolar el bajo rendimiento en matemática a un bajo potencial académico general solo en el caso de las niñas. Esta combinación de sesgos cognitivos y emocionales no solo impacta las oportunidades de aprendizaje en el aula, sino que contribuye a la reproducción de estereotipos que limitan la confianza de las niñas en sus propias capacidades.

Estos resultados son relevantes porque las expectativas y sesgos de las y los profesores sobre el desempeño de las y los estudiantes, juegan un rol importante en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en la sala de clases. La literatura provee evidencia de que las y los profesores desarrollan prácticas diferentes de acuerdo con sus expectativas de alto o bajo rendimiento (Brophy & Good, 1970); por ejemplo, interactuando con menos frecuencia con estudiantes sobre quienes tienen bajas expectativas de desempeño. Ortega et al. (2020) analizan las dinámicas entre estudiantes y docentes en aulas de matemática, de 7° año de educación básica y III de educación media; sus hallazgos indican que las niñas interactúan con menor frecuencia con su profesor o profesora de matemática, en interacciones de diverso tipo (instrucciones, aspectos administrativos, conductuales, interacciones pedagógicas, etc.), tanto en aquellas interacciones iniciadas por el o la docente como por los y las estudiantes.

Principales brechas que afectan a las niñas

A) Aprendizaje: rendimiento en matemática y áreas STEM

Como ya se ha mencionado, un estereotipo de género ampliamente conocido es la percepción de las matemáticas como una disciplina masculina, atribuyendo a los hombres mayores habilidades y preferencias por disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemática (STEM, por su sigla en inglés) en comparación con las mujeres.

En Chile, la evidencia del **Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)**, tal como se indicó en el apartado 5 de este documento, parece confirmar este estereotipo. Los resultados de la Prueba PISA 2022 revelan una brecha de género en contra de las mujeres en el rendimiento en matemática. Esta brecha en los puntajes de matemática también se aprecia en la prueba de ingreso a la educación superior (PSU/PAES). En el caso de las pruebas SIMCE, si bien antes de la pandemia las diferencias entre niños y niñas eran relativamente pequeñas o inexistentes, la interrupción prolongada de las clases presenciales amplificó notoriamente esta desigualdad, afectando de forma desproporcionada a las estudiantes. Los resultados de la evaluación SIMCE 2024, publicados por la Agencia de Calidad de la Educación, revelaron por tercer año consecutivo diferencias significativas en el rendimiento en matemática, tanto en 4° básico como en II medio, donde las mujeres presentan puntajes inferiores a los de los hombres.

Sin embargo, la brecha entre hombres y mujeres en los resultados de matemática no es igual en todos los países. En algunos, como el nuestro, los hombres obtienen mejores resultados; en otros no hay diferencias, y en algunos las mujeres obtienen mejores resultados. Diversos estudios han encontrado que estas diferencias están relacionadas con la situación social y económica de las mujeres en cada país (Fryer & Levitt, 2010; Guiso et al., 2008; Else-Quest et al., 2010). Por ejemplo, si las mujeres tienen más oportunidades de estudiar, trabajar, hacer investigación o participar en política y en cargos altos en empresas, es más probable que las brechas en matemática sean menores o incluso que favorezcan a las mujeres.

B) Brechas socioemocionales y falta de modelos femeninos en STEM

Las brechas de género no se limitan al aprendizaje cognitivo. También existen diferencias en la dimensión socioemocional, particularmente en la autoconfianza, la autoeficacia y la identificación con disciplinas científicas y tecnológicas. En efecto, los estereotipos de género pueden afectar la autoconfianza y el rendimiento de las estudiantes mujeres y puede llevar a que las niñas internalicen creencias negativas sobre sus habilidades matemáticas desde una edad temprana (Wang & Degol, 2013). En este fenómeno, conocido como **amenaza del estereotipo**, los miembros de un grupo discriminado están en riesgo de confirmar el estereotipo como una característica propia real (Steele y Aronson, 1995).

La literatura ha identificado al menos tres formas en que los estereotipos negativos pueden afectar a las personas: generan una respuesta fisiológica de estrés, activan una tendencia a monitorear el propio desempeño, y provocan un esfuerzo cognitivo para suprimir pensamientos o emociones negativas. En los grupos afectados por estereotipos negativos, estos efectos pueden subestimar la capacidad cognitiva real, tal como se refleja en los resultados en las pruebas, debido a sobrecarga de la memoria de trabajo causada por el estrés (Walton & Spencer, 2009; Schmader- et al., 2008). Por tanto, la brecha de resultados en matemática puede ser también un artefacto asociado a la evaluación.

Así también, se han identificado diferencias de género en aversión al riesgo (Bertrand, 2011; Croson & Gneezy, 2009) y en actitudes hacia la competencia (Niederle & Vesterlund, 2010). Es importante mencionar que las diferencias respecto a situaciones competitivas tienen origen cultural y no tienen base biológica (Gneezy et al., 2009).

Arias et al. (2023) contrastan los resultados en una prueba no competitiva como el SIMCE con una prueba competitiva con alto impacto como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y muestran que las pruebas competitivas afectan negativamente el desempeño de las estudiantes mujeres. De acuerdo con la literatura, la brecha de género en la PSU puede estar relacionada con la aversión al riesgo de las mujeres, su menor autoconfianza, su menor preferencia por la competencia, así como el efecto negativo de responder una prueba bajo presión de tiempo.

C) Trayectorias: elecciones generizadas desde la educación media

Los estereotipos de género en los hogares y establecimientos educacionales conducen a elecciones estereotipadas de cursos electivos en enseñanza media, consolidándose tempranamente trayectorias educativas generizadas. En particular, la segregación horizontal por género se manifiesta en las elecciones de modalidad de enseñanza (científico-humanista vs técnico-profesional) y dentro de cada modalidad, en las áreas específicas que se escogen.

Según Ortega et al. (2025), la segregación de género es especialmente marcada en la Educación Media Técnico-Profesional (EMTP), donde las mujeres se concentran en especialidades como administración y atención de párvulos, mientras que los hombres predominan en electricidad, mecánica o electrónica. Esta división anticipa la futura segregación del mercado laboral y reproduce patrones tradicionales de género en las ocupaciones.

Las trayectorias de estudiantes en la EMTP están influenciadas no solo por preferencias individuales, sino por una serie de mecanismos institucionales y culturales. Entre ellos, destacan, una orientación vocacional sesgada, expectativas diferenciales de docentes y familias, y falta de exposición a opciones no tradicionales. Las alumnas en EMTP rara vez reciben estímulos o incentivos explícitos para explorar trayectorias en áreas masculinizadas, lo que refuerza su concentración en sectores de menor remuneración y prestigio social.

Asimismo, Sevilla et al. (2019) concluyen que, aunque existe una valoración positiva hacia la presencia de mujeres en especialidades industriales de la EMTP, persisten barreras significativas que limitan su inclusión real. Estas barreras incluyen la invisibilización de las experiencias diferenciadas de género, prácticas escolares que reproducen estereotipos y dificultades para acceder a prácticas laborales en empresas del rubro. Argumentan que superar estas brechas requiere una transformación profunda tanto en el ámbito educativo como en el productivo, desafiando las formas tradicionales de funcionamiento de la EMTP.

Así también, de acuerdo con el estudio de Ortega et al. (2025) las elecciones de asignaturas electivas de estudiantes de III y IV medio científico-humanista reflejan patrones de género profundamente arraigados en nuestra sociedad. Las y los estudiantes chilenos de enseñanza media científico-humanista tienden a elegir asignaturas electivas alineadas con estereotipos de género, independientemente de su desempeño académico previo. En general, los hombres tienden a inclinarse hacia asignaturas como matemática, ciencias y educación física, mientras que las mujeres optan con mayor frecuencia por cursos de lenguaje, humanidades y artes. Este patrón es consistente con estudios internacionales que identifican la influencia de estereotipos de género en las elecciones académicas (Barone, 2011; Charles & Bradley, 2009; UNESCO, 2021). Un resultado interesante de este estudio es que la cultura escolar de género juega un efecto moderador, en establecimientos educacionales con mayor proporción de estudiantes y docentes mujeres en áreas típicamente masculinizadas, como matemática, se observa un aumento en la participación femenina en áreas STEM, sin que ello desincentive la participación masculina.

La elección de cursos en educación media es importante, porque se relaciona con las elecciones en educación superior. Según datos del año 2025, la matrícula de mujeres en las universidades alcanza el 52,5%, pero su participación varía significativamente según el área: 73% en salud, 70% en educación y solo 28% en STEM (SIES, 2025).

Bordón et al. (2020) muestran que, en el contexto universitario, las mujeres también tienden a reproducir patrones de elección influenciados por el género. A iguales resultados académicos —tanto en las notas de educación media como en los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)— se observan diferencias en la elección de carreras entre estudiantes, estas diferencias responden principalmente a sus preferencias personales. Sin embargo, estas preferencias son construcciones sociales que, como se argumentó anteriormente, están fuertemente influenciadas por los estereotipos de género. Este estudio destaca que avanzar hacia una verdadera equidad de género implica no solo incentivar a las mujeres a ingresar a carreras STEM, sino también promover que los hombres exploren opciones tradicionalmente feminizadas, como aquellas vinculadas a la salud y la docencia.

Un factor que amplifica estas brechas es la escasa presencia de modelos femeninos en áreas STEM. La falta de referentes femeninos —tanto en el cuerpo docente como en las representaciones sociales— limita las posibilidades de que niñas y adolescentes se proyecten en carreras científicas o tecnológicas. Esta ausencia de modelos no solo perpetúa la idea de que las STEM “no son para mujeres”, sino que disminuye la legitimidad de las aspiraciones de las niñas en estos campos. Lo mismo ocurre con modelos masculinos en áreas hoy feminizadas.

6.2 Brechas que afectan a niños y hombres

Por más de tres décadas, la investigación social es clara en mostrar que niños y hombres son parte inherente de las relaciones de género (e.g. Connell et al., 1982; Connell, 2005). Una amplia bibliografía ha mostrado los efectos de las ideas, normas, estereotipos y prácticas tradicionales sobre la forma de ser hombre, afectan negativamente a niños, adolescentes y hombres en el plano educativo en múltiples dimensiones (Swain, 2005; Martino et al., 2009; Revees, 2024). La evidencia también indica que transformaciones en las ideas y prácticas sobre el “deber ser” de los varones contribuye decididamente a la igualdad de género y al cierre de brechas entre mujeres y hombres (Keddie et al., 2023; Flood, 2019).

En esta sección se abordarán brechas de género que afectan negativamente a los hombres en su trayectoria educativa. Además, se define brevemente el concepto de masculinidades y su relación con la educación y las instituciones educativas, para luego mostrar algunas brechas en el ámbito de los aprendizajes y de la convivencia.

¿Qué son las masculinidades? Niños y hombres en las relaciones de género

La masculinidad es una construcción social que refiere a un conjunto de ideas culturales y normas sociales (como los estereotipos) y prácticas sociales (lo que hacemos cotidiana y rutinariamente) de lo que se espera de los varones. Es decir, estas ideas o acciones no responden a una esencia natural ni están determinadas biológicamente, sino que responden a patrones de carácter colectivo e histórico por lo que pueden variar en el tiempo, en distintas culturas, y a nivel individual en el curso de la vida de una persona (Connell, 2005; Mac an Ghaill, 1994; Viveros, 2002). Entonces, el concepto de masculinidad es mucho más que un conjunto de rasgos, atributos y comportamientos individuales.

Es un concepto relacional que refiere a los hombres, pero que no es equivalente a ellos. Es relacional en cuanto es parte y expresión del sistema sexo / género (se construye en referencia a las mujeres y las disidencias sexuales). En este sentido, la masculinidad es una posición en las relaciones de género (mayormente de privilegio y poder), pero también es un conjunto de prácticas y los efectos de estas prácticas, sobre los hombres y sobre las mujeres (Connell, 2005; Gutmann, 1997; Messerschmidt, 2018).

La investigación social muestra que las masculinidades son múltiples, con complejidad y contradicción interna (Connell, 2005; Aboim, 2010; Messerschmidt, 2018). Es decir, no existe un único patrón de masculinidad. Por el contrario, entre las masculinidades existen relaciones de poder y jerarquía, habiendo algunas que son más valoradas socialmente y que obtienen mayores beneficios del orden de género que otros. Esta idea se expresa en el concepto de **“masculinidad hegemónica”**, la medida sobre la cual se valora a otras formas de masculinidad y a las mujeres y a las femineidades (Connell, 2005; Viveros, 2002, 2018).

Masculinidades y educación: ¿Cómo se relacionan con la educación y la escuela?

Los establecimientos educacionales no son neutros en el proceso de construcción de relaciones de género y masculinidades (Mac an Ghaill, 1994; Martino et al., 2009). Estudiantes, docentes y apoderados son activos en este proceso (Thorne, 1993; Lingard et al., 2009).

Este proceso opera institucionalmente a través del régimen de género de los establecimientos educacionales (Connell et al., 1982; Mac an Ghaill, 1994; Morrell et al., 2009). Es decir, institucionalmente los espacios educativos, de manera más o menos consciente, definen las concepciones de masculinidad(es) y femineidad(es), jerarquizándolas en términos de prestigio y poder. Este régimen se expresa en la organización educativa y sus prácticas cotidianas a través de la división de género en el trabajo, la forma en que se ejerce la autoridad entre otros aspectos (Kessler et al., 1985; Acker, 2006), que ya se han señalado a lo largo de este documento.

La investigación muestra que existen áreas de prácticas masculinas en las instituciones educacionales (Connell, 2001; Madrid, 2011). Entre ellas destacan:

- La definición de conocimiento y el currículo (con áreas masculinizadas y otras feminizadas)
- Las formas y prácticas de gestión, incluyendo las formas de disciplinamiento (más o menos autoritarias, más o menos participativas)
- La división sexual del trabajo al interior de los establecimientos educativos
- Las relaciones entre docentes y estudiantes, incluyendo las prácticas y sesgos en el aula
- Las concepciones del cuerpo expresadas en los deportes, la sexualidad (lo prohibido y lo permitido)
- Los grupos de pares, incluyendo las pruebas o ritos para probar la masculinidad y la formación de jerarquías entre estudiantes

De las masculinidades tóxicas a las positivas

Sin embargo, los establecimientos educacionales no son solo productores y reproductores de masculinidades; son también un agente transformador (Mac an Ghail, 1994; Connell, 2001; Lingard et al. 2009; Morrell et al., 2009). En este sentido, los establecimientos educacionales, dadas sus características y alcances sociales, son instituciones que pueden contribuir a generar cambios en los patrones tradicionales y tóxicos de masculinidades hacia otros positivos: aquellos que expresan prácticas orientadas hacia la igualdad de género, basadas en el respeto, el cuidado, la empatía y la corresponsabilidad, promoviendo una resolución pacífica de conflictos, contribuyendo a ambientes de aprendizajes más productivos y, al mismo tiempo, orientándose a una convivencia educacional democrática e inclusiva para un desarrollo integral y una ciudadanía no sexista desde edades tempranas.

Principales brechas que afectan a los niños, adolescentes y hombres

A continuación, se presentan brechas en cinco ámbitos: aprendizajes, trayectorias educativas, modelos masculinos, convivencia y violencia, y habilidades socioemocionales. Estas brechas se presentan no para victimizar a los estudiantes hombres (los cuales, en general, como se expresó anteriormente, en otras áreas superan a las mujeres), sino para identificar estas brechas. Esto tiene el objetivo de ilustrar los efectos de las ideas culturales (normas sociales y estereotipos) y prácticas históricas asociadas a una forma de masculinidad que tiene efectos negativos en mujeres y hombres.

A) Brechas en los aprendizajes:

Si las niñas presentan brechas negativas respecto de los varones en matemática y ciencias en pruebas estandarizadas, como ya se mencionó, los niños suelen obtener peores resultados en lenguaje y comprensión lectora, tanto en Chile como en el mundo (OECD, 2024a; Reeves, 2024; Centre for Social Justice, 2025). La literatura ha asociado esta brecha a los patrones tradicionales de masculinidad, donde la lectura se relaciona con emociones, con algo femenino, constituyendo un estereotipo que limita la igualdad. En Chile, si bien las brechas entre mujeres y hombres han ido disminuyendo entre principios del 2000 y el 2024, especialmente, en cuarto básico, donde en la última medición la brecha es de solo 2 puntos a favor de las mujeres, se sigue observando el patrón que, conforme se avanza en el nivel escolar en que se aplica el SIMCE, la brecha tiende a ampliarse.

Consecuentemente, una mayor proporción de estudiantes varones, en comparación con estudiantes mujeres, se encuentra en el nivel insuficiente de comprensión lectora en todos los niveles medidos. Sin embargo, es importante destacar que mientras la proporción de niñas en este nivel de aprendizaje se ha mantenido constante desde el 2015, en el caso de los niños ha disminuido en el mismo período en 6 puntos porcentuales (Agencia de Calidad de la Educación, 2025).

Estos resultados se producen en un contexto en el cual los estudiantes varones tienen menos disposiciones y hábitos hacia la lectura (Agencia Calidad de la Educación, 2022).

Por ejemplo, mientras el 63% de las niñas señala que la lectura es uno de sus hábitos favoritos, esta proporción baja al 35% en los niños. Asimismo, mientras a un 81% de las niñas les gusta ir a la biblioteca, solo un 48% de los niños señala lo mismo; mientras un 30% de las estudiantes mujeres lee una o más horas al día, esta proporción se reduce a un 14% en el caso de los estudiantes hombres.

B) Falta de modelos masculinos: fuerza docente feminizada

Tanto en la educación parvularia como escolar, los estudiantes varones encuentran principalmente figuras femeninas como educadoras y docentes. Los docentes varones constituyen menos de 3 de cada 10 docentes en el país (26,3% el 2023, proporción que ha disminuido en comparación con el 2003, 30%). Asimismo, la proporción de docentes hombres aumenta a medida que aumenta el nivel educacional, a medida que la docencia se aleja de los cuidados y se vincula con la razón (Madrid, 2011). De este modo, en la educación regular, mientras menos del 1% de educadores de párvulos es hombre, esta proporción aumenta a 22% en la educación básica, 44% en la media científico humanista, 48% en la media técnico-profesional y 58% en la media técnico-profesional de adultos (Mineduc, 2024a).

Al examinar la distribución de docentes varones por área de conocimiento se aprecia que solo el 13% de docentes de lenguaje en enseñanza básica regular son hombres, proporción que aumenta en enseñanza media a 26%. Por el contrario, en enseñanza básica y media, casi 7 de cada 10 docentes de educación física son varones y el 91% de los docentes del área tecnológica y telecomunicaciones de la educación técnico-profesional regular son hombres.

Esta distribución refuerza una imagen de hombres adultos vinculados a la ciencia, la tecnología y la razón, alejados de los cuidados de otras personas, especialmente de niños y niñas, y, por ende, de lo doméstico y la corresponsabilidad. Asimismo, limita la exposición de niños y niñas a modelos masculinos positivos en etapas cruciales de su desarrollo socioemocional.

La falta de referentes masculinos en estos niveles educativos puede influir en la percepción de los roles de género desde edades tempranas. Sin embargo, es necesario precisar que la literatura advierte que no necesariamente la inclusión de hombres en niveles iniciales del sistema escolar se relaciona con exposición de patrones positivos de masculinidad, ya que esto se puede vincular a biografías de los docentes (en términos de experiencias, valores y actitudes) y a su formación inicial y continua. De la misma manera, la inclusión de más mujeres tampoco garantiza linealmente mayor igualdad, pero son medidas necesarias (Revees, 2024; Hucks, 2021; Martino et al., 2009).

C) Brechas en habilidades socioemocionales

Los niños tienden a desarrollar habilidades socioemocionales, como la autorregulación emocional y la empatía, más lentamente que las niñas. Esta diferencia está influenciada por normas culturales y estereotipos que desalientan la expresión emocional en los varones, asociándola a lo femenino, lo que a su vez puede afectar su comportamiento y rendimiento académico.

Como ya se mencionó, los estudiantes varones reportan niveles más bajos que sus pares mujeres de motivación al logro, tolerancia, empatía y responsabilidad. Por ejemplo, en comparación con las mujeres, una proporción menor de varones se siente capaz de ayudar a otras personas a aprender o considera que respeta la opinión de sus compañeros y compañeras. Es decir, se aprecian diferencias con relación a lo asociado al cuidado, respeto y cooperación.

Asimismo, un estudio de la Agencia de la Calidad de la Educación (2024) muestra que los niños tienen en general menores aspiraciones que las niñas; con menor frecuencia, los estudiantes varones declaran esperar obtener estudios de nivel terciario y seguir carreras ambiciosas. Sin embargo, los hombres reportan mayores expectativas de inserción laboral.

Otros estudios muestran que los niños tienden a presentar mayores dificultades de autorregulación emocional, empatía y resolución pacífica de conflictos (OECD, 2024b; UNESCO, 2024b). Como se planteó, esto puede estar asociado a patrones de desarrollo que desalientan la expresión emocional en varones, lo cual tiene impacto tanto en la convivencia escolar como en el aprendizaje.

D) Brechas en trayectorias educativas y vocaciones

En términos de trayectoria educativa, los hombres presentan tasas de repitencia y deserción más elevadas que las mujeres, especialmente en enseñanza media, lo que afecta su ingreso oportuno y exitoso a la educación superior. De este modo, si bien los estudiantes varones constituyen el 52% de la educación escolar regular (Mineduc, 2024a), constituyen solo el 49% en la educación superior, y el 47,5% en las universidades del país (SIES, 2025).

Asimismo, también es posible identificar brechas negativas en el rendimiento de los estudiantes varones en la educación superior. En comparación con las mujeres, la tasa de aprobación es más baja entre los hombres (85% vs 80%), como también es más baja su tasa de retención (78% vs 75%). De este modo, la tasa de titulación es 12 puntos porcentuales más baja en hombres (53% vs 44%); es decir, las mujeres se demoran casi un semestre menos que los hombres en titularse (SIES, 2025).

Como ya se mencionó, existen brechas vocacionales por áreas de conocimiento. Los hombres tienden a matricularse menos en áreas feminizadas asociadas al cuidado y más a áreas históricamente asociadas con la masculinidad relacionadas al trabajo físico. Por ejemplo, en la educación técnico profesional regular, los hombres constituyen el 25% en áreas de salud y educación mientras que son el 77% en área construcción y 89% en área industrial (Mineduc, 2024a). Este patrón se vuelve a repetir en la educación superior. Mientras los hombres representan a 8 de cada 10 estudiantes en carreras STEM, los hombres están significativamente subrepresentados en carreras como educación y salud. Por ejemplo, en educación parvularia, obstetricia o educación diferencial, los hombres representan menos del 6% de la matrícula, mientras que en carreras como ingeniería mecánica o electrónica alcanzan el 95% (CNED, 2021; MINEDUC, 2024b). Esta segregación vocacional refleja y perpetúa estereotipos de género que asocian ciertas profesiones con un sexo específico.

El avance en el acceso de las mujeres a la educación superior no se ha traducido plenamente en una mayor equidad en el mercado laboral. Las mujeres siguen enfrentando tasas de ocupación más bajas que los hombres, brechas salariales, una recuperación laboral más lenta tras la pandemia y una menor presencia en posiciones de poder económico y político (PNUD-OIT, 2022, 2025; PNUD, 2020).

Estas desigualdades en empleabilidad y salarios son, en parte, reflejo de la segregación vocacional por género. Como ya se ha mencionado, los hombres tienden a matricularse en áreas tradicionalmente masculinizadas como ingeniería y oficios técnicos, mientras que las mujeres predominan en carreras asociadas al cuidado, como educación y salud, que suelen tener menores ingresos y niveles de empleabilidad. Esta distribución refleja y refuerza estereotipos de género que influyen en las trayectorias profesionales y en la persistencia de brechas económicas entre hombres y mujeres.

E) Brechas en convivencia y violencia

Los estudiantes varones participan en mayor proporción en episodios de violencia dentro de los establecimientos escolares, ya sea como agresores o como víctimas. Una encuesta realizada a estudiantes de 7° básico a III medio mostró que, en promedio, más hombres que mujeres han experimentado violencia verbal (53% vs 42%) y violencia física (35% vs 21%) en el ámbito escolar (PNUD, 2018).

En esta línea varios autores afirman que la violencia es un recurso de poder entre los varones (Olavarría, 2006), la cual ha sido aprendida. La encuesta IMAGES muestra que, en Chile, entre hombres 18-59 años, 47% fue golpeado o castigado físicamente por un adulto de su hogar, 71% fue testigo de burlas y hostigamientos en la escuela o barrio donde creció y un 55% fue víctima de esta violencia (Aguayo et al., 2011). Asimismo, un 60% declaró haber molestado u hostigado a un/a compañero/a en la escuela. Según esta encuesta, uno de los principales factores que explican este comportamiento violento entre algunos hombres es tener actitudes machistas, haber presenciado o sido víctima de violencia física en el hogar (especialmente, contra la madre) o haber ejercido violencia en la escuela.

Datos recopilados por la Superintendencia de Educación (SIE) presentan información relevante en este ámbito, con diferencias según el nivel educativo. En el análisis de las denuncias recibidas por la SIE durante 2024, se percibe que en la temática “Maltrato a párvulo y/o estudiante”, el 48% de las personas afectadas por una situación de posible vulneración son hombres, aunque existen diferencias relevantes por nivel educativo (Grandón et. al, 2025):

- En Educación Básica, el 54% de las personas afectadas corresponde a hombres.
- En Educación Parvularia, también se observa mayoría hombre (59%).
- En Educación Especial, la proporción de hombres afectados alcanza el 71%.
- En Educación Media, el 63,1% de las personas afectadas son mujeres, invirtiéndose la tendencia.

Estos datos muestran la necesidad de trabajar desde la educación una transformación de los modelos de masculinidad tradicional. La violencia en el ámbito educacional dificulta la permanencia y éxito escolar de los varones, además de afectar el clima educativo general y las oportunidades de aprendizaje de mujeres y hombres. La literatura identifica que las acciones preventivas con el enfoque género transformativo pueden generar cambios hacia masculinidades positivas, que deconstruyen patrones hegemónicos de la masculinidad (Pérez-Martínez et al., 2021).

6.3 Brechas que afectan a niñas y niños trans y diversidades sexogenéricas

De acuerdo con la **10^{ma} Encuesta Nacional de Juventudes 2022**, el porcentaje de personas jóvenes que declara tener una orientación sexual distinta a la heterosexual (como bisexual, homosexual, pansexual u otra) ha aumentado casi cuatro veces en el transcurso de una década, pasando de 3,4% a 12,0% (INJUV, 2022). Por otra parte, de acuerdo a datos de 2022 levantados por Mineduc (Mineduc, 2023), en coordinación con el Registro Civil, existen 458 estudiantes entre 14 y 18 años matriculados en establecimientos educacionales a lo largo del país que realizaron cambio de sexo registral conforme a la ley N° 21.120⁹, que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Luego, con datos levantados en 2023 (Mineduc, 2024a), 372 nuevas personas que se encuentran en el sistema escolar cambiaron su sexo registral.

Estas cifras visibilizan a la población LGBTQIA+¹⁰ en el sistema escolar, poniendo de manifiesto la necesidad de generar entornos educativos que garanticen el ejercicio de derechos, el bienestar y la inclusión de quienes se identifican como parte de la diversidad sexual y de género.

Actualmente las brechas de género en el aprendizaje distinguen específicamente los resultados académicos alcanzados por niñas y niños de enseñanza básica y adolescentes en enseñanza media, de una manera binaria sin visibilizar los resultados de aprendizaje de niñas y niños trans y personas de la diversidad sexogenérica.

Sin embargo, la brecha de género en convivencia que experimentan las personas LGBTQIA+ en el sistema educativo está bien documentada, destacándose problemáticas como:

- Dificultades de reconocimiento de identidad en el entorno educativo
- Mayor riesgo de exclusión, discriminación y afectaciones socioemocionales
- Obstáculos para la continuidad y el acceso equitativo a trayectorias educativas

La discriminación tiene diferentes expresiones, por ejemplo, mediante manifestaciones hostiles y excluyentes hacia personas o grupos, sean estas directas o indirectas. Estas son construidas y replicadas social y culturalmente, traduciéndose en opiniones, acciones o actitudes que conllevan alguna segregación. Esto ocurre cuando un grupo humano se comporta como superior a otro.

⁹ Esta ley reconoce el Derecho a la Identidad de Género y la rectificación de sexo y nombre registral, indicando que consiste en la facultad de toda persona cuya identidad de género no coincida con su sexo y nombre registral, de solicitar la rectificación de estos. Para acceder a la rectificación de partida se consagran dos procedimientos: uno administrativo para mayores de edad sin vínculo matrimonial vigente. Otro judicial para mayores de 14 y menores de 18 y para personas con matrimonio vigente (Poder Judicial, SF).

¹⁰ Acrónimo comúnmente utilizado para denominar la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género que habitualmente son objeto de discriminaciones. Se refiere a: lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex, queer, asexual y otras. Puede incorporar “NB” para visibilizar a las personas no binarias, quedando como LGBTQIANB+ (Mineduc, 2023).

El espacio educativo es el principal referente de intercambio y contacto con pares durante la infancia y la adolescencia, sin embargo, estudiantes que se identifican con la diversidad sexual y de género suelen manifestar haber vivido experiencias de discriminación en el contexto educativo. Evidencia de esto se puede encontrar en el **“XX Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile”** (MOVILH, 2022), que da cuenta de un alza sostenida de los casos y denuncias por discriminación desde el 2013, que se acelera a partir del 2018. En concordancia con lo anterior, de acuerdo con la **10^{ma} Encuesta nacional de juventudes** (INJUV, 2022), el 61% de personas jóvenes encuestadas se han sentido discriminadas alguna vez en la vida, esta cifra en 2018 correspondía a 41,5%. Además, entre las principales personas por las que las y los jóvenes declaran haberse sentido discriminados alguna vez en la vida, prevalecen los compañeros o compañeras de colegio, liceo o instituto en un 32,6%.

En el sistema escolar, la **Superintendencia de Educación** reporta y da seguimiento a diferentes denuncias en esta materia. En un informe emitido el presente año, se constata que, aunque en 2024 solo el 0,3% de las más de 19 mil denuncias recibidas por la Superintendencia aludió a discriminación por identidad de género, el impacto reportado en estos casos ha sido grave: daños emocionales, quiebre en la trayectoria escolar e incluso riesgo suicida. Esto subraya la urgencia de abordar estos hechos con mayor profundidad, dado el nivel de vulneración de derechos que pueden implicar (Figuroa Cofré et al., 2025).

Para el abordaje de estas formas de violencia en las comunidades educativas se recomienda instalar un marco de comprensión común basado en el conocimiento de la normativa vigente, el enfoque de derechos a nivel institucional y la sensibilización de todas las personas, a fin de superar sesgos y estereotipos de género asociados con las personas LGBTIQ+.

Según las narrativas de estudiantes entrevistados y entrevistadas en un estudio realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado (CIDE, 2018), estos estereotipos se manifiestan, por ejemplo, en las restricciones que tienen los hombres para desenvolverse de manera afectuosa o de maneras asociadas a comportamientos tradicionalmente “femeninos” y que les alejan de atributos tradicionalmente “masculinos” como, por ejemplo, la fuerza física, la competitividad, entre otras. Un estudiante en dicho estudio incluso afirmó que “en el curso siempre está el chiste de feminizar al hombre (...) de decirle gay, y está tan normalizado que es difícil verlo” (p. 201).

Este extracto da cuenta de la asimetría de posiciones que tiende a expresarse en el espacio escolar, donde la heterosexualidad y la identidad cisgénero¹¹ tienden a ser privilegiadas por sobre otras orientaciones sexuales e identidades de género. También devela la reproducción de estereotipos en desmedro de la igualdad y la dignidad de todas las personas.

Las personas de la diversidad sexual y de género enfrentan lo que se conoce como estrés de minorías, un fenómeno que implica un mayor riesgo de depresión, angustia, suicidio y otras afecciones de salud mental. Este estrés surge por la exposición constante a procesos sociales e institucionales de discriminación, impulsados por estereotipos y prejuicios, que obligan a estas personas a realizar un esfuerzo adicional de adaptación. Se trata de una experiencia específica de la comunidad LGBTIQ+, que se suma a los estresores generales que afectan a toda la población.

Ahora bien, estos estereotipos no existen en el vacío. Son una de las múltiples formas en las que se expresan desigualdades y discriminaciones estructurales de nuestra sociedad. Esto significa que la discriminación como problema social trasciende las voluntades individuales de quienes la ejercen, pues se fundamenta en un orden social que histórica y persistentemente ha excluido o marginado a determinados grupos de la población, estableciendo relaciones asimétricas entre grupos sociales (Solís, 2017). Así, “las prácticas discriminatorias individuales encuentran fundamento y legitimidad en ese orden social y, a la vez, contribuyen a su fortalecimiento y reproducción a lo largo del tiempo” (Solís, 2017, p. 34).

¹¹ El concepto de cisgénero hace alusión a las personas cuyas identidades y expresiones de género son percibidas como concordantes con el sexo que se les asignó al nacer.

6.4 Fortalezas y desafíos institucionales en temáticas educativas estratégicas

Avanzar hacia una educación con equidad de género requiere fortalecer dimensiones clave del sistema educativo que influyen directamente en las trayectorias escolares. Esta sección identifica avances y desafíos en ámbitos estratégicos de la institucionalidad pública educativa como el currículum, las prácticas pedagógicas, la formación docente y la evaluación, considerando su potencial para transformar prácticas y reducir brechas de género.

- **Currículum:** El diseño curricular puede reforzar o desafiar estereotipos de género. Las definiciones curriculares establecen los aprendizajes que niñas, niños y adolescentes deben desarrollar en los distintos niveles de educación parvularia, básica y media, por lo que sus enfoques, principios y definiciones permean distintas políticas educativas, tales como, la generación de estándares, la evaluación formativa, política de textos y bibliotecas escolares y de aula, recursos de apoyo a la implementación, entre otros. La incorporación de una perspectiva de género en el currículum permite avanzar en la disminución de brechas en el aprendizaje.
- Se han implementado medidas para revisar textos escolares, bibliotecas y recursos educativos con el fin de eliminar sesgos. La actualización de Bases Curriculares incorpora explícitamente la perspectiva de género, tanto en educación general como Técnico Profesional, promoviendo la equidad en áreas como STEM, afectividad y sexualidad. Un desafío persistente es la limitada investigación curricular en esta materia y la escasa oferta de recursos pertinentes sin sesgos.
- **Buenas prácticas:** Un estudio reciente de la Agencia de Calidad de la Educación (2025c), realizado con la colaboración del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile, analizó establecimientos que han logrado reducir o eliminar brechas de género en los resultados educativos.
- Este estudio identificó prácticas comunes en dichos establecimientos, como el trabajo colaborativo entre docentes, altas expectativas académicas para todos los y las estudiantes, uso de metodologías inclusivas y activas como proyectos colaborativos, actividades prácticas y talleres especializados en matemática y ciencias que motiven especialmente a las niñas y trabajen la ansiedad matemática, potenciando la motivación y valoración por parte del estudiantado. Según lo anterior, se recomienda fortalecer el trabajo colaborativo docente mediante planificación, observación y retroalimentación conjunta, promoviendo así prácticas pedagógicas más ricas, diversas e inclusivas. Además, se propone fomentar la agencia de los y las estudiantes sin distinción de género, asegurando un trato equitativo que reconozca su dignidad y promueva la igualdad de oportunidades como base para reducir las brechas de género.
- **Formación docente inicial y continua:** El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) dispone de orientaciones, instrumentos y cursos para incorporar la perspectiva de género en la política docente, específicamente en la formación inicial, la evaluación docente y la formación continua, en el marco de la implementación de los **Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente** (Mineduc, 2021). Estos estándares buscan contribuir a la reducción de las brechas de género en los aprendizajes, mediante la preparación de la enseñanza y la creación de ambientes propicios para el aprendizaje.
- Asimismo, el Módulo 2 del Portafolio de la Evaluación Docente incluye el indicador “Promoción de la Equidad de Género en el aula”, que evalúa la capacidad del o la docente para contribuir a desnaturalizar y evitar la reproducción de sesgos y estereotipos de género, a través del diseño pedagógico y/o la gestión de las interacciones en el aula con enfoque de género.

- **Evaluación educativa:** El Decreto 67 del 2018 del Ministerio de Educación establece lineamientos evaluativos que fomentan el resguardo de distintas trayectorias educativas, propiciando que se generen oportunidades de aprendizaje y de evaluación considerando las características de las y los estudiantes, así como los distintos factores y condiciones que afectan el aprendizaje. En ese sentido se favorece que no se generen prácticas discriminatorias o que afecten negativamente las oportunidades de aprendizaje. Para ello, el decreto establece que el reglamento de evaluación de los establecimientos debe tener (i) Objetividad y transparencia: evitar arbitrariedades mediante criterios claros y conocidos por estudiantes; (ii) Diversificación evaluativa: adaptar evaluaciones según características individuales, incluyendo género; (iii) Acompañamiento pedagógico: apoyar a estudiantes en riesgo de repitencia por causas externas; (iv) Situaciones especiales: resguardar trayectorias ante eventos como embarazo o ausencias prolongadas.

El Ministerio de Educación ha desarrollado recursos para apoyar una evaluación contextualizada y equitativa, destacando la serie de Cuadernillos de Evaluación formativa. El Cuadernillo 5 aborda específicamente la evaluación diversificada con enfoque de género, orientando a docentes en la identificación de sesgos y prácticas discriminatorias. Estos materiales están disponibles en línea y se distribuirán en formato impreso durante 2025.

7. RECOMENDACIONES DE LA COMISIÓN

Recomendación Central.

Impulsar una Política Nacional de Educación e igualdad de Género para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y la convivencia. Esta política debe al menos contemplar las siguientes recomendaciones:

1. Hacia una cultura educativa con igualdad de género: buenas prácticas, diálogo territorial y herramientas de autoevaluación.

Objetivo: Impulsar una transformación institucional hacia una cultura educativa de igualdad de género, mediante la sistematización y difusión de buenas prácticas en un repositorio nacional, el desarrollo de instancias de diálogo y aprendizaje interinstitucional entre comunidades educativas, y herramientas de autoevaluación.

Problema que aborda:

- Escasas herramientas y experiencias sistematizadas de prácticas a nivel pedagógico e institucional que orienten la implementación del enfoque de género.
- Débiles herramientas institucionales para que los establecimientos educativos analicen sus prácticas en distintos ámbitos.
- Carencia de instancias de diálogo y reflexión, sostenidas en el tiempo a nivel territorial, en temas de género en el ámbito educativo.

Condiciones habilitantes:

- Generar un levantamiento y sistematización para identificar buenas prácticas desde la educación inicial hasta la enseñanza media, que reconozcan la trayectoria educativa y aborden el enfoque de género desde los primeros años.
- Generar y difundir un repositorio público digital de buenas prácticas en página web.
- Promover un fondo concursable para investigación y levantamiento de buenas prácticas pedagógicas e institucionales con enfoque de género.
- Generar diálogos regionales que promuevan aprendizajes, involucrando a la sociedad civil, la academia, organismos públicos y las comunidades educativas.

Plazo: Corto – Mediano.

Organismos responsables: Mineduc y Agencia de Calidad de la Educación.

Público destinatario: Sostenedores de la educación, equipos directivos, educadores y educadoras, docentes y asistentes de la educación.

2. Incorporación del enfoque de género en la planificación y gestión educativa local y nacional.

Objetivo: Co-construir con la comunidad educativa, adecuar e integrar los instrumentos de planificación y gestión local y nacional, así como planes formativos y normativos, asegurando la incorporación efectiva y transversal del enfoque de género desde la educación parvularia hasta la educación de personas adultas.

Problema que aborda:

- Carencia de mecanismos institucionales que orienten la incorporación efectiva de la perspectiva de género en el quehacer educativo en los distintos niveles del sistema.
- Escaso conocimiento y apropiación por parte de sostenedores y comunidades educativas de los instrumentos y herramientas existentes para la incorporación de la perspectiva de género en el quehacer educativo.
- Fragmentación y desarticulación entre instrumentos de gestión educativa que genera duplicidad de tareas/funciones.

Condiciones habilitantes:

- Generar orientaciones y rúbricas modelos para la revisión y adecuación de los instrumentos de gestión institucional y pedagógica incorporando la perspectiva de género en los distintos niveles educativos.
- Generar orientaciones para el desarrollo de mecanismos de participación de los distintos estamentos en el proceso de confección de instrumentos de gestión local, incluyendo el punto de vista de niñas, niños y jóvenes.
- Implementar acompañamiento técnico y validación por parte de los niveles superiores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para asegurar calidad técnica y pertinencia en la implementación.

Plazo: Corto – Priorizar instrumentos / Mediano.

Organismos responsables: Dependerá del tipo de instrumento. Mineduc: generar orientaciones desde el nivel central a los sostenedores de la educación para una bajada territorial. Sostenedores de la educación: generar lineamientos comunes y establecer mecanismos de seguimiento. Comunidades educativas: generar procesos de construcción con la participación de distintos estamentos y generar mecanismos de evaluación del cumplimiento.

Público destinatario: Sostenedores de la educación, equipos directivos y comunidades educativas

3. Formación y sensibilización en igualdad de género para funcionarias y funcionarios del Mineduc y Servicios Asociados.

Objetivo: Implementar procesos sistemáticos de formación y sensibilización en igualdad de género dirigidos a funcionarias y funcionarios del Mineduc y sus servicios asociados, considerando sus distintos roles, niveles de responsabilidad y ámbitos de acción.

Problema que aborda:

- Desconocimiento, naturalización y reproducción de las desigualdades de género en las comunidades educativas, asociado a la falta de integración estructural de programas y la escasa continuidad en procesos de capacitación y evaluación.
- Brechas generacionales y enfoques adultocéntricos en el tratamiento de los temas de género en los establecimientos educacionales.
- Escasa formación específica en igualdad de género a lo largo de los distintos niveles del sistema educativo y entre los equipos técnicos del sector.

Condiciones habilitantes:

- Diseñar e implementar una formación diferenciada: Desarrollo de contenidos y cursos pertinentes, ajustados a los distintos roles y niveles educativos, que permitan abordar el enfoque de género de manera situada y efectiva.
- Disponibilizar recursos formativos y didácticos: Asegurar recursos financieros y pedagógicos para la formación continua, incluyendo materiales didácticos contextualizados que promuevan la equidad de género en cada nivel del sistema educativo.
- Elaborar instrumentos de evaluación pertinentes por nivel educativo, que permitan identificar avances, aprendizajes y brechas, orientando la toma de decisiones para la mejora continua.
- Desarrollar campañas comunicacionales adaptadas a cada nivel educativo, que visibilicen los impactos del género en los aprendizajes y vínculos escolares, y promuevan actitudes respetuosas, empáticas y corresponsables en las comunidades educativas.

Plazo: Corto (priorización de nivel central, equipos directivos y sostenedores, docentes) / Mediano (estudiantes y familias) / Capacitación permanente a largo plazo.

Organismos responsables: Mineduc.

Público destinatario: Funcionarios y funcionarias del Mineduc y servicios asociados como la Agencia de la Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación y Consejo Nacional de Educación (CNED), entre otros.

4. Fomento de masculinidades positivas desde la equidad de género.

Objetivo: Implementar instancias formativas y pedagógicas para el trabajo con niños, adolescentes y hombres adultos del sistema educativo para promover masculinidades positivas que contribuyan a la prevención de la violencia de género y al fortalecimiento integral de los procesos de aprendizaje.

Problema que aborda:

- El trabajo en temas de género en el sistema educativo suele excluir a los hombres, limitando la reflexión crítica sobre los modelos de masculinidad y sus impactos.
- Preponderancia de la participación de niños, jóvenes y hombres en situaciones de violencia hacia otras personas y hacia sí mismos.
- Los contextos de violencia o de mal clima de convivencia en los establecimientos educativos impactan negativamente en los aprendizajes y las trayectorias educativas.
- De manera persistente, niños y adolescentes varones presentan brechas negativas en comprensión lectora y en otros aspectos del desarrollo académico y socioemocional.

Condiciones habilitantes:

- Sistematizar y difundir experiencias pedagógicas con varones en los distintos niveles educativos, disponiendo de herramientas pedagógicas y material de intervención.
- Desarrollar documentos pedagógicos, cuentos, guías de aula y recursos audiovisuales que promuevan representaciones diversas de lo masculino, promoviendo el autocuidado, la ternura, la corresponsabilidad y la empatía desde la educación parvularia.
- Diseñar capacitaciones sobre masculinidades, género, prevención de la violencia y brechas de aprendizajes.
- Promover la incorporación de docentes varones en educación parvularia y educación básica.
- Implementar una coordinación intersectorial a cargo del Ministerio de Educación con otras instituciones pertinentes como Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, Instituto Nacional de la Juventud, entre otros.

Plazo: Mediano.

Organismos responsables: Mineduc.

Público destinatario: Comunidades educativas, esto es, docentes, estudiantes varones y mujeres, apoderados y apoderadas.

5. Prevención de la violencia y estereotipos de género en entornos digitales.

Objetivo: Implementar procesos sistemáticos de formación y sensibilización en igualdad de género dirigidos a funcionarias y funcionarios del Mineduc y sus servicios asociados, considerando sus distintos roles, niveles de responsabilidad y ámbitos de acción.

Problema que aborda:

- La persistencia y aumento de la violencia y los estereotipos de género entre estudiantes, agravada por su reproducción en redes sociales y entornos digitales.
- La falta de consideración de este factor -presente en el cotidiano de la vida de las y los estudiantes- en las estrategias pedagógicas y de convivencia.

Condiciones habilitantes:

- Implementar una coordinación interministerial entre la Secretaría General de Gobierno, el Mineduc, el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, Subsecretaría de Telecomunicaciones, INJUV, entre otros, para articular esfuerzos normativos, formativos y de acompañamiento en el uso responsable de tecnologías con enfoque de género.
- Establecer alianzas con el programa Ciudadanía Digital y asesorías/acompañamiento de organismos internacionales para desarrollar recursos formativos pertinentes a cada nivel educativo.
- Incorporar profesionales especializados que potencien la formación continua, la participación de niñas, niños y jóvenes en iniciativas para prevenir la violencia de género.
- Desarrollar y disponibilizar materiales formativos (tutoriales, cápsulas, guías con orientaciones), pertinentes a cada nivel educativo, para abordar la prevención de la violencia de género.

Plazo: Corto - Plan Piloto / Mediano - actualización de estrategias.

Organismos responsables: Mineduc con alianza intersectorial y organismos internacionales.

Público destinatario: En una primera instancia, autoridades y unidades a cargo de la elaboración de estas estrategias; luego, estudiantes, docentes, educadores y educadoras, directivos, asistentes de la educación y familias.

6. Actualización de los instrumentos nacionales asociados a la evaluación de calidad con enfoque de género como los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) y otros indicadores de calidad del sistema educacional.

Objetivo: Impulsar una transformación integral de la gestión institucional educativa en todos los niveles, orientada a la igualdad de género y la inclusión, mediante marcos de acción que reconozcan y enfrenten las desigualdades. En particular, adecuar herramientas fundamentales para que se fortalezca o incluya el enfoque de género, como los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) —referentes que orientan la evaluación de la gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores—, así como los otros indicadores de calidad, que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes en forma complementaria a los resultados de la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje.

Problema que aborda:

- La necesidad de incorporar el enfoque de género en los Estándares Indicativos de Desempeño para ofrecer al director novel una herramienta de gestión estratégica para la optimización del capital humano y el rendimiento institucional.
- La necesidad de herramientas de identificación y mitigación proactiva de sesgos de género inherentes a las estructuras y procesos educativos, lo que se traduce en una equiparación de oportunidades de desarrollo integral para la totalidad del estudiantado.

Condiciones habilitantes:

- Aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación de instrumentos actualizados de evaluación de calidad con enfoque de género, así como el apoyo y supervisión de la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación para garantizar su cumplimiento.
- Participación activa de la Agencia de Calidad en la elaboración técnica, pilotaje, difusión y acompañamiento en el uso de los estándares actualizados.
- Articulación efectiva con los referentes curriculares y de gestión de todos los niveles educativos.

Plazo: Mediano.

Organismos responsables: Mineduc y servicios asociados como la Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, Consejo Nacional de Educación.

Público destinatario: Sostenedores de la educación y equipos directivos.

7. Modelo de análisis de datos con enfoque de género interseccional para una gestión educativa equitativa.

Objetivo: Diseñar e implementar un modelo de análisis de datos con enfoque de género interseccional, dirigido al nivel intermedio y a los equipos directivos, que utilice este enfoque como herramienta para examinar los resultados de las pruebas nacionales y del DIA en cada establecimiento educacional. El modelo debe aportar un análisis detallado que oriente la toma de decisiones hacia una gestión curricular y pedagógica equitativa, resguardando trayectorias educativas justas desde la Educación Parvularia. Asimismo, deberá contemplar el monitoreo, seguimiento, producción y desagregación de datos, especialmente para grupos de especial protección.

Problema que aborda:

- Escasez de datos desagregados por sexo, nivel educativo, raza, etnia y otras dimensiones relevantes desde un enfoque intercultural, lo que limita la toma de decisiones basadas en evidencia e impide visibilizar y actuar sobre las desigualdades estructurales que afectan las trayectorias educativas.

Condiciones habilitantes:

- Implementar el modelo de análisis de datos con enfoque de género requiere apoyo especializado para desarrollar su diseño técnico y liderar procesos de capacitación para su uso.
- Promover, acompañar y consolidar la instalación del modelo como una práctica permanente en el sistema educativo.
- Elaborar e implementar una estrategia de formación y acompañamiento técnico dirigida a equipos del nivel intermedio (DAEM, SLEP, Agencia, Superintendencia) y a equipos directivos escolares, con el fin de fortalecer la apropiación y la aplicación efectiva del modelo.
- Articular el modelo con los sistemas de información existentes, asegurando el acceso a datos actualizados y desagregados para todos los niveles educativos, de manera que respalden su uso y sostenibilidad.

Plazo: Corto - Mediano.

Organismos responsables: Mineduc y sus servicios asociados, como la Agencia de Calidad de la Educación.

Público destinatario: Equipos directivos, equipos de gestión, docentes, educadores y educadoras.

8. Fortalecimiento de la participación de la comunidad educativa para identificar y reducir brechas de género.

Objetivo: Promover la participación activa e inclusiva de toda la comunidad educativa en la reflexión crítica sobre datos y prácticas pedagógicas, facilitando la identificación de sesgos y estereotipos que afectan la equidad, a través de la utilización de las jornadas ya planificadas para estos efectos.

Problema que aborda:

- La falta de una cultura de procesos participativos dificulta la detección temprana de brechas educativas y la generación de respuestas oportunas, lo que a su vez obstaculiza el desarrollo de una reflexión colectiva en los establecimientos educativos y sus comunidades.
- Los establecimientos educacionales no pueden abordar estos temas de forma aislada a sus entornos, y requieren de las familias y de la comunidad para avanzar hacia la construcción de una cultura educativa más democrática, equitativa y consciente de sus desafíos.

Condiciones habilitantes:

- Adecuar el calendario educativo, incorporando instancias participativas como parte de una estrategia nacional para transversalizar el enfoque de género en las comunidades educativas.
- Desarrollar orientaciones y recursos técnicos, guías y materiales pedagógicos pertinentes para cada nivel educativo, que orienten una implementación democrática y contextualizada.
- Promover una reflexión participativa y sostenida en el tiempo, mediante la elaboración de preguntas movilizadoras y otros recursos que impulsen un análisis progresivo de los desafíos vinculados a la equidad de género, asegurando la participación activa de familias, juventudes e infancias.

Plazo: Mediano.

Organismos responsables: Consejos Escolares, equipos directivos, docentes y educadores y educadoras.

Público destinatario: Comunidad educativa en su totalidad, esto es, sostenedores de la educación, equipos de gestión, docentes, educadores y educadoras, asistentes de la educación, estudiantes, familias.

9. Currículum educativo articulado y promotor de la igualdad de género desde la primera infancia.

Objetivo: Promover la articulación curricular entre los distintos niveles educativos, armonizando los elementos propios de la educación parvularia con una transición fluida hacia la educación escolar, fomentando una formación continua coherente con este enfoque, que incorpore herramientas para promover la igualdad de género desde los primeros años. Asimismo, potenciar el uso de textos y recursos educativos que contribuyan a desnaturalizar estereotipos de género, asegurar una representatividad equitativa entre hombres y mujeres en las distintas áreas del conocimiento y abordar temáticas pertinentes a la realidad de niñas y niños, para una comprensión crítica de la igualdad de género desde las primeras etapas del desarrollo, fortaleciendo ambientes educativos inclusivos, respetuosos y libre de discriminación.

Problema que aborda:

- El currículum educativo no promueve activamente la igualdad de género, a menudo perpetuando estereotipos y roles tradicionales a través de contenidos, lenguaje y ejemplos desequilibrados en los materiales didácticos.
- Falta de una articulación efectiva entre el currículum de educación parvularia y los niveles superiores, lo que impide una progresión coherente acorde a los ciclos vitales de los y las estudiantes.

Condiciones habilitantes:

- Obtener aprobación de los cambios requeridos por parte del Consejo Nacional de Educación, junto con garantizar el apoyo técnico y la supervisión de su implementación por parte de la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.
- Desarrollar y difundir recursos pedagógicos inclusivos, cultural y territorialmente pertinentes, que promuevan el respeto por la diversidad y el enfoque de género en las comunidades educativas.
- Establecer instancias de formación continua, con enfoque de género, para todas las personas que se desempeñan en el sistema educativo, orientadas al uso reflexivo del currículum y a la transversalización del enfoque de género en todos los niveles y contextos educativos.

Plazo: Largo.

Organismos responsables: Mineduc.

Público destinatario: Comunidad educativa, esto es, docentes, educadores, educadoras, asistentes, estudiantes, familias.

10. Fortalecimiento del rol profesional docente para una enseñanza integral, diversa y equitativa en el marco curricular.

Objetivo: Fomentar la valoración del rol profesional docente y apoyar su labor para favorecer la implementación de prácticas pedagógicas y evaluativas que promuevan una enseñanza integral, inclusiva y contextualizada con enfoque de género en todos los niveles educativos, por medio de una gestión curricular flexible, que permita la integración disciplinar y el apoyo formativo.

Problema que aborda:

- La gestión curricular rígida limita la capacidad de los docentes para adaptar objetivos y estrategias a las necesidades específicas y contextos de sus estudiantes, ya que las evaluaciones se centran en lo disciplinar y no en los elementos transversales que son fundamentales para una cultura con enfoque de género.

Condiciones habilitantes:

- Fortalecer el uso reflexivo del currículum y desarrollar capacidades para responder a las distintas necesidades del estudiantado desde una perspectiva de equidad.
- Generar orientaciones y acompañamiento, pertinentes a cada nivel, desde el equipo directivo y técnico de cada establecimiento para que se integre lo disciplinar y lo formativo.

Plazo: Corto - Mediano.

Organismos responsables: Sostenedores de la educación, equipos directivos y de gestión.

Público destinatario: Docentes, educadoras y educadores y asistentes de la Educación.

11. Transversalización del enfoque de género en la formación docente inicial y continua.

Objetivo: Promover la transversalización del enfoque de género en la formación docente inicial y continua (educación parvularia y escolar CH y TP). En formación continua priorizar una oferta certificada por el CPEIP y válida para la carrera docente, que articule microcredenciales ofrecidas por universidades e instituciones acreditadas, facilitando recursos pedagógicos contextualizados y espacios de intercambio de prácticas. Esta estrategia busca sensibilizar y formar a docentes, educadoras y educadores en prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan la diversidad de género, fomenten la participación equitativa de los y las estudiantes y contribuyan a la construcción de entornos escolares más justos y democráticos.

Problema que aborda:

- Insuficiente inclusión del enfoque de género en los perfiles de egreso de carreras de pedagogía, lo que dificulta su abordaje explícito en asignaturas y prácticas formativas.
- Escasez de formación continua específica, validada y pertinente para integrar el enfoque de género en la práctica pedagógica.
- Ausencia de trayectorias formativas flexibles y acumulativas en género y educación, alineadas con la progresión en la carrera docente.
- Limitado acceso a recursos pedagógicos y espacios de reflexión profesional que apoyen el trabajo de docentes, educadoras y educadores en contextos diversos.
-

Condiciones habilitantes:

- Actualización de la normativa vigente para promover la transversalización, asegurando una adecuada implementación como base para una estrategia nacional.
- Incluir transversalmente temas de género en los planes de estudio y en las prácticas pedagógicas realizadas en establecimientos educacionales durante la formación inicial docente.
- Vincular de manera explícita las ofertas formativas con los tramos de la carrera docente, como incentivo estratégico.
- Contar con recursos financieros para garantizar acceso gratuito o subsidiado a formación en perspectiva de género, especialmente en zonas rurales o contextos de alta vulnerabilidad.
- Evitar la dispersión de la oferta mediante su validación, priorización y coordinación por parte del CPEIP.
- Disponer tiempo protegido dentro de la jornada docente para formación continua.

Plazo: Mediano.

Organismos responsables: Mineduc a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y Universidades.

Público destinatario: Docentes en ejercicio de todos los niveles del sistema educacional, educadoras y educadores, estudiantes de pedagogía y de educación parvularia, asistentes de la educación y equipos formadores.

12. Sistema de Aseguramiento de la Calidad con perspectiva de género.

Objetivo: Instalar de manera transversal la perspectiva de género en las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), a través de procesos formativos y orientaciones técnicas que inciden en evaluaciones, fiscalizaciones, criterios curriculares, acreditación y supervisión escolar, contribuyendo a una noción de calidad educativa inclusiva y equitativa.

Problema que aborda:

- Fortalecer la integración de indicadores de equidad de género en los sistemas de evaluación y orientar dispositivos de acompañamiento técnico-pedagógico con enfoque inclusivo (Agencia de Calidad de la Educación).
- Actualizar normativa, protocolos de fiscalización y mecanismos de denuncia con criterios de género, diversidad y no discriminación (Superintendencia de Educación escolar y superior).
- Revisar y emitir criterios curriculares que aseguren la incorporación del enfoque de género en los marcos normativos y documentos orientadores (Consejo Nacional de Educación).
- Fortalecer la aplicación del criterio de equidad de género en los procesos de acreditación institucional, especialmente en carreras de pedagogía (Comisión Nacional de Acreditación).
- Asegurar formación en género para los equipos técnicos que ejecutan funciones de supervisión y acompañamiento en escuelas y sostenedores (Mineduc).

Condiciones habilitantes:

- Modificar marcos normativos y estándares vigentes.
- Dar prioridad a la perspectiva de género en los planes estratégicos institucionales.
- Capacitar en enfoque de género a funcionarias y funcionarios del SAC.
- Incorporar indicadores de género en el sistema de información y monitoreo del SAC.
- Asignar presupuesto para formación, rediseño de instrumentos y seguimiento.

Plazo: Mediano - considerando procesos de revisión normativa, planificación estratégica e implementación gradual por cada institución del SAC.

Organismos responsables: Coordinación conjunta entre Mineduc y servicios asociados como Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, Consejo Nacional de Educación y Comisión Nacional de Acreditación, bajo liderazgo de la Subsecretaría de Educación y con apoyo técnico del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género.

Público destinatario: Instituciones del SAC (Agencia de la Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, Consejo Nacional de Educación, Comisión Nacional de Acreditación), equipos técnicos del Mineduc, sostenedores educacionales, equipos directivos y comunidades escolares beneficiarias por las acciones del sistema.

13. Carrera directiva con perspectiva de género.

Objetivo: Formar a liderazgos educativos con perspectiva de género y fomentar la participación equitativa de mujeres en cargos directivos del sistema educativo. Incidir en el desarrollo y tramitación de un proyecto de ley que regule la carrera directiva con enfoque de género como principio estructurante.

Problema que aborda:

- Necesidad de certificar competencias directivas sensibles a las brechas de género, convivencia escolar, equidad educativa y gestión inclusiva.
- Necesidad de instalar criterios de equidad en procesos de selección, nombramiento y evaluación de directores y directoras, reconociendo trayectorias no lineales, experiencia en gestión del cuidado, liderazgo colaborativo y corresponsabilidad.
- Necesidad de incorporar el enfoque de género en el diseño del proyecto de ley de carrera directiva, reconociendo las barreras de acceso y permanencia de las mujeres en cargos de liderazgo educativo, estableciendo medidas de acción afirmativa, criterios de equidad, y formación obligatoria en género como requisito para el ejercicio de funciones directivas.

Condiciones habilitantes:

- Articular propuesta con la Estrategia Nacional de Liderazgo Escolar.
- Analizar datos desagregados por sexo y condiciones de acceso cargos directivos.
- Superar resistencias culturales que asocian liderazgo a estereotipos masculinos.
- Viabilizar una ley de carrera directiva con enfoque de género, marco presupuestario suficiente para formación, implementación y monitoreo de directivas y directivos escolares.

Plazo: Corto - que abarque el desarrollo de la propuesta legislativa durante el actual gobierno y asegure su continuidad como compromiso de la siguiente administración.

Organismos responsables: Mineduc (Subsecretaría de Educación y Subsecretaría de Educación Parvularia), en coordinación con la Dirección de Educación Pública (DEP) y el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género.

Público destinatario: Directores, directoras, jefaturas técnicas, personas encargadas de convivencia, y docentes con proyección de liderazgo escolar en el sistema público y particular subvencionado.

14. Orientación vocacional con perspectiva de género para hombres y mujeres.

Objetivo: Fortalecer la orientación vocacional con perspectiva de género en enseñanza TP y CH, promoviendo la participación de mujeres en áreas tradicionalmente masculinizadas (STEM, industrial, TI, etc.) y de hombres en áreas feminizadas (educación, salud, etc.), facilitando trayectorias educativas postsecundarias equitativas.

Problema que aborda:

- Elección generizada de especialidades, cursos electivos en enseñanza media y carreras en educación superior, lo que finalmente redundará en brechas de género en salarios y empleabilidad en el mercado laboral.

Condiciones habilitantes:

- Formar en orientación vocacional con enfoque de género a los profesionales que ejercen esta función, esto es, orientadores/as, psicólogos/as, profesores/as jefe, docentes TP.
- Incluir mecanismos de acción afirmativa como aumento de cupos para el género subrepresentado (hombres o mujeres), una vez cerrado el proceso regular de admisión a la educación superior.
- Incorporar el enfoque de género en instrumentos, portales y recursos de apoyo a la elección vocacional (test vocacionales, DEMRE, Futuros Técnicos, IP ChileValora, Mifuturo.cl, etc.).
- Sensibilizar a las comunidades educativas en perspectiva de género para reducir la reproducción de estereotipos de género, a través de campañas de sensibilización que incluyan a toda la comunidad educativa y la introducción de modelos de roles diversos en el aula, en los planes de estudio y en los materiales didácticos.
- Fortalecer la gestión intersectorial con acciones coordinadas con Subsecretaría de la Niñez, Ministerio de Salud, la Defensoría y la SEGEGOB.
- Levantar y utilizar información, desagregada por sexo, acerca de personas que estudian y trabajan en el sistema educativo, niveles de estudio de sus progenitores, recopilación de sus vivencias particulares, entre otros datos.
- Abordar desafíos estructurales como la falta de infraestructura en establecimientos educacionales para hacerse cargo de la diversificación de participantes; por ejemplo, contar con camarines diferenciados para mujeres y hombres para el cambio de indumentaria.

Plazo: Corto - Mediano.

Organismos responsables: Subsecretaría de Educación Superior, comités de acceso (iniciativa más mujeres científicas), Universidades.

Público destinatario: Estudiantes de enseñanza media (técnico-profesional y científico-humanista) y de educación superior.

15. Facilitar las trayectorias educativas de estudiantes (TP, CH y Universitarios) que ejercen labores de cuidado.

Objetivo: Favorecer la permanencia y continuidad de trayectorias educativas de estudiantes de educación media técnico-profesional (TP), científico-humanista (CH) y educación superior que ejercen funciones de cuidado, mediante el acceso a servicios, apoyos y políticas institucionales que reconozcan y atiendan esta situación, desde un enfoque de derechos y corresponsabilidad social del cuidado.

Problema que aborda:

- Invisibilización institucional de la realidad de estudiantes cuidadores y cuidadoras.
- Necesidad de reconocimiento legal del derecho a estudiar sin renunciar a las tareas de cuidado, incluyendo ajustes razonables y medidas de apoyo para estudiantes cuidadores y cuidadoras en todos los niveles educativos,
- Necesidad de activar mecanismos de apoyo para lo que se requiere tener un diagnóstico e identificación de estudiantes cuidadores y cuidadoras, a través de una ficha de caracterización y, seguimiento académico.

Condiciones habilitantes:

- Reconocer el cuidado como un factor de exclusión educativa no abordado hasta ahora en las políticas de retención.
- Articular con la Política Nacional de Cuidados.
- Instalar dispositivos de cuidado en espacios educativos: salas cuna, jardines infantiles institucionales y servicios de apoyo (monitoreo, redes comunitarias) para hijos/as o personas dependientes de estudiantes.
- Posibilitar flexibilización curricular y académica en instituciones escolares y de educación superior (por ejemplo, horarios adaptados, asistencia flexible, modalidades híbridas, prioridad en becas o residencias).
- Obtener recursos presupuestarios para financiamiento de servicios de cuidado y acompañamiento

Plazo: Corto - Mediano. Proyecto de ley presentado en 2024 (Yo estudio, Yo cuidado); instalación de pilotos de cuidado y medidas de flexibilización en instituciones seleccionadas durante 2025–2026.

Organismos responsables: Mineduc: diseño normativo, coordinación interinstitucional y aplicación en instituciones terciarias. JUNJI/Integra/Subsecretaría de Educación Parvularia: implementación de dispositivos de cuidado en establecimientos educacionales. Ministerio de la Mujer y Equidad de Género / Ministerio de Desarrollo Social y Familia: apoyo técnico y articulación con políticas de cuidados. Instituciones educativas: adopción de medidas internas de acompañamiento, flexibilidad y corresponsabilidad.

Público destinatario: Estudiantes de enseñanza media (TP y CH) y educación superior (universidades, CFT, IP), especialmente mujeres jóvenes, madres, personas en situación de pobreza o que cuidan familiares dependientes (niños/as, personas mayores o con discapacidad).

16. Formación inicial docente en enfoque de género para profesionales y técnicos en la educación Técnico Profesional.

Objetivo: Incorporar la perspectiva de género en la formación de docentes de Educación Técnico-Profesional, tanto en el ámbito técnico como en su formación pedagógica, promoviendo una enseñanza libre de estereotipos y más inclusiva, que favorezca trayectorias formativas y laborales equitativas con enfoque de género.

Problema que aborda:

- Necesidad de realizar una revisión con perspectiva de género en el proceso de actualización de la Base Curricular de Educación Media Técnico-Profesional (TP).
- Necesidad de diseñar un plan de formación continua dirigido a docentes TP que incorpore módulos específicos en perspectiva de género, equidad, inclusión laboral y prevención de la violencia de género, junto con fortalecer la formación pedagógica de profesionales provenientes del mundo técnico-productivo.

Condiciones habilitantes:

- Formar docentes en la modalidad de Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP).
- Contar con un marco curricular con enfoque de género en competencias transversales y sectoriales.
- Impulsar condiciones laborales y participación femenina en sectores clave de la EMTP.
- Contar con presupuesto para diseño e implementación de programas formativos y fortalecimiento de capacidades técnicas en el Mineduc.
- Coordinar con institutos de formación técnica, considerando el contexto territorial, para mejorar la relación con el medio productivo con enfoque de género.
- Establecer coordinación con políticas nacionales de género, inclusión y desarrollo productivo con equidad.

Plazo: Mediano - articulado con los ciclos de implementación de la nueva Base Curricular TP y los programas de formación continua del Mineduc.

Organismos responsables: Secretaría EMTP de Mineduc, en coordinación con el CPEIP y el equipo de género del Ministerio. Alianzas estratégicas con universidades y centros de formación técnica acreditados.

Público destinatario: Docentes de especialidades TP, formadores técnico-pedagógicos, profesionales en proceso de habilitación pedagógica.

8. ANEXOS

Anexo 1: Detalle del trabajo realizado por la Comisión en cada una de sus sesiones

- **Sesiones de trabajo** La Comisión Técnica desarrolló cinco sesiones entre abril y junio de 2025, con el objetivo de avanzar desde un diagnóstico participativo hacia la formulación y priorización de recomendaciones concretas para una educación sin brechas de género. Cada sesión abordó dimensiones clave, incluyendo trayectorias educativas, currículum, formación docente, participación y convivencia.
- **Sesión 1 – Diagnóstico inicial y lineamientos (9 de abril de 2025)**

El ministro de Educación, Nicolás Cataldo, junto a la Subsecretaria de Educación, Alejandra Arratia, dieron inicio a la Comisión, relevando la importancia y urgencia de avanzar hacia una educación sin brechas de género. En esta primera sesión, se presentó la estructura de trabajo de la Comisión y se abordó un diagnóstico preliminar sobre las brechas de género en el sistema educativo, a partir de una exposición realizada por Gino Cortez, secretario ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación. Asimismo, se definieron los principios orientadores del trabajo posterior y se relevaron elementos clave como las trayectorias educativas, los estereotipos de género y las desigualdades interseccionales.
- **Sesión 2 – Profundización del diagnóstico y líneas temáticas (25 de abril de 2025)**

Se reflexionó sobre los estereotipos y sesgos que afectan a niños, niñas y estudiantes a lo largo del ciclo educativo, desde una perspectiva integral e interseccional, identificándolos como elementos clave que deben incorporarse en la estructura del informe. Además, se trabajó en grupos la elaboración de propuestas de recomendaciones en las siguientes áreas: cultura educativa y expectativas sociales sobre el aprendizaje; comunidad educativa, participación y trabajo con las familias; y desarrollo socioemocional y convivencia escolar con enfoque de género. Todas organizadas según niveles de intervención: macro, meso y micro.
- **Sesión 3 – Revisión de experiencias y estructuración de recomendaciones (9 de mayo de 2025)**

Con la participación de la Subsecretaria de Educación Parvularia, Claudia Lagos, quien destacó la importancia de incorporar una mirada centrada en las trayectorias educativas, se presentaron ajustes en la estructura del informe y se revisaron insumos del proceso de actualización curricular, liderado por la jefa de la Unidad de Currículum y Evaluación, Viviana Castillo. Posteriormente, mediante trabajo en grupos, se elaboraron propuestas específicas en torno a: evaluación de aprendizajes y uso de datos; formación docente inicial y continua; y educación técnico-profesional y trayectorias postsecundarias. Todas organizadas según niveles de intervención: macro, meso y micro.
- **Sesión 4 – Priorización de recomendaciones (23 de mayo de 2025)**

Se trabajó en grupos para sistematizar, priorizar y especificar las recomendaciones elaboradas en las sesiones previas, con foco en su implementación. Las y los participantes trabajaron en la definición de objetivos, plazos, público objetivo, entidades responsables y condiciones habilitantes para cada propuesta, buscando avanzar hacia una hoja de ruta operativa de corto, mediano y largo plazo, en los niveles micro, meso y macro de propuestas.

- **Sesión 5 – Cierre y validación del informe (6 de junio de 2025)**

Se revisó la versión preliminar del informe final, incorporando los aportes recogidos en las sesiones anteriores. Asimismo, se validaron las recomendaciones priorizadas y especificadas, a través de manifestaciones de aprobación, aprobación con modificaciones o desaprobación, buscando el acuerdo unánime. Finalmente, se discutieron criterios para la difusión de las recomendaciones y se acordaron los próximos pasos para su socialización y seguimiento.

- **Presentación COSOC, La Unión, Región de los Lagos (14 y 15 de mayo de 2025)**

Complementario al trabajo realizado por la comisión se presentó al Consejo de la Sociedad Civil (COSOC) del Ministerio de Educación²⁴, compuesto por un total 21 consejeras y consejeros, el trabajo realizado por la comisión con el fin de recoger sugerencias que enriquecieran las recomendaciones trabajadas. Estos aportes fueron recogidos e incorporados al trabajo realizado en las últimas dos sesiones.

Anexo 2: Iniciativas realizadas en educación para contribuir a las desigualdades de género

En atención a estas desigualdades, el Ministerio de Educación ha llevado a cabo diversas acciones orientadas a disminuir y erradicar las brechas de género. No obstante, esto es un objetivo a largo plazo que requiere de políticas de Estado sistemáticas en el tiempo, por lo que es fundamental seguir planificando e implementando iniciativas coordinadas entre los diversos actores del sistema educativo. Algunas de estas iniciativas corresponden a:

1. Acciones comunicacionales

Estas tienen como propósito presentar la temática de manera accesible y sensibilizar a las personas acerca de las brechas y desigualdades de género en educación. Entre estas se puede mencionar:

- La Unidad de género del Ministerio de Educación ha habilitado y actualiza constantemente el **sitio web [Educación sin brechas](#)**, en cual se disponen orientaciones y recursos para las comunidades educativas en todos los niveles de la trayectoria. En este, se pueden encontrar el marco normativo que orienta las acciones de equidad de género en educación, recursos para las comunidades educativas y profesionales de la educación y noticias relevantes.
- **Campaña comunicacional “Las palabras no hacen diferencia, como las usamos sí”** cuyo objetivo es sensibilizar a las personas trabajadoras de la educación y a la sociedad en su conjunto, acerca de usos igualitarios del lenguaje para motivar y expresar altas expectativas hacia niñas y niños de manera igualitaria. Esta campaña cuenta con un video promocional y publicaciones para redes sociales que incluyen: palabras neutras al género para incentivar a niñas y niños de manera igualitaria e información relevante sobre: estereotipos de género, brechas de género, educación no sexista y prevención de la violencia.

2. Orientaciones dirigidas al sistema educativo en sus diferentes niveles

La Subsecretaría de Educación Parvularia y la Subsecretaría de Educación, a través de diversos equipos, han generado orientaciones dirigidas al sistema educativo para transversalizar el enfoque de género y orientar la práctica pedagógica en favor de la igualdad, la no discriminación y la disminución de las brechas de género. Entre estos documentos se destacan:

- **Enfoque de género en la Educación Parvularia: una oportunidad para el bienestar integral. Orientaciones para su transversalización en el nivel.** Este documento de orientación está dirigido a instituciones sostenedoras, a equipos directivos y técnico-pedagógicos. Da continuidad a la política pública respecto de la promoción de la igualdad de género en educación y su principal objetivo es proponer lineamientos, estrategias y oportunidades curriculares para transversalizar el enfoque de género en Educación Parvularia, dando respuesta así, tanto a la normativa internacional a la que se adscribe Chile, como también a la legislación nacional en estas materias.
- **Serie de Cartillas temáticas para la Transversalización del Enfoque de Género (TEG) en la Educación Parvularia.** Estas consisten en una bajada técnica de las Orientaciones para la transversalización del enfoque de género en Educación Parvularia. Las cartillas N° 5, N°6 y N°7 refieren específicamente a ambientes de aprendizaje con enfoque de género para promover la igualdad en las prácticas pedagógicas y en los materiales.

- **Nota Técnica. Promoviendo la exploración y la aproximación de las niñas a las ciencias en Educación Parvularia.** Esta orientación está dirigida a equipos pedagógicos de las comunidades educativas de Educación Parvularia, y tiene por principal objetivo concientizar sobre las brechas, sesgos y estereotipos de género en STEM en Educación Parvularia, y orientar el despliegue de prácticas que promuevan la participación y aproximación de niñas en las ciencias en este primer nivel educativo. Esto, en el marco de los esfuerzos intencionados del Ministerio de Educación y la Subsecretaría de Educación Parvularia para construir espacios educativos equitativos, libres de violencia y sin discriminaciones ni sesgos, que resguarden el aprendizaje y el bienestar integral de todas las infancias.
- **Herramientas para el abordaje integral de la Violencia de Género desde la Educación Parvularia**¹². Iniciativa financiada por el Fondo para la Igualdad 2024, consiste en un set de herramientas que busca fortalecer competencias y dotar de recursos a los equipos educativos para prevenir, atender y derivar situaciones de violencia de género, con foco en la garantía de derechos de niñas y niños y resguardo de sus trayectorias educativas.
- **Promover la igualdad de género en el aprendizaje. Prácticas para reducir brechas y promover el aprendizaje activo de niñas y adolescentes en matemática y ciencias.** Este documento busca potenciar el rol de los establecimientos educacionales en la democratización del conocimiento y el impulso a la igualdad de género en el aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aborda sesgos y estereotipos de género y orienta buenas prácticas pedagógicas e institucionales.
- **Educación Media TP con perspectiva de género. Prácticas docentes para promover la igualdad de género en los aprendizajes de educación media técnico profesional.** Busca entregar herramientas a docentes de la EMTP para que puedan seguir aportando a la disminución de brechas de género en el acceso, aprendizaje, participación y proyección educativa y laboral, proponiendo diversas prácticas que enriquezcan el desarrollo académico, afectivo y social de las y los estudiantes en igualdad de condiciones, y que reduzcan la reproducción de sesgos, estereotipos, discriminación y violencia de género en el proceso de enseñanza mediante acciones afirmativas.
- **Orientaciones para la incorporación de la Perspectiva de Género en la implementación de proyectos de Robótica Educativa.** El documento tiene como propósito guiar al organismo ejecutor del proyecto de Robótica Educativa en la incorporación de la perspectiva de género, tanto en el material pedagógico, como en el proceso formativo de docentes.
- **Orientaciones para el desarrollo de la Ciudadanía Digital con enfoque de género, con aplicaciones en disciplinas STEM.** Documento dirigido a docentes y educadores/as, como su nombre lo indica, entrega orientaciones para el desarrollo de una ciudadanía digital con enfoque de género, con recomendaciones prácticas para el caso de las disciplinas de Ciencias, Tecnología, Matemática e Ingeniería (STEM en inglés) y el desarrollo de habilidades digitales. Este documento fue publicado en la página web de Ciudadanía Digital del Mineduc y está siendo difundido durante el año escolar 2025.

¹² Disponible en <https://parvularia.mineduc.cl/preveniratiempo/>

3. Cupos +MC

Para contribuir a la disminución de las brechas de género, potenciar y aumentar la participación de mujeres en carreras relacionadas a las ciencias, tecnología, ingeniería y matemática, la Subsecretaría de Educación Superior lanzó esta política para que universidades adscritas al Sistema de Acceso ofrezcan cupos para mujeres, adicionales a las vacantes regulares, en más de 400 carreras de estas áreas. Mediante el cupo Más Mujeres Científicas, se aumentó la participación de mujeres en carreras STEM en educación superior: En la admisión 2025, 10.211 mujeres fueron seleccionadas en carreras de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemática, un 15,7% más que el 2024.

4. Acciones realizadas por la Agencia de Calidad de la Educación.

Para contribuir a la disminución de las brechas de género, potenciar y aumentar la participación de mujeres en carreras relacionadas a las ciencias, tecnología, ingeniería y matemática, la Subsecretaría de Educación Superior lanzó esta política para que universidades adscritas al Sistema de Acceso ofrezcan cupos para mujeres, adicionales a las vacantes regulares, en más de 400 carreras de estas áreas. Mediante el cupo Más Mujeres Científicas, se aumentó la participación de mujeres en carreras STEM en educación superior: En la admisión 2025, 10.211 mujeres fueron seleccionadas en carreras de ciencias, tecnologías, ingenierías y matemática, un 15,7% más que el 2024.

- **Brecha 0:** Programa dirigido a equipos directivos, pedagógicos y de convivencia escolar que entrega herramientas para analizar brechas y estereotipos de género en sus propios contextos, impulsando los aprendizajes de niñas y niños en igualdad.
- **Recomendaciones para reducir la brecha de género en Matemática en los establecimientos educacionales:** Serie de recomendaciones recogidas en el estudio sobre brechas de género en Matemática en Chile "Tendencias, cambios post pandemia y factores asociados" (2025).

9. BIBLIOGRAFÍA

- Aboim, S. (2010). *Plural Masculinities: The remaking of the self in private life*. Farnham, UK; Burlington, VT: Ashgate.
- Acker, J. (2006). Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Agencia Calidad de la Educación. (2022) Estudio sobre habilidades lectoras. División de Estudios. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Habilidades_Lectoras.pdf
- (2024). Resultados destacados para Chile: Estudio Internacional TIMSS 2023. <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios-internacionales/timss/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). Informe de resultados del Estudio de Habilidades Socioemocionales (SSES) 2023. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+de+Resultados+de+SSES+2023.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación (agosto 2024). Brechas de género en el desarrollo de habilidades socioemocionales y aspiraciones futuras. Boletín 1 <https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2025/03/Brechas-de-genero-en-el-desarrollo-de-habilidades-socioemocionales-1.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2025a). Informe nacional del estudio de Alfabetización Computacional y Manejo de Información ICILS 2023 [https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+ICILS+2023+\(1\).pdf](https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+ICILS+2023+(1).pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2025b). Resultados Educativos Simce e IDPS 2024 <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+PPT+EERR+Nacional+2024+-+P%C3%BAblica.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación (2025c). Estudio sobre brechas de género en Matemática en Chile. Tendencias, cambios pospandemia y factores asociados. https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Brechas+Ge%CC%81nero_Informe.pdf
- Arias, O., Canals, C., Mizala, A., & Meneses, F. (2023). Gender gaps in mathematics and language: The bias of competitive achievement tests. *PLoS ONE*, 18(3), Article e0283384. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283384>
- Azúa Ríos, X. (2016) Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (ed. Silvana del Valle) https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Aguayo, F., Correa, P., & Cristi, P. (2011). Encuesta IMAGES Chile Resultados de la Encuesta Internacional de Masculinidades y Equidad de Género. Santiago: CulturaSalud/EME. <https://www.equimundo.org/wp-content/uploads/2015/01/Encuesta-IMAGES-Chile.pdf>
- Bertrand, M. (2011). New Perspectives on Gender En D. Card y O. Ashenfelter (Eds.) *Handbook of labor economics*. [https://doi.org/10.1016/S0169-7218\(11\)02415-4](https://doi.org/10.1016/S0169-7218(11)02415-4).
- Barone, C. (2011). Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*, 84, 157-176. <http://dx.doi.org/10.1177/0038040711402099>
- Bordón, P., Canals, C., & Mizala, A. (2020). The gender gap in college major choice in Chile. *Economics of Education Review*, 77, 102011. <https://coes.cl/wp-content/uploads/The-gender-gap-in-college-major-choice-in-Chile.pdf>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374. <https://doi.org/10.1037/h0029908>
- Centre for Social Justice (2025). *Lost boys: State of the Nation*. London, United Kindom. https://www.centreforsocialjustice.org.uk/wp-content/uploads/2025/03/CSJ-The_Lost_Boys.pdf

- Charles, M., & Bradley, K. (2009). Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries. *American Journal of Sociology*, 114, 924-976. <https://doi.org/10.1086/595942> (2018). Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/435>
- Coelho, J. S., Martins, P. R., Silva, A. L. dos S., & Berlese, D. B. (2020). Gender expectations and their crossings in playtime activities in early childhood education. *Journal of Physical Education*, 32(1), e-3216. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3216>
- Comisión Técnica del Proyecto SAGA. (2021). Diagnóstico sobre indicadores y políticas con perspectiva de género desarrolladas por el Estado de Chile en áreas STEM (1er informe de la Comisión Técnica). Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, y UNESCO. https://minmujeryeg.gob.cl/wpcontent/uploads/2021/09/PROYECTO_SAGA_FINAL_V2.pdf
- Comunidad Mujer (diciembre 2017). Mujer y trabajo: Brecha de género en STEM, la ausencia de mujeres en Ingeniería en Matemáticas. <https://comunidadmujer.cl/wp-content/uploads/2022/04/BOLETIN-42-DIC-2017-url-enero-2018.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2021). Informe tendencias de estadísticas de educación superior por sexo 2021.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas (Col)*, (14),156-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). Polity Press.
- Connell, R., Ashenden, D. J., Kessler, S., & Dowsett, G. W. (1982). *Making the difference: schools, families and social division*. Allen & Unwin.
- Croson, R. y Gneezy, U. (2009). Diferencias de género en las preferencias. *Revista de Literatura Económica* 47(2): 448–74. <http://doi.org/10.1257/jel.47.2.448>
- Del Río, M., Susperreguy, M., Strasser, K., Iturra, C., Gallardo I. (2017). Creencias sobre matemática y género de estudiantes, docentes y padres: datos sensibles para el diseño de intervenciones. Proyecto 1700003, Undécimo Concurso FONIDE <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/08/003-Del-Rio-FINAL.pdf>
- Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., & Linn, M. C. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103–127. <https://doi.org/10.1037/a0018053>
- Espinoza, A. M., & Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilena. *Psykhe*, 25(2), 1-18. <http://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.858>
- Figueroa Cofré, I., Muñoz Cordones, J., & Inostroza Quilodrán, D. (2025). Discriminación por identidad de género: Análisis exploratorio de las denuncias ingresadas a la Superintendencia de Educación (2022–2024). Unidad de Estadísticas y Estudios, Superintendencia de Educación
- Flood, M. (2019). *Engaging men and boys in violence prevention (Global Masculinities)*. Palgrave Macmillan.
- Fraillon, J., Rožman, M. (2024) Estudio internacional de alfabetización informática e informacional de la IEA 2023 <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-61194-0>
- Fryer, R., & Levitt, S. (2010). An Empirical Analysis of the Gender Gap in Mathematics. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(2), 210–40. <http://doi.org/10.1257/app.2.2.210>
- Grandón, C., & Inostroza, D. (2025). Informe de análisis de denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación con datos desagregados por sexo, año 2024: Comparativo de años 2018 - 2024. Superintendencia de Educación, Unidad de Estadísticas y Estudios.

- Guiso, L., Monte, F., Sapienza P. & Zingale, L. (2008). Culture, Gender, and Math. *Science* 320, 1164-1165. <http://doi.org/10.1126/science.1154094>
- Gutmann, M. (1997). Trafficking in men: The anthropology of masculinity. *Annual Review of Anthropology*, 26, 385-409. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.26.1.385>
- Hucks, D. (2021). Masculinities and Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1350>
- INE (2015). Estadísticas de género. Introducción conceptual. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/genero/gu%C3%ADas-y-documentos/documentos/estad%C3%ADsticas-de-g%C3%A9nero-introducci%C3%B3n-conceptual-mayo-2015.pdf?sfvrsn=e172299f_8
- INJUV (2022). Décima Encuesta Nacional de Juventudes. https://extranet.injuv.gob.cl/documentos_gestor_recursos/uploads/formatos/1c563ae615a8a29d7cb90df9bf9bec15.pdf
- Keddie, A., Hewson-Munro, S., Halafoff, A., Delaney, M., & Flood, M. (2022). Programmes for boys and men: possibilities for gender transformation. *Gender and Education*, 35(3), 250–266. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2147670>
- Kessler, S., Ashenden, D. J., Connell, R., & Dowsett, G. W. (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education* 58(1), 34-48. <https://doi.org/10.2307/2112539>
- Lambert, M. (2018) Definición del concepto de "sexismo": influencia en el lenguaje, la educación y la violencia de género. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26147/1/BCN_definicion_sexismo_FINAL.pdf
- Ley No. 20.845. 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. Mayo, 29, 2015. *Diario Oficial [D.O.] (Chile)*.
- Ley No. 20.370. Establece la ley general de educación. Agosto, 17, 2019. *Diario Oficial [D.O.] (Chile)*.
- Ley No. 21.430. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. Marzo, 6, 2022. *Diario Oficial [D.O.] (Chile)*
- Ley No. 21.675. Estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género. Junio, 3, 2024. *Diario Oficial [D.O.] (Chile)*.
- Lingard, B.; Martino, W. & Mills, M. (2009). *Boys and schooling. Beyond structural reforms.* Palgrave Macmillan.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: masculinities, sexualities and schooling.* Open University Press.
- Madrid, S. (2011) Masculinidades y equidad de género en la escuela: reflexiones para la construcción de una política educativa en Chile. En F. Aguayo & M. Sadler (Eds.) *Masculinidades y Políticas Públicas: Involucrando Hombres en la Equidad de Género* (pp. 128–150), LOM.
- Martino, W., Kehler, M., & Weaver-Hightower; M. (Eds.) (2009). *The problem with boys' education: Beyond the backlash.* Routledge.
- Messerschmidt, J. (2018). *Hegemonic Masculinity: Formulation, reformulation, and amplification.* Rowman & Littlefield.
- Mineduc (s.f.). ¿Qué es la ciudadanía digital? <https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/que-es-la-ciudadania-digital/>
- Mineduc (s.f.). Evaluación formativa con sentido pedagógico. https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-354086_archivo_01.pdf

- Mineduc (2021). Estándares de la profesión docente Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Mineduc (2023). Informe Estadístico del Sistema Educacional con Análisis de Género 2023 (Documento de trabajo No 30) Centro de Estudios Ministerio de Educación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19641/DOC%20DE%20TRABAJO%2030_2023_fd02.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mineduc (2024a). Informe Estadístico del Sistema Educacional con Análisis de Género 2024. (Evidencias 64). Centro de Estudios del Ministerio de Educación. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21308/EVIDENCIAS%2064_2024_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mineduc (2024b). Nota Técnica Promoviendo la exploración y la aproximación de las niñas a las ciencias en Educación Parvularia. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/02/Nota-te%CC%81cnica-ciencias-ep.pdf>
- Mizala, A., Martínez, F., & Martínez, S. (2015). Pre-service elementary school teachers' expectations about student performance: How their beliefs are affected by their mathematics anxiety and student's gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.006>
- Morrell, R.; Epstein, D.; Unterhalter, Bhana; D.; & Moletsane, R. (2009) *Towards Gender Equality? South African schools during the HIV/AIDS epidemic*. University of KwaZulu-Natal Press.
- MOVILH (2022) XX Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile. <https://www.movilh.cl/documentacion/2022/XX-Informe-Anual-DDHH-MOVILH.pdf>
- Muntoni, F., Wagner, J. & Retelsdorf, J. (2021). Beware of Stereotypes: Are Classmates' Stereotypes Associated With Students' Reading Outcomes? *Child Dev*, 92(1), 189-204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13359>
- Niederle, M., Vesterlund L. (2010). Explicando la brecha de género en las puntuaciones de las pruebas de matemáticas: El papel de la competencia". *Journal of Economic Perspectives* 24 (2) 129–44. <http://doi.org/10.1257/jep.24.2.129>
- Nosek, B., Smyth, F. et. al (2009) National differences in gender–science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 106(26) 10593-10597. <https://doi.org/10.1073/pnas.0809921106>
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2024a) What progress have countries made in closing gender gaps in education and beyond? *Education indicators in focus # 85*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2024b), *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing, Paris.
- Olavarria, J. (2006). Hombres e identidad de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina. En G. Careaga & S. Cruz (Eds.). *Debate sobre Masculinidades. Poder, Desarrollo, Políticas Públicas y Ciudadanía* 115-130. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/2019/02/hombres-e-identidad-de-genero.pdf>
- ONU (s.f.). Estereotipos de género. El ACNUDH y los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género. <https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping>
- Ortega L., Treviño, E., Gelber, D. (2020) La inclusión de las niñas en las aulas de matemáticas chilenas: sesgo de género en las redes de interacciones profesor estudiante. *Journal for the study of education and development*, 49–52. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1773064>
- Ortega, L., Montero, M., Canals, C., & Mizala, A. (2025). Gender Segregation in Secondary School Course Choices: Socioeconomic Gradients and the Protective Role of School Gender Culture. *American Educational Research Journal*, 62(3), 499-539. <https://doi.org/10.3102/00028312241308537>

- Pérez-Martínez, V., Marcos-Marcos, J., Cerdán-Torregrosa, A., Briones-Vozmediano, E., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, M., Daoud, N., Edwards, C., Salazar, M., La Parra-Casado, D., & Vives-Cases, C. (2021). Positive Masculinities and Gender-Based Violence Educational Interventions Among Young People: A Systematic Review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(2), 468-486. <https://doi.org/10.1177/15248380211030242>
- Pinto Wong, A. A., Jiménez Guerra, R. A., Salazar Alvear, D. A., & Valenzuela Araya, A. D. (2021). Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación Inicial? *Revista Del IICE*, (49), 123-138. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10452>
- PNUD (2018) Primera Encuesta de Desarrollo Humano en niños, niñas y adolescentes- Santiago. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/primera-encuesta-de-desarrollo-humano-en-ninos-ninas-y-adolescentes/>
- PNUD (2020) Nuevo mapa del poder y género en Chile: 1995 – 2018. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/nuevo-mapa-del-poder-y-genero-en-chile-1995-2018>
- PNUD-OIT (2022). Mujeres y Retorno Laboral en Chile: Aprendizajes de la pandemia para cerrar la brecha en el empleo. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/mujeres-y-retorno-laboral-en-chile-aprendizajes-de-la-pandemia-para-cerrar-la-brecha-en-el-empleo/>
- PNUD-OIT (2025). Barreras persistentes para la participación laboral de las mujeres en Chile. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Organización Internacional del Trabajo. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/barreras-persistentes-para-la-participacion-laboral-de-las-mujeres-en-chile>
- Red Chilena Contra la Violencia hacia las Mujeres (25 de agosto de 2016) Qué es la Educación Sexista [Video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=GW9Oxl8znfw>
- Revees, R. (2024). The case for helping boys and men in education, *Journal of Policy Analysis and Management*, 43(2): 614–622. <https://doi.org/10.1002/pam.22581>
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, 115(2), 336–356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
- Sevilla, P., Sepúlveda, L., Valdebenito, M. (2019) Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- SIES (2025). Brechas de género en educación superior 2024. Sistema de Información Educación Superior, Subsecretaría de Educación Superior. Mineduc. https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/129/2025/03/Brechas_genero_EDSUP_2024.pdf
- Solís, P. (2017). Discriminación estructural y desigualdad social. CONAPRED. <https://sindis.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2018/09/Discriminacionestructural-accs.pdf>
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.5.797>
- Stetsenko, A., Little, T., Gordeeva, T., Grasshof, M., & Oettingen, G. (2000). Gender Effects in Children's Beliefs about School Performance: A Cross-Cultural Study. *Child Development* 71(2): 517–527. <https://www.jstor.org/stable/1132006>
- Swain, J. (2005). Masculinities in education. En M. Kimmel, J. Hearn & R. Connell (Eds). *Handbook of studies on men & masculinities*. Sage.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: girls and boys in school*. Rutged University Press.

- UNESCO (2021). Proyecto SAGA UNESCO en Chile: Diagnóstico sobre indicadores y políticas con perspectiva de género desarrolladas por el Estado de Chile en áreas STEM Primer Informe de la Comisión Técnica. <https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/08/Diagnostico-indicadores-politicas-genero-desarrolladas-Estado-STEM.pdf>
- UNESCO (2022) Del acceso al empoderamiento: herramientas operativas para promover la igualdad de género en y a través de la educación. [s.n.] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380836>
- UNESCO (2024a). Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Informe sobre género La tecnología en los términos de ellas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391983>
- UNESCO (2024b) Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). Oficina Regional para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>
- UNICEF (2021) Educación transformadora de género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo. División de Programas de la Sección de Educación de UNICEF <https://www.unicef.org/media/123676/file/EDUCACIÓN%20TRANSFORMADORA%20DE%20GÉNERO.pdf>
- Viveros, M. (2002). De quebradores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Fundación Ford, Profamilia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2902>
- Viveros, M. (2018). As Cores Da Masculinidade: Experiencias Interseccionais e Practicas de Poder Na Nossa America. Cadernos pagu (65), e226514. <https://doi.org/10.1590/18094449202200650014>

INFORME COMISIÓN TÉCNICA:

HACIA UNA EDUCACIÓN SIN BRECHAS DE GÉNERO

DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA EL SISTEMA EDUCATIVO

Santiago, agosto de 2025