SABERES DOCENTES
CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL MAGISTERIO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

RECURSOS PARA EL TRABAJO EDUCATIVO

NOTA TÉCNICA: "INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES:

EL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN ESCOLAR COMO POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN"

ANDREA CARRASCO, SOFÍA MONSALVES Y ROCÍO CONCHA

RECURSOS PARA EL
TRABAJO EDUCATIVO

INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES: EL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN ESCOLAR COMO POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN".

ANDREA CARRASCO SÁEZ, SOFÍA MONSALVES Y ROCÍO CONCHA

NOTA TÉCNICA ENERO, 2026

PARA CITAR ESTE DOCUMENTO:

DISEÑO GRÁFICO EDITORIAL:

SABERES DOCENTES
CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL MAGISTERIO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

© 2025, Documento de creación del Centro de Estudios Saberes Docentes, reimpresión o utilización con permiso de Saberes Docentes.

En el presente documento, siempre que es posible, se utiliza un lenguaje no discriminador y no sexista.

Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201
saberesdocentes.uchile.cl

TEMAS

1. 42. 6Perspectiva de género en una cultura escolar patriarcal 6

Liderazgo y gestión escolar para la inclusión de una perspectiva de género. 7

3. 104.ACCIONES Y DESAFÍOS PARA LA INSTALACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO 13

Lineamientos normativos 14

Acciones para la sensibilización sobre la perspectiva de género 14

Acciones para una visión compartida sobre la perspectiva de género 15

Acciones para el desarrollo profesional docente (dpd) 16

Acciones en los procesos de enseñanza y aprendizajes 16

Acciones para la convivencia escolar 17

5. SÍNTESIS DE ACCIONES PARA INSTALAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO 17

6.CONCLUSIONES Y DESAFÍOS 18

7. 21REFERENCIAS 22

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la perspectiva de género en educación se ha consolidado como una orientación prioritaria a nivel internacional. Una de las agendas más reconocidas y con

mayor adhesión, es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible proclamada por la Organización de las Naciones Unidas ONU (2015), que establece la igualdad de género como un derecho humano fundamental y un eje transversal del desarrollo sostenible. Diversos países se encuentran implementando políticas educativas en esta línea, ya que ha sido considerada como un requisito de calidad educativa a nivel global (Cabello y Martínez, 2017; ONU, 2015).

Chile, como país miembro de la ONU, ha adoptado las orientaciones de la Agenda 2030 con una serie de políticas educativas en esa línea (Concha y Mujica, 2021), por ejemplo la promulgación de la Ley N°21.675 (2024), que mandata a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a promover una educación no sexista y con igualdad de género, en articulación con otros cuerpos normativos como la Ley N°21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia (2022).

A pesar de las orientaciones y políticas vinculadas a la perspectiva de género, en Chile, persisten brechas de género en el sistema educativo escolar, vinculadas principalmente a diferencias de aprendizaje en estudiantes, el desarrollo de habilidades socioemocionales, y la segregación vocacional por género (Mineduc, 2025). En este escenario, el rol de las personas que lideran la escuela puede ser un agente clave para incidir en la cultura institucional, y por lo tanto para avanzar en la implementación de la perspectiva de género en sus comunidades escolares. De hecho, la Agenda 2030, posiciona el liderazgo escolar como eje trascendental para el logro de la meta 4 y del avance de la igualdad de género en el contexto escolar (Hernández et al., 2020). Por tanto, el rol que tienen estos roles para promover nuevos marcos de sentido, orientando las prácticas pedagógicas-organizacionales, y generando condiciones para la institucionalización de enfoques y prácticas coherentes con la igualdad de género es clave para avanzar en la transformación del sistema escolar (Carrasco y Monsalves, 2025).

En este contexto, la siguiente nota técnica pretende compartir relatos y reflexiones sobre las acciones que han realizado directoras y directores escolares para implementar la perspectiva de género en sus comunidades educativas, reflexionando sobre los desafíos que se presentan para dicha consideración. Los relatos que se presentan son resultados de un proceso de investigación cualitativa de alcance exploratorio, donde se indagó en los lineamientos y acciones que reconocen quienes lideran establecimientos educativos para la promoción de la perspectiva de género en el desarrollo profesional docente.

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

2. INFLUENCIA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL SISTEMA ESCOLAR

¿Cómo incluir la perspectiva de género en los establecimientos educativos desde el liderazgo y la gestión escolar?

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN UNA CULTURA ESCOLAR PATRIARCAL

La perspectiva de género ha permitido visibilizar la escuela como un espacio que reproduce estructuras de poder, donde el género masculino posee ciertos privilegios ante lo femenino, así como también ciertas creencias asociadas a estereotipos de género que condicionan el comportamiento del estudiantado, sus intereses, construcción de identidad, oportunidades de aprendizaje y, por tanto, proyecciones futuras (Connell y Pearse, 2018). A su vez, y considerando dicho contexto, es un recurso para deconstruir aquellos significados, y educar para transformar las desigualdades de género en oportunidades de desarrollo para todas y todos en equidad (Marrero, 2019).

La perspectiva de género permite evidenciar y reflexionar sobre los sesgos de género que persisten en el sistema escolar, y que han perpetuado las desigualdades y la discriminación por motivos de género a través de diferentes ámbitos del quehacer escolar (Marrero, 2019; Mineduc, 2025). A su vez, estos sesgos de género se traducen en acciones concretas en el sistema escolar, tales como: sesgos en los textos escolares, la práctica docente, el lenguaje, las relaciones entre pares, los reglamentos, y la infraestructura, afectando a toda la comunidad educativa (Aragonés-González et al., 2020; Biemmi, 2015; Quiaragua, 2016; Riera y Moya-Mata, 2021). Muchos de los mensajes que transfieren, se encuentran mermados por los estereotipos de género, acentuando por tanto ideologías androcéntricas, y rígidas en relación a lo que se entiende por “masculino” y “femenino”, definida como una cultura escolar patriarcal (Arango et al., 2023; Azúa, 2016; Lillo, 2025; Martínez y Ramírez, 2017; Ortega et al., 2020).

A modo de ejemplificar lo referido, se puede observar la sobrerrepresentación que tienen los hombres en los equipos directivos, donde si bien la carrera docente se encuentra feminizada, los hombres son mayoría en los roles de poder (Concha y

Carrasco, 2024). Esta misma sobrerrepresentación se puede observar en otros espacios escolares, como en los patios, donde los niños y adolescentes varones utilizan la mayor parte del espacio, el centro por sobre todo, relegando a las niñas a un espacio reducido (Díaz-Romanillos, 2024).

Por otro lado, los estereotipos de género condicionan las trayectorias educativas, donde las niñas se inclinan por áreas relacionadas a servicios, como salud y educación, mientras que los varones a áreas industriales y tecnológicas, lo que incide directamente en el futuro laboral del estudiantado, y por tanto en su condición económica futura (OCDE, 2022). Asimismo y en el contexto laboral expuesto, las mujeres se desempeñan mayoritariamente en áreas de menor remuneración en comparación a los hombres, a lo que se suma la brecha salarial por motivos de género a nivel global,.

Otra de las manifestaciones de los estereotipos de género se encuentra en las expectativas del profesorado sobre el estudiantado, en el sentido de esperar cierto comportamiento según género, así como también cierto rendimiento dependiendo de las áreas. En esta línea, un estudio liderado por Ortega et al. (2020) dio cuenta de una menor interacción entre estudiantes mujeres y docentes al observar 79 clases de matemáticas en contexto escolar, lo que repercute en la autoconfianza de las niñas en esta disciplina y por tanto en su rendimiento. El estudio profundiza en los motivos de las brechas de género en matemáticas, y evidencia el rol del profesorado en promover mayormente la participación masculina, lo cual se explica por una mayor expectativa hacia el rendimiento del alumnado varón. Esto no solo ocurre a nivel nacional, sino también a nivel global, lo que ha quedado en evidencia a partir de los resultados obtenidos por la OCDE a través de la evaluación PISA. El organismo es claro en afirmar que la brecha solo responde a un moldeamiento cultural que obedece a estereotipos de género, y que tanto hombres como mujeres pueden desarrollar las mismas habilidades en matemáticas como bien demuestran países que tienen menores índices de desigualdad (Encinas-Martín & Cherian, 2023).

El comportamiento esperado en función del género, es reforzado a través de distintos elementos inmersos en el medio escolar. Como bien mencionamos, por una parte está el profesorado, sus prácticas pedagógicas y los recursos utilizados para el aprendizaje como son los textos escolares. Estudios nacionales e internacionales han demostrado que los textos reproducen y refuerzan los estereotipos de género, donde a través de imágenes, el vocabulario, y la presencia desequilibrada entre hombres y mujeres cuando se refieren a actividades, refuerza ideas sobre roles y características preconcebidas de lo que se espera de hombres y mujeres (Jiménez-Andújar et al., 2023).

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

Por otra parte, las ideas sobre lo esperado también son reafirmadas en los reglamentos internos de convivencia escolar, donde estudios chilenos han demostrado que ciertos accesorios y maquillaje son aceptados en niñas, no así en varones (Mujica, 2019), reforzando lo que venimos desarrollando y que conforman una cultura escolar que obedece a creencias sexistas.

Frente a todo lo expuesto, es posible identificar esfuerzos institucionales en incorporar la perspectiva de género en las escuelas, pero la falta de acción, reflexión y formación en la temática, se posicionan como una de las primeras dificultades para ello (Palma et al., 2023). Los docentes requieren de desarrollo profesional docente (DPD) para incorporar la perspectiva de género y esto ha sido identificado como una de las resistencias a los cambios, pues, si el profesorado tiene concepciones estereotipadas de género, esto se verá reflejado en su práctica y por tanto reproducirá códigos sexistas hacia el estudiantado (Chihuailaf et al., 2022).

En este sentido, organismos internacionales como UNESCO y UNICEF han enfatizado que para avanzar en la igualdad de género en educación no sólo se requiere avanzar en la paridad en el acceso o la permanencia en el sistema escolar, sino que implica la transformación de las normas sociales, las prácticas institucionales y las relaciones de poder que sostienen las desigualdades. La educación transformadora de género busca generar entornos educativos inclusivos, equitativos y seguros, que promuevan la agencia, la participación efectiva y el bienestar integral de niñas, niños y adolescentes en toda su diversidad, contribuyendo a cambios sociales de mayor alcance, como la reducción de la violencia de género y el fortalecimiento del liderazgo de mujeres y niñas (UNICEF, 2021).

LIDERAZGO Y GESTIÓN ESCOLAR PARA LA INCLUSIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

El liderazgo y la gestión escolar son ejes centrales para la instalación de la perspectiva de género. Quienes lideran las escuelas constituyen una variable importante dentro de la escuela para el logro de aprendizajes de los estudiantes y aprendizaje profesional docente (Karakose et al., 2025; Leithwood et al., 2006).

La gestión escolar es comprendida como un proceso donde se planifica, organiza, dirige y se realiza seguimiento de los proyectos dentro de la institución educativa. También donde se construye, desde una perspectiva crítica, el involucramiento y acompañamiento de todos los actores de la comunidad educativa (Gálvez y Llatas, 2022).

Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos, asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados (Mineduc, 2015).

La instalación de la perspectiva de género en las comunidades escolares requiere desarrollar acciones para sensibilizar y formar en la temáticas de género a las personas, generar visiones compartidas e instalar procesos en la gestión escolar. Por ello, se espera que el conocimiento sobre el género sea compartido a todos los participantes de la comunidad, sobre todo si consideramos que los procesos de enseñanza-aprendizaje se interdigitan con las construcciones de género, es decir que lo mandatado desde el género se expresa en todas las funciones y tareas educativas del docente (Acuña y Montecinos, 2014).

Desde esta perspectiva de género, el liderazgo y la gestión escolar no se limita a las prácticas sólo directivas, sino que se entiende como una práctica organizacional que promueve comunidades profesionales de aprendizaje, estructuras de apoyo pedagógico y liderazgo docente distribuido (Gurr, 2019). En esta línea se deben desarrollar acciones en la comunidad educativa desde un enfoque de género, y así configurar los diferentes procesos pedagógicos, administrativos y financieros que permitirán organizar la cotidianeidad escolar y proyectar su desarrollo (Mineduc, 2023).

Liderar para la perspectiva de género, es desarrollar un liderazgo basado en acciones que promuevan la inclusión en las escuelas. Esto conlleva que las personas integrantes de las comunidades desarrollen procesos basados en la equidad, la participación y el compromiso colectivo (Ryan, 2016). Además se espera que puedan “promover acciones vinculadas a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común” (Murillo y Hernández, 2014, p. 24).

Por lo anterior, la instalación de la perspectiva de género en la gestión escolar requiere de crear culturas inclusivas, donde el liderazgo y la organización promuevan: relaciones horizontales, comunicación y diálogos, aprendizaje crítico en los diferentes niveles, relaciones inclusivas entre familia - escuela y un abordaje estratégico en la micropolítica de la escuela (Ryan, 2016).

Con esto se espera remediar las injusticias y las inequidades que se generan en las escuelas y de esta manera avanzar en la inclusión y por ende en la transversalización del género. Por ello, el rol de quienes lideran escuelas, para instalar la perspectiva de género, es relevante y más aún cuando evidenciamos que una reflexión sobre el quehacer actual de directivos podría generar comunidades más justas y facilitar potenciales

transformaciones de mejora en lo que respecta a la problemática de género escolar, lo cual sin duda beneficiaría a toda la comunidad educativa (Surokivina, 2015; Concha y Carrasco, 2024).

Un liderazgo y gestión escolar desde la perspectiva de género amplía la posibilidad de que todos las/los integrantes de una comunidad educativa adquieran una mirada crítica de la cultura en que se desenvuelven y de las normas de género presentes en la organización del proceso educativo (Mineduc, 2017), pero por sobre todo cuando relacionamos la calidad de los aprendizajes del estudiantado, depende de la posibilidad que tienen profesores de aprender, de mejorar su formación y desempeño profesional en la comunidad escolar (Bolívar, 2019; Hallinger, 2011; Karakose et al., 2025).

3. MARCOS NORMATIVOS

A nivel internacional y nacional se cuenta con una serie de normativa y políticas que han permitido visibilizar la desigualdad de género en el sistema escolar, y promover acciones para revertir dicho escenario. En la siguiente tabla compartimos una selección de leyes, circulares y convenciones relevantes que orientan, norman y dictaminan la inclusión de la perspectiva de género en el contexto escolar:

Tabla 1. *Selección de algunas normativas internacionales y nacionales que contemplan medidas específicas para el sistema educativo a nivel escolar en perspectiva de género.*

Normativa Nacional	**Descripción según la perspectiva de género**	**Normativa internacional**	**Descripción según la perspectiva de género**
Ley General de Educación Nº 20.370, 2009 (Ley 20.370, 2009).	Garantiza el derecho a una educación para todas las personas, sin discriminación. Enfatiza el derecho a embarazadas y madres.	Convención Contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (ONU, 1960)	Eliminar la discriminación, refiere sexo, en los espacios educativos escolares comprometiendo a los Estados partes a considerar aquello en los siguientes puntos (art. 3): prácticas administrativas, en la

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

			admisión, conceder a extranjeros mismas condiciones que nacionales. Considera también prácticas adecuadas aludiendo a (art. 4): obligatoriedad escolar, calidad de enseñanza, continuidad de estudios, formación docente.
Ley 20.520 del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011). Última actualización: 18 julio 2025	Crea el sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, nuevas competencias al Mineduc), con el foco en la equidad, refiere que todo el estudiantado debe recibir una educación de calidad.	Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)	El artículo 10 mandata a los Estados a eliminar la discriminación de las mujeres en los espacios educativos, e igualar las condiciones entre hombres y mujeres. Para ello deben contar con las mismas orientaciones, posibilidades de acceso y de término de los diversos niveles educativos, tanto en zonas rurales como urbanas. Acceso a los mismos recursos pedagógicos. Eliminación de los estereotipos de género en la enseñanza, y diversos recursos pedagógicos. Mismas

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

			oportunidades para participar del deporte y la educación física.
Ley de Inclusión Escolar Nº 20.845. (Mineduc, 2015) Última actualización: 24/04/2019	Busca eliminar todo tipo de discriminación en los procesos de admisión en educación.	Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015)	El objetivo 4 aborda desafíos en educación, teniendo metas a nivel escolar: eliminar disparidades de género en el acceso a los niveles educativos y asegurar la finalización de estos, recibiendo una educación gratuita y equitativa, atención a la primera infancia, educar para la igualdad de género. Propiciar instalaciones considerando las diferencias de género.

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

Ley de Identidad de género nº 21.120 (2018). Circular nº 812 (Superintendencia de Educación, 2021).	Reconoce y protege el derecho a la identidad de género, permitiendo a las personas mayores de edad rectificar su nombre y sexo registral en su partida de nacimiento para que coincidan con su identidad de género Resguarda que se cumpla la ley en el contexto educativo. Respalda el derecho al reconocimiento y protección de identidad de género, así como su expresión, y al desarrollo libre de la persona. Mandata que todas las personas adultas del recinto deban nombrar por el nombre social al estudiante que ha pasado por el proceso de reconocimiento. Sobre la presentación personal, ordena integrar al RICE el uniforme y accesorios según su identidad de género, independiente de su situación legal.		

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

Ley de Violencia Integral Nº 21.675 (2024)	Busca prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género en todos los espacios. El art. 9 refiere sobre medidas generales de prevención, en las que aluden a campañas de sensibilización, integrando en los planes educativos contenidos normativos existentes en materia de género y niñez. También se pronuncian sobre el protocolo de actuación para la prevención acompañamiento, protección, investigación, sanción y superación de la violencia de género en espacios educativos.		

Fuente: Elaborada por autoras.

Las normativas expuestas enfatizan en la consideración del género, lo que permite una mayor especificación de las sugerencias o mandatos. A nivel internacional y local se cuenta con otras solicitudes y apoyos para avanzar en perspectiva de género a nivel escolar, lo que da cuenta de una consolidación del desafío y un respaldo legal.

4. METODOLOGÍA

Esta nota técnica se construye con datos recogidos de un proceso de investigación cualitativa. Se seleccionaron a 6 directoras y directores de establecimientos educativos públicos, de acuerdo con los criterios de: modalidad regular (educación básica y educación media) y de acuerdo a paridad de género.

La técnica aplicada fue entrevista en profundidad lo que permitió identificar las acciones y desafíos para instalación de la perspectiva de género en sus respectivos establecimientos educativos. Posteriormente los relatos fueron analizados mediante codificación temática.

5. ACCIONES Y DESAFÍOS PARA LA INSTALACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

¿Qué hacen los directoras y directores para instalar la perspectiva de género?

Como se mencionó anteriormente, si bien en Chile existen orientaciones y políticas para promover la perspectiva de género en el sistema educativo escolar, esto no asegura ni se traduce de manera directa, en que se termine con las brechas de género en los establecimientos educativas y esta perspectiva se adopte en los distintos niveles educativos y de gestión. Por tanto, el rol que ocupen las direcciones escolares puede ser clave para incidir en la cultura institucional, promover nuevos marcos de sentido, generar orientaciones para las prácticas pedagógicas-organizacionales y, con ello, avanzar en la implementación de la perspectiva de género en sus comunidades escolares. Así lo señala la Agenda 2030, donde se posiciona el liderazgo escolar como eje trascendental para el avance de la igualdad de género en el contexto escolar (Hernández et al., 2020).

Este apartado, por tanto, pretende dar cuenta de acciones que quienes lideran escuelas están desarrollando para instalar la perspectiva de género y los desafíos que aún existen en este sentido.

LINEAMIENTOS NORMATIVOS

Esta categoría aborda los lineamientos entregados por macro y meso sistema educativo, es decir por el Ministerio de Educación y los sostenedores de establecimientos educativos públicos, sobre la perspectiva de género. El análisis da cuenta que a pesar de que el Mineduc (2020) ha declarado lineamientos para la actualización sobre la perspectiva de género en aula, estas orientaciones no son reconocidas por los quienes lideran los establecimientos o existe una confusión o poca claridad de ello. Así como también una falta de comprensión de cómo estos se aplican o se incorporan en cada establecimiento

En los casos que sí se reconocen lineamientos, el profesorado directivo comenta que por falta de tiempo no alcanzan a revisar el material. Cabe destacar que quienes lideran establecimientos en Chile cuentan con una alta sobrecarga de tareas administrativas y de rendición de cuentas que les dificulta dedicarse a temas pedagógicos.

De esta manera, la incorporación de la perspectiva de género, aun cuando está definida desde de la ley y política pública, no necesariamente está teniendo una repercusión práctica a nivel educativo. Por tanto, queda a la voluntariedad de las comunidades educativas su implementación.

ACCIONES PARA LA SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La escuela como ente socializador puede convertirse en un espacio que transforme las lógicas patriarcales imperantes en la sociedad, por ello es importante que quienes lideren establecimientos escolares puedan generar acciones para sensibilizar sobre la temática de género y enfrentar la cultura patriarcal que está presente en las comunidades escolares.

En este sentido, las direcciones escolares identifican la necesidad de abrir en sus establecimientos espacios para nuevos diálogos sobre temas vinculados con la perspectiva de género, como el cuidado, la no violencia, la inclusión, la equidad, el cosismo en la mujer, la menstruación, etc.

Emerge también, como un punto importante para poder incluir la perspectiva de género en las escuelas, la necesidad de sensibilizar a las familias. De acuerdo con los relatos de quienes lideran establecimientos escolares, este sería un punto de tensión, ya que en varios casos es uno de los agentes que más se han resistido a la deconstrucción de los estereotipos de género. Por tanto, las entrevistas con apoderados/as, e instancias comunitarias, han permitido abordar la temática e ir dialogando con las familias sobre la necesidad de avanzar en valores que promuevan la igualdad.

El profesorado también ha sido un colectivo que ha sido necesario sensibilizar, lo cual se ha facilitado en espacios de diálogo, y cursos o charlas de instituciones externas.

ACCIONES PARA UNA VISIÓN COMPARTIDA SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Construir una visión compartida es uno de los pilares de un liderazgo que busca promover procesos basados en la equidad, la participación y el compromiso colectivo. Por ello, un primer paso es revisar los instrumentos de gestión y plasmar la perspectiva de género como un ideario a seguir. En este sentido, un caso refirió tener plasmado en el proyecto educativo los valores y referencia a la perspectiva de género.

A su vez, realizar charlas ha permitido avanzar en el intercambio de visiones; sin embargo, aún no es suficiente para la transversalización del género, según lo señalado por quienes lideran las escuelas.

Por último, se destacan acciones desplegadas por otras áreas pedagógicas, como Orientación, Evaluación, y Convivencia Escolar, que dan cuenta de una visión compartida de escuela a favor de la perspectiva de género, donde otros roles profesionales han comenzado a considerar aquello.

ACCIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (DPD)

El liderazgo y la gestión escolar para promover el aprendizaje profesional de los docentes son fundamentales. Por ello, es relevante conocer qué se está realizando al respecto por parte de quienes lideran la escuela para promover el aprendizaje docente con foco en temáticas de género.

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

Al respecto, los relatos de las entrevistas dan cuenta de una ausencia o de pocas acciones de liderazgo para fortalecer estas temáticas en las comunidades escolares. La principal razón para esta ausencia es la falta de tiempo, ya que los colegios están priorizando todo el tiempo cuestiones específicamente curriculares, vinculadas a las evaluaciones estandarizadas, y también señalan conflictos de convivencia escolar.

Esto se traduce en la externalización de la formación en temáticas de perspectiva de género. Por tanto, el DPD en perspectiva de género se transforma en actividades externas como charlas o talleres de otras instituciones, con la dificultad de que esta pueda ser contextualizada a la realidad escolar en que se impartirá, y que, por tanto, haya un aprendizaje situado.

Por otra parte, se atribuye al docente la responsabilidad de preocuparse por la autoformación, sin considerar que también existe una responsabilidad desde el liderazgo para generar condiciones para el DPD (Gurr, 2019), así como la del mismo Estado.

Finalmente, el DPD para una perspectiva de género se está llevando a cabo principalmente por iniciativas de docentes, aisladas, intuitivas, sin que sea una práctica sistemática y organizada desde las direcciones escolares.

ACCIONES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJES

En relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, las personas que dirigen las escuelas destacan especialmente procurar una igualdad en torno al acceso al conocimiento, y la promoción de las mujeres en áreas normalmente masculinizadas, es decir, desarrollar acciones que apunten a la paridad y la promoción femenina. Un ejemplo de ello se observa en los relatos de direcciones de establecimientos técnico-profesionales, cuyas especialidades han estado históricamente asociadas a estereotipos de género. En este contexto, se han desarrollado iniciativas tanto para favorecer el acceso de niñas y adolescentes a áreas tradicionalmente masculinas como para incentivar la participación de varones en especialidades históricamente feminizadas.

Los relatos han destacado la importancia de generar espacios de diálogo sobre ello, como charlas y exposiciones, y por sobre todo, de revelar modelos que puedan inspirar a los y las adolescentes a que las capacidades no dependen del género. En las entrevistas han destacado la participación de ex alumnos/as que han logrado derribar barreras en este sentido, y que han vuelto al establecimiento a contar sus logros académicos y profesionales, siendo muy valorado e inspirador para el estudiantado.

ACCIONES PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Uno de los aspectos importantes para mantener una buena convivencia desde la perspectiva de género es respetar las identidades y los nombres sociales de las y los estudiantes, es decir, cómo quieren ser nombrados o nombradas. En ese sentido, los establecimientos están implementando la normativa ministerial y estatal sobre el estudiantado trans y cuentan con protocolos para que se respete su nombre social.

Por otra parte, la perspectiva de género tiene una gran injerencia en cómo se utilizan los espacios comunes escolares. En este sentido, las y los directores han considerado este aspecto, dando cuenta de esfuerzos orientados a democratizar el uso del patio, y que este no sea solo utilizado por los varones y juegos con balones que excluyen, en muchos casos, a las niñas. Y, por tanto, abrir otras posibilidades de juegos y dinámicas no sexistas.

6. SÍNTESIS DE ACCIONES PARA INSTALAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

De acuerdo al relato de las direcciones escolares, se destacan las principales acciones que realizan los centros educativos para la implementación de la perspectiva de género, en función de las diversas temáticas que surgieron del estudio:

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

- Incorporación de la perspectiva de género en los proyectos educativos.
- Sensibilizar a la comunidad escolar hacia la perspectiva de género.
- Abrir espacios de diálogo y reflexión para promover una visión compartida en perspectiva de género.
- Formar al profesorado en perspectiva de género.
- Cautelar que los procesos pedagógicos sean libres de sexismos y discriminación.
- Promover valores de respeto e igualdad para una convivencia escolar que considere la perspectiva de género.

7.CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

A partir de la información presentada, es posible concluir que la perspectiva de género se encuentra ampliamente legitimada a nivel normativo y discursivo en la política pública. Sin embargo, dicha legitimación no se traduce de manera consistente en orientaciones operativas claras para los establecimientos educativos, lo que genera una brecha persistente entre los marcos de la política pública y las prácticas que se despliegan en la vida escolar cotidiana. Esta distancia, identificada por quienes lideran las escuelas, dificulta la apropiación institucional de la perspectiva de género y limita su incorporación sistemática en la gestión escolar.

Las direcciones escolares perciben una ausencia o debilidad de lineamientos concretos por parte del nivel central y de los sostenedores respecto de cómo instalar la perspectiva de género desde la gestión escolar. En este escenario, su implementación queda mayoritariamente sujeta a la voluntariedad, interpretación y capacidad instalada de cada comunidad educativa, lo que da lugar a respuestas heterogéneas, desiguales y sobre todo puntuales en los distintos establecimientos.

Asimismo, el análisis da cuenta de que el contexto y la cultura escolar continúan configurando un escenario tensionado para la instalación de la perspectiva de género. Por una parte, se identifican resistencias al interior de las comunidades educativas, particularmente desde las familias; por otra, se reconoce la escasez de tiempo institucional para la reflexión colectiva y la planificación estratégica, junto con la falta de estructuras organizacionales claras (e incluso de infraestructura adecuada) que permitan abordar la perspectiva de género de manera transversal en las distintas dimensiones de la gestión escolar.

En relación con las acciones impulsadas por los equipos directivos, se evidencian avances y tensiones en distintos ámbitos. Las estrategias de sensibilización, principalmente a través de charlas y espacios de conversación, permiten abrir el debate y visibilizar la temática, aunque resultan insuficientes para asegurar una transversalización sostenida. En el ámbito de la convivencia escolar, se observan prácticas más concretas, especialmente en el respeto de identidades, nombres sociales y en la resignificación de los espacios comunes, aunque estos cambios se encuentran aún en proceso de consolidación. Por su parte, el desarrollo profesional docente aparece caracterizado por acciones puntuales, mayoritariamente externalizadas y poco sistemáticas, con una fuerte dependencia de la iniciativa individual del profesorado. Por último, la construcción de una visión compartida sobre la perspectiva de género se expresa de manera incipiente en instrumentos de gestión y discursos institucionales, sin alcanzar todavía un alineamiento organizacional pleno.

Finalmente, la información obtenida permite afirmar que la instalación de la perspectiva de género en las escuelas se encuentra en una fase de transición, caracterizada por avances parciales, acciones fragmentadas y una alta dependencia de la voluntariedad docente y directiva, más que por procesos institucionalizados, coherentes y sostenibles en el tiempo.

Lo anterior refuerza la necesidad de fortalecer las capacidades directivas mediante lineamientos formativos específicos que permitan articular de manera coherente la normativa vigente, la gestión escolar, el desarrollo profesional docente y la cultura institucional. Avanzar en esta dirección se presenta como una condición clave para consolidar una educación con perspectiva de género y no sexista de manera estructural y sostenida en el sistema escolar.

REFERENCIAS

1. Acuña, M. E. & Montecino, S. (2014). La otra reforma: El 'no sexismo' como clave cultural del cambio en el sistema educacional. *Revista Anales. Séptima Serie,* 7, 107-120. https://revistas.uchile.cl/index.php/ANUC/article/download/35890/37538/
2. Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. Children and Youth Services Review, 111, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837
3. Arango, S., Cardona, J., Usma, M., y Díaz, M. (2023). Discursos Patriarcales y legitimación de las desigualdades de género en la escuela. *The Qualitative Report, 28*(5), 1567-1592. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.565
4. 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
5. Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial; Prácticas docentes de educadoras de párvulos en escuelas públicas chilenas. Calidad en la educación, 50, 49-82. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.721
6. Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: taking stock of education in Italy. Gender and Education, 27(7), 812-827. https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103841
7. Bolívar, A. (2019). Marco español para la buena dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. Archivos de Políticas Educativas, 27(114). https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544
8. Cabello, M.J. y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. Educación XX1, 20(1),163-181. https://doi.org/10.5944/educxx1.1750
9. Carrasco-Sáez, A. & Monsalves-Ibarra, S. (2025). Liderazgo de directoras en EMTP y la promoción de la perspectiva de género en contextos masculinizados. International Journal of Educational Leadership and Management, 13(3), 1-19. http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.16158

10. Circular 812 de 2021. Derecho a la Identidad de Género de Niñas, Niños y Adolescentes en el Ámbito Educacional. 21 de diciembre de 2021.
11. Concha, R., y Mujica, F. (2021). Sobre las políticas educativas de género: perspectiva internacional y chilena. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe4), 1-18. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760
12. Concha, R., y Carrasco, A. (2024). Liderazgo escolar en perspectiva de género. En M. Matarranz (Ed.), Pedagogías Feministas. Reflexiones para la igualdad de género en la escuela (pp. 115-128). Dykinson.
13. Connell, R., y Pearse, R. (2018). Género. Desde una perspectiva global. PUV. Universitat de València.
14. Chihuailaf, L., Concha, R., Prat, A. y Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado de educación física hacia la perspectiva de género. Retos, 45, 786-795. doi: 10.47197/retos.v45i0.91022
15. Díaz-Romanillos, E. (2024). Geografías del espacio escolar: Perspectivas desde la coeducación. En M. Matarranz (Ed.), Pedagogías Feministas. Reflexiones para la igualdad de género en la *escuela (pp. 73-90).* Dykinson.
16. Encinas-Martín, M., & M. Cherian. (2023). *Gender, Education and Skills: The Persistence of Gender Gaps in Education and Skills OECD Skills Studies.* Paris, OECD. https://doi.org/10.1787/34680dd5-en.
17. Gálvez, I., y Llatas, F. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: Una revisión literaria. Revista Conrado, 18(85). Conrado, 18(85), 246-251.
18. Gurr, D. (2019). Australian Considerations in Relation to Instructional Leadership and Leadership for Learning. In T. Townsend (Ed.), Instructional Leadership and Leadership for Learning (pp.19–39). Springe.
19. Jiménez-Andújar, E. M., Monforte-García, E. y Alcalá-Ibáñez, M. L. (2023). Currículum oculto de género desde la mirada docente: Los libros de texto. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12(2), 25-44. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002
20. Karakose, T., Gurr, D., Tülübaş, T., & Kanadlı, S. (2025). What factors mediate the relationship between leadership for learning and teacher professional development? Educational Management Administration & Leadership, 53(1), 1–24. https://doi.org/10.1177/17411432241308461
21. Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration, 49(2), 125–142.
22. Hernández-Castilla, R., Slater, C., y Martínez-Recio., J. (2020). Los objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar.

Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 24(3), 9-26. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361
23. Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Fundación Chile.
24. 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).
25. Ley No. 20.520. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su modificación en distintos cuerpos legales. Agosto, 11, 2011. Diario Oficial [D.O.] (Chile).
26. Ley No. 21.675. Estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género. Junio, 14, 2024. Diario Oficial [D.O.] (Chile).
27. Ley No. 21.120. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Diciembre, 10, 2018. Diario Oficial de la República (Chile). https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480
28. 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. Junio, 8, 2015. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172
29. Ministerio de Educación. (12 de septiembre de 2009). Ley 20.370: Establece Ley General de Educación. [Ley General de Educación]. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043
30. Riera, R., y Moya-Mata, I. (2021). El currículum oculto visual en los libros de texto de Educación Física: Una revisión sistemática. Psychology, Society & Education, 13(3), 107-120. https://doi.org/10.25115/psye.v13i3.4902
31. Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (Ed.), Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas (pp. 77-204). Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
32. Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6(2), 81-95. https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005

33. Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. Revista Educación, 45(2), 643-658. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426
34. Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2017). Enfoque de género. Incorporación en los instrumentos de gestión. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Cartilla-Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf
35. Mineduc, 2025. Comisión Técnica por una Educación sin Brechas de Género. (2025). Hacia una educación sin brechas de género: Desafíos y propuestas para el sistema educativo (Informe final). https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/comision-de-educacion-sin-brechas/
36. Mujica, F. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa, 29,* 87-107. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2634
37. Murillo, J., y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. Revista internacional de educación para la justicia social, 3(2), pp. 11-30.
38. OCDE. (2022). *Gender stereotypes in education. Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems.* https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/RD(2022)3/en/pdf
39. ONU. (1960, 15 de diciembre). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Naciones Unidas, Derechos Humanos, Oficina del Alto comisionado. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education
40. Organización de las Naciones Unidas. Asamblea General. (ONU). (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/70/L.1https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
41. 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
42. Palma Salinas, I., Vargas Torres, M., & Carrasco Sáez, A. (2023). Tensiones y oportunidades de la cultura docente en un contexto de inclusión mixta. ¿Un cambio a una educación no sexista? Revista Punto Género, (19), 221–254. https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71216

43. Superintendencia de Educación. (2021). Circular N.° 812: Garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional. Ministerio de Educación. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/Circular812_objetivos.pdf
44. Surovikina, E. (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: un estado del arte desde la perspectiva de género. Revista Iberoamericana de Educación, 67, 121-138. https://doi.org/10.35362/rie670221

SABERES DOCENTES
CENTRO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO DE EDUCACIÓN CONTINUA PARA EL MAGISTERIO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

CENTRO DE ESTUDIOS SABERES DOCENTES

Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl

Centro de Estudios Saberes Docentes
Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago | +562 29782201 | saberesdocentes.uchile.cl