

INVESTIGACIONES

Tensiones, acciones y desafíos en el liderazgo de directoras/es para implementar la perspectiva de género en las escuelas

Tensions, actions and challenges in the leadership of principals to implement the gender perspective in schools

Rocío Concha-López^a
Sofía Monsalves-Ibarra^b
Andrea Carrasco-Sáez^c

^aUniversidad Autónoma de Chile, Chile.
rociiconchalopez@gmail.com

^bUniversidad Autónoma de Barcelona, España.
sofia.monsalves@autonoma.cat

^cUniversidad de Chile, Chile.
ancarrasco@uchile.cl

RESUMEN

La perspectiva de género es una demanda para la equidad en las escuelas a nivel global. En este desafío líderes escolares cumplen un rol clave en su implementación, por lo que se plantea como objetivo indagar cómo se está incorporando la perspectiva de género en la cultura escolar desde la voz de directores/as de escuelas públicas chilenas.

Para ello se aplicaron entrevistas semiestructuradas a seis directoras/es, las cuales fueron abordadas desde un enfoque cualitativo-exploratorio. Los resultados permitieron pesquisar las tensiones para su implementación, las acciones, y por último los desafíos y oportunidades que los contextos presentan. Aquello converge con otras realidades, en que los procesos de transformación requieren de comunicación, diálogos y sistematización de acciones para que los cambios sean sostenibles. Se concluye que la perspectiva se encuentra en vías de ser implementada, teniendo como apoyo las políticas y la disposición de líderes sensibilizados con la temática.

Palabras clave: Liderazgo, Escuelas, Cambio cultural, Igualdad de género.

ABSTRACT

The gender perspective is a demand for equity in schools globally. School leaders play a key role in its implementation, which is why the objective is to investigate how the gender perspective is being incorporated into school culture from the perspective of Chilean public school principals.

To this end, semi-structured interviews were conducted with six headteachers, using a qualitative-exploratory approach. The results made it possible to investigate the tensions involved in its implementation, the actions taken, and finally the challenges and opportunities presented by the contexts. This converges with other realities, in which transformation processes require communication, dialogue and the systematisation of actions in order for changes to be sustainable. It is concluded that the perspective is in the process of being implemented, supported by policies and the willingness of leaders who are sensitive to the issue.

Key words: Leadership, Schools, Cultural change, Gender equality.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela continúa siendo uno de los principales espacios de socialización, en tanto cumple la función de transmitir a las nuevas generaciones normas, valores y formas socialmente legitimadas de comprender y habitar el mundo social (Durkheim, 1975). No obstante, esta función socializadora no es neutra ni ajena a las relaciones de poder que estructuran la sociedad. En las sociedades contemporáneas, la escuela no opera como una institución homogénea, sino como un espacio atravesado por tensiones, contradicciones y experiencias diversas, en el que convergen marcos normativos, prácticas cotidianas y trayectorias subjetivas desiguales (Dubet, 2010). En este marco, la socialización escolar se produce al interior de una cultura escolar específica que contribuye a la reproducción —y eventualmente a la transformación— de las estructuras sociales vigentes, entre ellas el orden patriarcal que organiza jerárquicamente las relaciones de género y distribuye de manera desigual posiciones, expectativas y valoraciones sociales, permeando los discursos, las prácticas pedagógicas y las dinámicas institucionales de la vida escolar (Lillo, 2025; Marrero, 2019; Vidal et al., 2023).

En respuesta a este escenario, la incorporación de la perspectiva de género en educación se ha consolidado como una orientación prioritaria a nivel internacional. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece la igualdad de género como un derecho humano fundamental y un eje transversal del desarrollo sostenible (ONU, s/f). Chile, como país miembro de la ONU, ha adoptado dicha agenda con una serie de políticas educativas en esa línea (Concha y Mujica, 2021). Una de las últimas leyes promulgadas para reforzar aquello es 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 General de Educación N°20.370 (2009) y la Ley N°21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia (2022).

Si bien en Chile se ha logrado avanzar significativamente en el acceso igualitario al sistema educativo, así como a nivel global (ONU, 2024), persisten desigualdades de género de carácter cualitativo a lo largo de las trayectorias escolares. Estas se expresan, entre otros aspectos, en brechas de aprendizaje evidenciadas en evaluaciones nacionales e internacionales —como SIMCE, PISA, TIMSS y SESS—, en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la segregación vocacional por género (Madero, 2011; Mineduc, 2025). La noción de brecha de género refiere a la distancia existente entre mujeres y hombres respecto de determinados fenómenos sociales y educativos, dando cuenta de las desigualdades que aún persisten en términos de oportunidades, resultados y reconocimiento (INE, 2015). La evidencia disponible demuestra que dichas brechas no responden a diferencias en las capacidades de aprendizaje, sino a expectativas, prácticas pedagógicas y climas escolares diferenciados que se construyen social y culturalmente, respondiendo a lo que se reconoce como estereotipos de género (UNESCO, 2021).

En este proceso de transformación cultural, el rol de los equipos directivos adquiere una relevancia central. Las y los directores escolares pueden ser comprendidos como agentes de cambio capaces de incidir en la cultura institucional, promoviendo nuevos marcos de sentido, orientando las prácticas pedagógicas y organizacionales, y generando condiciones para la institucionalización de enfoques y prácticas coherentes con la igualdad de género (Carrasco y Monsalves, 2025). Desde el liderazgo pedagógico y la

gestión escolar, los equipos directivos articulan dimensiones personales, profesionales e institucionales, influyendo en la manera en que las políticas y orientaciones normativas se traducen —o no— en prácticas concretas al interior de los establecimientos (Gairin, 2020).

En este contexto, resulta relevante indagar cómo se está incorporando la perspectiva de género en la cultura escolar desde la perspectiva de directores y directoras de establecimientos educacionales públicos de la Región Metropolitana de Chile. En este sentido, las preguntas que se buscaron responder fueron: ¿qué nos pueden compartir las/os directoras/es sobre el contexto escolar y el desafío de implementar la perspectiva de género? y ¿cuáles son las acciones que orientan su práctica en el desafío?

2. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE RESISTENCIAS Y DESAFÍOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las escuelas en la actualidad han logrado avanzar en varios desafíos, sin embargo la equidad es una tarea pendiente (Ainscow, 2016; Hernández y Ainscow, 2018). El género es una de las variables que aún demuestra brechas en cuanto al logro de aprendizajes, áreas de desarrollo que se pronuncian en educación secundaria-terciaria, afectividad y sensación de seguridad en la escuela (OCDE, 2022a). Aquello da cuenta de un espacio escolar que perpetúa desigualdades y discrimina por motivos de género a través de diversos ámbitos (Artal, 2009; Marrero, 2019; Mineduc, 2025).

Las creencias sexistas que imperan en la sociedad, se traducen en el espacio educativo a través de los textos escolares, la práctica docente, el lenguaje, las relaciones entre pares, los reglamentos, y la infraestructura, afectando a toda la comunidad educativa (Aragón-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).

En este contexto escolar, las diversidades sexo-genéricas quedan al margen, viendo restringidas sus experiencias, y siendo víctimas de un entorno que les discrimina y violenta (Méndez-Pinzón, 2023; Mendieta-Otálora et al., 2025; Stewart et al., 2021). A su vez, quienes son parte del binomio hombre-mujer quedan condicionadas bajo lógicas hegemónicas de cómo desenvolverse en un medio que limita su apariencia a través de códigos sexistas, y sus posibilidades de desarrollo académico desde la etapa preescolar hasta la educación secundaria (Connell y Pearse, 2018; Mardones et al., 2020). Esta última etapa, ha demostrado estar relacionada con las opciones laborales futuras, lo cual, en gran parte, definirá su estatus económico, siendo hoy en día favorable para los hombres (OCDE, 2024). De acuerdo con cifras de UNESCO (2019), las mujeres representan solo un 35% en áreas de educación superior relacionadas a STEM.

Las mujeres y disidencias, continúan siendo colectivos víctimas del acoso y la violencia, siendo este un objetivo principal de erradicar por parte de las políticas educativas globales (OCDE, 2022b; OEI, 2024; UNESCO, 2019). Todo esto, sumado a otras variables como etnia, clase, discapacidad o condiciones neurodivergentes, complejiza y aumenta la discriminación y limitación de oportunidades (Belmar et al., 2019; Poblete-Melis et

al., 2025). Frente a la problemática expuesta, es que tanto a nivel global como local se reconoce como desafío concientizar sobre el contexto escolar expuesto y utilizar el espacio educativo para educar en valores de respeto, justicia y equidad de género.

Diversos estudios demuestran programas e intervenciones que permiten disminuir las brechas expuestas, y deconstruir las creencias en torno a los estereotipos de género (Plaza y Meinardi, 2021; Ugalde et al., 2019). Las recomendaciones van en la línea de visibilizar las desigualdades, y concientizar para su transformación, lo cual puede conllevar procesos complejos de reflexión por parte de la comunidad. Para ello se requiere, entre otros, tener en cuenta el currículo oculto (Moya-Díaz y De-Juanes, 2022), y a las familias, siendo estas componentes principales, ya que es la primera institución donde se construyen y refuerzan creencias estereotipadas, ejerciendo resistencia a los cambios.

El trabajo colaborativo también es reconocido como agente clave en los procesos hacia escuelas igualitarias, en este sentido Ugalde et al. (2019) refieren que: “Son indispensables puentes que hagan de enlace entre los padres y madres, alumnado, profesorado, equipos de dirección. Se precisan acciones que tengan en cuenta a toda la comunidad, urge una labor de colaboración entre diferentes” (p. 33). Las autorías recién referenciadas, dieron cuenta de un trabajo colaborativo a nivel gubernamental, regional, y local, evidenciando algunas complejidades en la comunicación, y donde la evaluación de las intervenciones no es efectiva. Pese a esto, el profesorado destaca necesarias las intervenciones, y las políticas globales que puedan hacer sostenibles los trabajos para la igualdad, y la construcción de materiales adecuados de apoyo. El trabajo en red es señalado como facilitador de los procesos, donde diversos actores pueden articular sus aportes.

Desde un enfoque transformador, organismos internacionales como UNESCO (2019) y UNICEF (2021) han enfatizado que la igualdad de género en educación no se reduce a 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.

3. LIDERAZGO Y GESTIÓN ESCOLAR: ACCIONES PARA PROMOVER LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La investigación reciente ha demostrado que la función ejercida por directores y directoras es un factor fundamental en el proceso educativo, ya que moviliza el trabajo de docentes y la comunidad escolar para el logro del aprendizaje integral de profesores y de todos los estudiantes (Karakose et al., 2025; Bolívar, 2019; Leithwood, 2009). En este sentido, el ejercicio del liderazgo responde al contexto en el que se desenvuelve, lo que implica una constante adaptación a su entorno e influir en aquellos que se encuentran más allá de su contexto escolar inmediato (Harris et al., 2021), por esto es tan necesario que líderes/as escolares puedan desarrollar acciones para liderar y gestionar que se adapten al contexto, es decir a las características de la escuela, del territorio, pero también a los desafíos de la política pública en educación. De igual modo, en la Agenda 2030 se 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).

En este escenario, se espera que directores/as escolares puedan desarrollar un liderazgo basado en acciones que promuevan la inclusión en las escuelas y de esta manera que los actores/as de las comunidades puedan practicar 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). Estos enfoques de liderazgo: para la inclusión y para la justicia social, permiten la incorporación de la perspectiva de género en las comunidades escolares.

A su vez, la gestión escolar se comprende como un proceso donde se planifica, organiza, dirige y se realiza seguimiento de los proyectos dentro de la institución educativa y donde se construye una perspectiva de crítica social que busca 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 y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados (Mineduc, 2015).

En Chile, el año 2015, se crea el “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” (MBDLE), en el que se definen un conjunto de prácticas organizadas en cinco dimensiones que dan sentido a la gestión escolar en las escuelas, a saber: construyendo e implementando una visión estratégica compartida; desarrollando las capacidades profesionales, liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; desarrollando y gestionando el establecimiento escolar (Mineduc, 2015).

En este contexto, el liderazgo y la gestión escolar con un foco en la perspectiva de género debe generar sentidos compartidos y desarrollar acciones en la comunidad educativa desde un enfoque de género, y de esta manera configurar los diferentes procesos pedagógicos, administrativos y financieros (las dimensiones del MBDLE) que permitirán organizar la cotidianeidad escolar y proyectar su desarrollo (Mineduc, 2023).

Por lo anterior, la instalación de la perspectiva de género en la gestión escolar, requiere de crear culturas inclusivas en que el liderazgo y la gestión 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 así avanzar en la inclusión, y por ende en la transversalización del género. La instalación de la perspectiva de género es relevante para generar comunidades escolares, más inclusivas y justas, por ello el rol de líderes/as es de gran importancia pues podrían facilitar potenciales transformaciones de mejora en lo que respecta a la problemática de género escolar (Surokivina, 2015, Concha y Carrasco, 2024).

Para concretar los propósitos de una gestión escolar con perspectiva de género, se requiere que los instrumentos de gestión declaren la perspectiva de género en sus objetivos, acciones y metas. Además, se espera que exista una articulación entre los instrumentos de gestión, por ejemplo: Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo. Cuando estos instrumentos de gestión están articulados y logran coherencia entre la misión, la visión, sus objetivos estratégicos y las acciones anuales que se desprenden. Es allí donde debe estar inserta la perspectiva de género y de esta manera avanzar en la superación de

las desigualdades detectadas en las comunidades escolares (Mineduc, 2017). Finalmente, se espera que los planteamientos que se presentan en los instrumentos de gestión sean implementados correctamente en la cotidianidad del trabajo escolar. De esta manera se logra una transversalización de la perspectiva de género en todas las dimensiones de la gestión escolar (Carrasco y Ramírez, 2025).

4. METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe dentro de un enfoque cualitativo - exploratorio (Hernández-Sampieri et al., 2014), orientado en indagar en las acciones para la implementación de la perspectiva de género en los establecimientos educativos y sus principales desafíos y posibilidades, según la percepción de sus directores/as. La investigación se articula mediante un diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 1999), construido a partir de los relatos de seis directores y directoras.

En cuanto a la selección de participantes, se optó por un muestreo intencional (Hernández-Sampieri et al., 2014), definido a partir de los siguientes criterios: desempeñarse como director o directora en establecimientos ubicados en la Región Metropolitana; pertenecer a instituciones públicas o con financiamiento público; contar con niveles de enseñanza básica y media; y asegurar la participación equitativa de directivos hombres y mujeres. La Tabla 1 presenta la distribución de la muestra según dichos criterios.

Tabla 1. Participantes del estudio

<i>Directora/a</i>	<i>Sexo</i>	<i>Niveles educativos</i>
Directora 1	Mujer	Enseñanza Primaria
Director 2	Hombre	Enseñanza Primaria
Director 3	Hombre	Enseñanza Primaria y Secundaria
Directora 4	Mujer	Enseñanza Primaria y Secundaria
Director 5	Hombre	Enseñanza Primaria y Secundaria
Director 6	Mujer	Enseñanza Primaria

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la producción de información, esta se realizó mediante entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado (Hernández-Sampieri et al., 2014), utilizando una pauta previamente sometida a un proceso de validación por juicio de expertos. Este proceso contó con la participación de cuatro especialistas con reconocida trayectoria en gestión educativa y enfoque de género, y se orientó a resguardar la coherencia tanto interna como externa del instrumento.

El procedimiento implicó registrar las entrevistas en audio, previo consentimiento informado de las y los participantes, garantizando la confidencialidad de sus identidades;

posteriormente, fueron transcritas íntegramente para su análisis. El tratamiento analítico de la información se desarrolló a partir del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), técnica que posibilita la organización de los códigos en categorías y luego en temas. El procedimiento analítico articuló de manera sistemática temas, categorías, códigos y fragmentos textuales relevantes. A continuación se presenta la Tabla 2 con los temas y categorías:

Tabla 2. Temas y categorías

<i>Temas</i>	<i>Categorías</i>
Nudos críticos del sistema escolar	Distancia entre ministerio-sostenedores y escuelas
	La cultura escolar como resistencia
Prácticas del quehacer directivo en la línea de género	Avanzando hacia una visión estratégica compartida
	Liderando procesos de enseñanza-aprendizaje
	Gestiones en convivencia escolar
Desafíos y oportunidades	Desafíos
	Oportunidades

Nota. Elaboración propia.

5. RESULTADOS

5.1. TENSIONES DEL SISTEMA ESCOLAR

A través del discurso de las/os diferentes directoras/es entrevistadas/os podemos reconocer diversas complejidades que conlleva implementar la perspectiva de género en las escuelas públicas de Chile. Hemos identificado dos principales nudos críticos en cuanto al avance de la incorporación de la perspectiva a nivel escolar. En primer lugar, se identifica una falta de comunicación entre Mineduc y las escuelas, lo que también se replica a nivel de liderazgo intermedio, es decir entre sostenedores y escuelas. Esto da cuenta de una distancia entre instituciones a partir de las cuales emanan las políticas, y las escuelas, lo que dificulta la implementación de la perspectiva de género por falta de recursos, comprensiones, flexibilidad, acompañamiento y colaboración. En segundo lugar, están las propias dificultades del contexto donde la cultura escolar funciona como barrera para la implementación: familias y profesionales de la educación son reconocidos por directores/as como los principales agentes de resistencia para la deconstrucción de una cultura escolar sexista.

5.1.1. Distancia entre ministerio-sostenedores y escuelas

De acuerdo a los avances en la agenda de género a nivel de sistema educativo en los últimos años, el Mineduc ha impulsado una serie de políticas que promueven incorporar la perspectiva de género en las escuelas. Sin embargo, resulta interesante que su bajada práctica

en términos de lineamientos, ya sea a nivel de Ministerio o de sostenedores municipales o provinciales, no son claramente identificables por parte de las y los directores. Así es como da cuenta la siguiente directora 4:

Hay apoyo, hay hartito material, de repente hay mucho [...] y las escuelas tenemos que entrar a seleccionar porque no solo en esta temática, sino que en muchas otras nos aparecen para las escuelas públicas, yo creo que hay una variedad de oportunidades, nosotros tratamos de tomar las cosas, pero también tenemos que hacerle clase a los niños.

En este caso se reconocen materiales de apoyo para la incorporación, pero no se observa un orden claro en torno al cómo hacer, y dado la sobrecarga que presentan las escuelas actualmente y las diversas problemáticas a las cuales deben responder, muchas veces no son capaces de revisar y priorizar.

En contraparte hay un mayor acercamiento entre los liderazgos intermedios, es decir instituciones que se encuentran más cercanas a las escuelas respecto al territorio y la gestión. Nos referimos a municipalidades o Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) que son las figuras sostenedoras de las escuelas públicas chilenas. Algunos/as directores/as reconocen estas figuras como espacios de diálogo que en algún momento fueron importantes, pero hoy están ausentes, o que se requiere de mayor apoyo de ellas. El director 2 se refiere a una situación en el proceso de cambio de alcaldía, lo que les afecta por la inestabilidad de los procesos que llevaban su curso:

Ellos dijeron, “no vamos a cambiar nada”. Claro, porque entienden que es parte de la política pública, si lo que se hizo fue poner focos a la política pública, conversar sobre los sentidos, pero ellos no han hecho ningún trabajo que vuelva a reflotar esas conversaciones que nos hicieron muy bien como comunidad.

En esta misma línea la directora 1 señala la necesidad de mayor presencia y acompañamiento de la entidad municipal: “Entonces por ser escuela básica tampoco hay lineamientos así como concretos de parte de la municipalidad, tampoco [...] Yo creo que falta un acompañamiento profundo de cómo abordar estas situaciones cuando son niños tan pequeños”.

El poco conocimiento, a veces, de las realidades escolares por parte de las entidades gubernamentales, no permite guiar bien a las escuelas en la implementación de ciertos lineamientos. Por ejemplo, respecto a la inclusión de alumnado no binario, no se cuenta con la infraestructura adecuada de acuerdo con las sugerencias normativas, y así nos da cuenta la siguiente directora 1: “los colegios no estamos preparados desde la infraestructura para tener un tercer baño”.

En esta línea, la normativa que busca atender al estudiantado trans ha avanzado en especificaciones, pero el acompañamiento a las comunidades ha estado ausente, lo cual se puede identificar en la falta de formación para esta tarea. La directora 1 nos comparte una experiencia que refuerza aquello:

Nos pasó con una apoderada que vino hace como un mes atrás. yo le dije, “niño”, en mi estereotipo también, 4 años estamos hablando, estaba vestido como hombre,

incluso su corte de cabello era de hombre, entonces yo vi un niño, y la mamá le dijo [...]. Entonces, cuando le dijo el nombre, ahí yo me fracturé por todos lados, yo dije, “Nooooo, estoy atentando contra la identidad” [...] no supe cómo abordarla, no supe.

Para finalizar, podemos reconocer que 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, quedan a la voluntariedad de las comunidades educativas su implementación, y a las limitaciones de cada contexto. Además, se percibe una falta de apoyo, acompañamiento y formación a las comunidades que permita adaptar las políticas a cada realidad, y de esta forma responder a los cambios que se requieren para avanzar en equidad de género.

5.1.2. La cultura escolar como resistencia

Las creencias de las personas que conforman una escuela, constituyen la base de la cultura escolar. Estas muchas veces son la principal barrera para generar los cambios. En este sentido los/as líderes entrevistados reconocen a las familias como uno de los factores que refuerza sexismos y se resisten a la educación con perspectiva de género. Por ejemplo, en el siguiente relato, se da cuenta de la falta de entendimiento por parte de las familias en torno a la perspectiva de género:

Una mamá [...] nos quiso ir a poner una denuncia al ministerio porque el niño trabajó el texto de que a Pablito, Juanito, no recuerdo, le gusta el color rosado, porque nosotros estábamos motivando a que su hijo fuera homosexual. Entonces, yo la tuve que citar [...] yo tuve que hablar, mostrar el texto está en el libro de clase, en el libro del ministerio. Entonces sin duda eso igual ha tocado fuerte y ha vuelto a suceder el decirle al otro maricón, gay, eso ha vuelto a suceder. Eso ya casi no estaba, estaba casi extinguido en esta escuela (directora 6).

En esta misma línea, la falta de sensibilización de las familias en torno a la perspectiva de género, está dada también por sus creencias religiosas. Así da cuenta la directora 1:

Aquí la brecha está más en la casa. Hay mucha población evangélica que tiende a estar en estos lugares que son súper complejos cuando un hijo, una hija o alguien quiere declarar que está experimentando o que directamente dice, “Yo soy lesbiana y quiero ser lesbiana y me he visto como mujer, pero soy lesbiana” estos estereotipos todavía están muy marcados en los sectores, pero por la familia.

Otro factor que actúa de barrera, y uno de los más relevantes, son los profesionales de la educación. Tanto docentes como profesionales que se encuentran acompañando los procesos de enseñanza-aprendizaje, transmiten mensajes sexistas a través de sus prácticas. Al respecto el director 3 refiere: “Hay una mirada bastante conservadora, bastante derechamente machista respecto a que hay actividades para algunos y actividades para otros [...] de algunos funcionarios y funcionarias.

Las creencias de estos colectivos son un reflejo de la sociedad y la forma en que ha concebido la organización social en torno a hegemonías sexuales y estereotipos de género.

Estas ideas también se reflejan en la organización de la escuela, y los roles de género. La feminización del profesorado es una realidad, y así lo menciona el siguiente director 2: “Predominio femenino, colegas, tanto docentes, directivos, como asistentes de la educación, son mujeres y un 10% hombres. Sí, somos creo que, puedo estar en el 80/20, ahora que hay ocho o siete colegas hombres y el resto son todas mujeres”.

Además, se puede agregar que la inmigración en el país ha diversificado la cultura, acentuando en algunos casos los machismos, así da cuenta la siguiente directora 6:

Sí, mira, ahí tenemos un problema complejo y creo que es de estudio. Eh, nosotros en este momento tenemos 200 de 824 estudiantes, tenemos 210 estudiantes venezolanos. Y uno obviamente no quiere como encasillar, pero me atrevería a decir que el 90% de nuestros estudiantes venezolanos, sus padres, sus madres no están de acuerdo con estas prácticas. Son una nacionalidad muy machista.

El relato recién compartido nos da cuenta de que el contexto está demandando considerar la interseccionalidad presente, lo que complejiza la atención a la diversidad. Esto también nos da cuenta del trabajo intercultural que requieren ciertos contextos, y que eleva la necesidad de formar competencias para atender lo que demanda la cultura para su transformación.

5.2. PRÁCTICAS DEL QUEHACER DIRECTIVO EN LA LÍNEA DE GÉNERO

Las entrevistas permitieron identificar prácticas que realizan directores/as considerando la perspectiva de género, en tres ámbitos del MBDLE. Cabe destacar que se logró apreciar una buena recepción hacia la temática de género por parte de las/os líderes, lo cual da cuenta de una disposición positiva para realizar las transformaciones hacia la equidad, a pesar de constatarse como un camino que recién comienza. Las acciones que se registraron fueron organizadas de acuerdo a tres dimensiones del Marco; visión estratégica compartida, liderando procesos de enseñanza y aprendizaje, y por último, en el área de convivencia escolar.

5.2.1. *Avanzando hacia una visión estratégica compartida*

De acuerdo a las actualizaciones normativas que promueven la incorporación de la perspectiva, y las propias necesidades contextuales, es que los/as directores/as reconocen que son necesarios los cambios para responder a los nuevos valores que demanda el sistema. Ellos/as consideran que estos cambios deben ser respetuosos y paulatinos, para así avanzar en adhesión por parte de la comunidad y que sea una visión compartida. De aquello da cuenta el siguiente director 3: “[...] Primero hay que sensibilizar [...] a esa profesora primero hay que explicarle que eso no es así, de que un hombre puede también ocupar su mismo rol, puede cumplir su misma función”.

Por otra parte, surgen otros temas afines asociados a los cambios que han surgido en la sociedad en términos de género. En este sentido, la escuela como espacio socializador puede convertirse en un espacio que transforme las lógicas patriarcales imperantes, sin embargo, eso requiere hacer frente a la cultura machista presente en los establecimientos. Por esto, las y los directores reconocen que una de sus principales motivaciones, pero también obstáculo refiere justamente a cambiar dicha cultura. En este sentido, los cambios

implican abordar nuevos temas en las escuelas, que se cruzan con la perspectiva de género, así lo menciona el director 2: “O sea, nosotros además de género, de inclusión, de equidad en general, hemos empezado a hablar del cuidado, de la no violencia, del cosismo en la mujer, eh naturalizamos las conversaciones sobre el proceso menstrual”. Es así como estas nuevas temáticas, y las que se han mantenido como parte de la visión de las escuelas, queden sistematizadas y respaldadas en los instrumentos de gestión, lo que es socializado por toda la comunidad. En esto hay un trabajo aún mayor, ya que muchos directivos dan cuenta de una falta en ello, sin embargo el director 2 puede afirmar que sí han logrado plasmar aquello en su instrumento: “Nosotros lo tenemos en el proyecto educativo y quedó levantado como un elemento constitutivo de lo cultural del marco declarativo, del ideario de la escuela”.

Cuando la visión es compartida, y el liderazgo ha sido exitoso, recibe el apoyo y colaboración de la comunidad. En el caso comentado por la directora 4, el liderazgo para abordar la perspectiva de género es transversal a otros actores:

La verdad que desde la unidad de orientación hay un trabajo directo con los profesores jefes, se fue implementando distintos tipos de estrategias para trabajar en consejo de curso, para hacer convocatorias, actos, actividades a nivel de escuela en general. Por ejemplo, de repente permitíamos nosotros hace muchos años atrás que una estudiante lesbiana se licenciara con pantalón y no con falda. Fuimos tomando como medidas de ese tipo para siempre pensando que la y el estudiante se sienta bien desde lo que es la esencia de cómo quiere vivir la vida o cómo se siente él o ella.

Este tipo de relatos nos permite apreciar un liderazgo por parte del profesorado hacia la inclusión de la perspectiva de género que beneficia al alumnado.

Las acciones compartidas demuestran una conciencia de género por parte de diversos/as actores/as de la comunidad educativa, que se traduce en prácticas o estrategias identificadas por quienes lideran como parte de una visión compartida.

5.2.2. Liderando procesos de enseñanza-aprendizaje

Intervenir los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido un foco de las acciones comentadas por las/os directoras/es para avanzar en equidad de género. Estas han ido en la línea de abrir nuevas oportunidades en espacios tradicionalmente estereotipados. Un caso de una escuela técnica ejemplifica los esfuerzos por promover que niñas opten a especialidades tradicionalmente masculinizadas, permitiéndoles así oportunidades que no tenían en cuenta. Un ejemplo de ello es compartido a continuación:

Y actualmente yo creo que a partir del trabajo que se ha desarrollado en estos 2 años ha sido el tema de que también se ha fomentado el ingreso de las niñas a las especialidades que, en este caso, la especialidad de instalaciones sanitarias, que es mayormente masculinizada, pero hoy en día tengo, digamos, más mujeres que varones dentro de esa especialidad [...] hay algo que ha dado muy buenos resultados es que las anteriores egresadas cuando han venido a dar su retroalimentación a las estudiantes que actualmente están estudiando, el mensaje es que sí es posible y que sí las respetan y que sí tienen cabida dentro del grupo empresarial (director 5).

Por el contrario, hay casos de especialidades tradicionalmente feminizadas que han buscado adherir varones, como bien da cuenta el siguiente director 3:

Lo que trabajamos nosotros en una acción particular es que tenemos la especialidad de técnico en párvulo [...] Bueno, históricamente es muy complejo que se integren hombres a esa especialidad. [...] Ahí hay un trabajo que se ha hecho con la orientadora, con las educadoras de párvulo tratando de atraer matrícula masculina, pero es muy difícil. Hay muchos sesgos de género, mucho prejuicio [...] Pero, hemos logrado matricular estudiantes varones en esa especialidad.

Ambos casos refieren esfuerzos por deconstruir estereotipos en torno a especialidades, y que todo el estudiantado se beneficie de aprendizajes basados en sus intereses y habilidad, no así en prejuicios o sesgos culturales.

5.2.3. *Gestiones en convivencia escolar*

En términos de convivencia escolar, existen acciones que van en distintas líneas, pero que se basan en generar buenas relaciones dentro de la comunidad educativa a partir de una perspectiva de género, que promueva el respeto, la igualdad y la inclusión de todos y todas.

Uno de los aspectos importantes en términos de mantener una buena convivencia y relación entre la comunidad educativa desde la perspectiva de género, es respetar las identidades y nombres sociales de las y los estudiantes, es decir, respetar cómo quieren ser nombrados o nombradas. En ese sentido, los establecimientos cuentan con protocolos para que se respete dicho nombre social. Así lo menciona la siguiente directora 4:

Hoy día, por ejemplo, tenemos el tema con los nombres sociales. Entonces, eso ha sido para nosotros un desafío también y de repente hemos cometido errores, porque en el libro de clase aparece el nombre registral y no el nombre social. Entonces, ahí hemos tratado de incorporar y ahora ya finalmente este año dijimos en la plataforma Napsi que en la que nos lleva la asistencia poner entre paréntesis el nombre social. Aparte de mandar la información al mail, a los a los distintos profesores que imparten clase a esos y esas estudiantes.

Otro aspecto importante dentro de procurar una buena convivencia escolar desde la perspectiva de género, tiene que ver con acciones para democratizar o tener paridad en los espacios de ocio o de patio, y en la utilización de los espacios comunes para que prime la equidad y el respeto en dichos espacios. El director 2 lo menciona de la siguiente manera:

Nosotros tenemos un patio bien monogénico. Entonces se postuló algunos proyectos para tratar de dinamizar el espacio [...] los 300 niños conviven detrás de una pelota ahí, entonces si bien hay algunas niñas que juegan fútbol es predominantemente masculina [...] Pero pese a ello, en la actividad del patio logramos algunas cosas, por lo menos hay una zona de juego que antes no estaba, donde hay mayor equidad respecto de que las niñas jueguen otras cosas, pero también nos falta democratizar y es un espacio culturalmente super relevante [...] pero sí logramos intencionar y por lo menos apareció

el voleibol; pero también es muy sexista porque el voleibol lo hacen las niñas. Pero antes no lo teníamos, entonces estamos transitando en órbita.

Por último, acciones vinculadas a actos conmemorativos y a actividades de reivindicación de luchas de mujeres permiten construir un relato alternativo y sensibilizar al estudiantado en la perspectiva de género. En esta línea la directora 6 nos compartió lo siguiente:

Yo creo que convivencia escolar ha sido un pilar fundamental, porque como te digo, nuestra encargada manifiesta mucho interés en estos temas, en perspectiva de género. Ella hace conmemoraciones, se encarga de conmemorar, por ejemplo, el Día de la Mujer, de destacar a las mujeres líderes que lo hizo este año.

5.3. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

La implementación o inclusión de la perspectiva de género en los establecimientos no es una tarea sencilla, es por ello que se desprenden una serie de desafíos al respecto, así como también oportunidades para abordarla.

5.3.1. *Desafíos*

Como desafíos, lo que más destaca es la necesidad de transversalizar la perspectiva de género dentro de la gestión educativa, es decir, pasar de acciones puntuales a un plan de acción que aborde el género. Así lo señala la directora 1: “En ese plan de acción está lo curricular, está lo de convivencia escolar y tenemos que hacer escuela para padres”.

Vinculado con lo anterior, la necesidad de transversalizar también requiere que esta perspectiva se explicita en los instrumentos de gestión. Este desafío lo ven la mayoría de los directores entrevistados. Así lo señala el siguiente relato: “Tal vez dejarlo de forma explícita en los documentos de gestión, sí, sería algo, digamos, un paso bastante importante” (director 5). En esta línea el director 3 relata algo similar en torno al Proyecto Educativo:

Justamente estamos trabajando, en este mismo mes la reformulación del proyecto educativo institucional, lo trabajamos la semana pasada y lo vamos a trabajar esta semana nuevamente (...) ya damos inicio a esa reformulación. Pero no está declarado en el proyecto educativo institucional como esta mirada inclusiva respecto al tema de género.

Finalmente, un desafío que tiene que ver con cómo se organiza la escuela, es que si bien existe un interés y acciones desarrollándose, para desarrollar un plan o transversalizar la perspectiva de género se requiere de tiempo para involucrar a la comunidad educativa en un cambio cultural y justamente es el tiempo lo que más dificulta a las escuelas. Así lo menciona el director 2:

Mira, siempre el principal obstáculo para poder implementar o avanzar un poquito más porque todo esto requiere de tiempos. Todo esto no es una conversación de pasillo de un profesor. Para llegar a acuerdo, para llegar a hacer algo impactante en la sala de clase y

que sea coordinado, articulado, intencionado, se necesitan tiempos y lamentablemente en las escuelas todavía el tema de las horas no lectivas entre los profesores si bien hemos avanzado eh es poco. Entonces el tiempo juega muy en contra en cuanto a poder ponernos de acuerdo a cómo vamos a avanzar en la sala de clase.

De esta manera, encontrar el tiempo y las instancias para trabajar la perspectiva de género en las escuelas se transforma en un desafío.

5.3.2. *Oportunidades*

Respecto a las oportunidades observadas por los/as directores/as para incorporar la perspectiva de género en sus establecimientos, a nivel institucional, se observa una oportunidad en el traspaso de municipios a servicios locales de educación, ya que permite tener una orientación de la política pública a largo plazo. Esto puede permitir que los SLEP elaboren lineamientos que puedan perdurar en torno a la perspectiva de género. Así lo relata el director 2: “Bueno, ahí vamos a tener al SLEP también con una orientación de la política pública a largo plazo, ya no tan mediada por esta esta tensión ideológica del alcalde o la alcaldesa de turno”.

Por otro lado, la inclusión de la perspectiva de género en los instrumentos de gestión puede entenderse como una oportunidad para cada establecimiento de desarrollar acciones que apuesten por dicha perspectiva:

Acá sí está, digamos, como inicialmente o ya un poquito más avanzada la instalación de esta cultura de la equidad de género y del respeto. No solamente el respeto a las mujeres, el respeto a todos. Porque está dentro de los valores institucionales nuestros del proyecto educativo. O sea, el generar eso y el buen trato entre todos, que también es algo que sí tenemos que promoverlo todos (director 5).

Por último, se destaca como oportunidad la voluntad y sensibilización que tuvieron los/as líderes para la implementación de la perspectiva, su disposición y conocimiento sobre su necesidad también es visualizada como oportunidad, ya que su visión permite accionar para el cambio y por tanto una transformación de la cultura escolar. Así lo relata la directora 4:

Crear este grupo que tenga justamente este foco que sea reconocido a nivel de escuela; trabajar igual más con el consejo de profesores; instalar a lo mejor un par de talleres semestrales donde podamos hacer estudio de los mismos casos que vamos teniendo y que todos juntos veamos cómo pudiéramos resolver, cómo pudiéramos avanzar.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La institucionalidad escolar continúa reproduciendo las desigualdades sociales de género, transmitiendo a través de sus diversos mecanismos y actores significados y normas afines a la cultura patriarcal (Arango et al., 2023; Dubet, 2010; Lillo, 2025). Frente a este contexto, en Chile se vislumbran esfuerzos a nivel de política pública por revertir la problemática,

lo que ha desencadenado una serie de normativas que apoyan el ingreso de concepciones que buscan revertir las brechas de aprendizaje y oportunidades por motivos de género, así como también la deconstrucción de los estereotipos de género (Concha y Mujica, 2021). Sin embargo, a través del discurso de directores/as escolares se puede constatar que la bajada de la normativa a las comunidades escolares no es total, y se presentan dificultades, tal como en otros contextos similares (Belmar et al., 2019).

Las tensiones que emergen, como la distancia entre ministerio-sostenedores y escuelas, está complejizando la tarea de la implementación de la perspectiva de género, debido a la falta de claridad, colaboración y descontextualización de la propuesta que reciben los/as líderes escolares por parte de instituciones superiores. Por otro lado, las familias y el equipo de profesionales de la educación se resisten a los cambios. De acuerdo con Ugalde (2019), otras experiencias que han buscado avanzar en esta materia, han tenido dificultades similares, evidenciando falta de comunicación entre instituciones gubernamentales y la escuela, así como entre direcciones, docentes y familias. Aquello es un desafío a tener en cuenta, ya que los procesos de cambio exitosos, requieren de un trabajo colaborativo desde todos los actores, y a todos los niveles de liderazgo, lo que conlleva diálogos, comunicación, y crear confianza hacia la propuesta (Gálvez y Llatas, 2022; Ryan, 2016).

A pesar de las dificultades contextuales, los/as directores/as comentan diversas acciones que realizan en las escuelas considerando la perspectiva de género, lo que demuestra una sensibilización y disposición positiva a trabajar la temática. Aquello coincide con lo que se espera como una buena práctica de directores/as que visionan escuelas más equitativas (Concha y Carrasco, 2024). Han considerado el diálogo como una necesidad para sensibilizar al profesorado en la temática (Martínez y Ramírez, 2017; Plaza y Meinardi, 2021), lo que se valora como un recurso idóneo para procesos de cambios, así como también la socialización de la propuesta para su posterior incorporación a los instrumentos de gestión (Carrasco y Ramírez, 2025). También han contemplado iniciativas para eliminar los sesgos de género en la elección de especialidades formativas, similar al desafío y necesidad de acercar a las niñas a áreas STEM (OCDE, 2022; Ortega et al., 2020), lo que demuestra interés en afectar los procesos de enseñanza y aprendizaje para abrir oportunidades al estudiantado teniendo como base la equidad de género. En la línea de convivencia escolar, se pueden pesquisar avances en la inclusión del estudiantado LGTBIQ+, en sintonía con las políticas promovidas por el Estado chileno (Mardones et al., 2020). Su vigencia permite tener un marco de acción que obliga a tener ciertas consideraciones con el estudiantado referido, mejorándoles en algún sentido sus experiencias educativas, que históricamente se han visto afectadas (Méndez-Pinzón, 2023; OCDE, 2022b). Resulta interesante las apreciaciones sobre la distribución del patio según género, y las iniciativas por alterar esta, ya que sin duda es un componente que afecta la distribución de poder dentro de la escuela entre el estudiantado. Tanto esta apreciación, como la de conmemorar fechas relevantes para sensibilizar al estudiantado sobre las desigualdades de género, dan pistas de un trabajo que se está realizando a modo de avanzar en la incorporación de la perspectiva en las escuelas y de elementos en común que mantiene con otros países sudamericanos (Carrasco y Monsalves, 2025; Silva et al., 2023).

Se rescata una conciencia generalizada entre los/as directivos/as hacia la necesidad de avanzar en la implementación de la perspectiva de género, lo que es importante como un primer elemento para generar las transformaciones hacia la equidad. Sin embargo, además de los desafíos señalados anteriormente, la falta de tiempo es reconocido como un factor que

ha limitado el proceso. La sobrecarga administrativa y pedagógica de directivos/as dificulta dedicar tiempo a las mejoras que muchas veces requiere la comunidad. Los procesos de cambio respetuosos y democráticos requieren de instancias en que la comunidad se encuentre, y se puedan dar las conversaciones necesarias para avanzar en un plan que considere el género como un indicador de justicia al interior de la escuela (Hernández-Castilla et al., 2020), por lo que contar con tiempo para ello es imperativo. A su vez, el medio presenta oportunidades basadas en avances de gestión. Algunos instrumentos ya cuentan con la incorporación de la perspectiva, por lo que a nivel institucional hay algunas acciones sistemáticas en la línea de género, lo que va dando luces de una transversalización de la perspectiva (Carrasco y Ramírez, 2025). También las/os mismas/os líderes se reconocen como agentes de cambio, por su visión hacia la inclusión, y su quehacer directivo para ello, aspectos que articulados permiten transformar la cultura escolar hacia la perspectiva de género (Surovikina, 2015).

Por último, se destaca que los hallazgos del presente estudio no permiten hacer generalizaciones sobre las escuelas públicas chilenas. Pese a ello, y en contraste con la teoría, hay similitudes en los desafíos y acciones que se desarrollan en los diversos contextos, lo que demuestra voluntad y buena disposición de directivos hacia la construcción de un proyecto educativo que contemple la perspectiva de género. A través de su discurso se evidencia un reconocimiento del mandato de la política pública, pero dificultades en la implementación de estas por la diversidad de los contextos escolares, y la falta de apoyos, comunicación y tiempo para dialogar con las comunidades. Al respecto la visión de los/as directivos/as demuestra una lectura situada de sus escuelas, que les ha permitido liderar colaborativamente con otros actores de la comunidad, teniendo como pendientes acercar a las familias.

A modo de continuar avanzando hacia escuelas justas e inclusivas respecto al género, se sugiere que las políticas educativas de género sean contextualizadas a las diversas realidades escolares, y específicas en lo que se requiere transformar, ya que de esta forma puede haber mayor claridad para quienes están en el espacio educativo. También realizar seguimiento y acompañamiento a las políticas, podría ser una forma de poder ajustar y mejorar la implementación de los cambios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- 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>
- 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/10.46743/2160-3715/2023.5653>
- Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 5-21. <https://doi.org/10.26754/ojs-ais/ais.200927340>
- Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En S. del Valle (Ed.). *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 37-

- 46). Red chilena contra la violencia de las mujeres. https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2016/10/36621_RED-2016-WEB.pdf
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Riosco, M. y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(19), 29-44. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384556936002/html/>
- 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>
- 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>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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.
- Carrasco, A. y Ramírez, P. (2025) La presencia de la perspectiva de género en la Nueva Educación Pública. En Uribe y de la Vega (Edit). *La Nueva educación pública: evidencia para los desafíos de futuro*, (pp. 196-214). Ediciones Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- 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>
- 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.
- Connell, R., y Pearse, R. (2018). Género. Desde una perspectiva global. PUV. Universitat de València.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología (J. Muls de Liarás, Trad.)*. Ediciones Península (Obra original publicada en 1922).
- Gairin. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Especial), 228-256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Gálvez, I., y Llatas, F. (2022). Liderazgo transformacional en la gestión educativa: Una revisión literaria. *Revista Conrado*, 18(85), 246-251. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2283>
- Harris, A., Jones, M. & Hashim, N. (2021). System leaders and system leadership: exploring the contemporary evidence base. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 387-408. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1889492>
- Hernández, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista Retos* XXI, 2(1), 13-22. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.2.2018.24223>
- 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>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- 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
- 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>

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Ley No. 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Mayo, 29. Diario Oficial [D.O.] (Chile).
- Ley No. 20.370. (2009). Establece la ley general de educación. Agosto, 17. Diario Oficial [D.O.] (Chile).
- Ley No. 21.430. (2022). Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. Marzo, 6. Diario Oficial [D.O.] (Chile)
- Ley No. 21.675. (2024). Estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género. Junio, 3. Diario Oficial [D.O.] (Chile).
- Lillo, D. (2025). De la consigna a la acción: Reflexiones y propuestas para una educación no sexista en las escuelas de Chile. En E. Baleriola, T. Contreras y P. Subiabre (Coords.), *Diagnóstico crítico del sistema educativo chileno. Posibilidades y resistencias en la escuela* (pp. 117-144). Editorial Sole.
- Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 135–145. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200008>
- Mardones, K., Apablaza, M., y Vaccari, P. (2020). Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 399–411. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399>
- Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 45(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>
- 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*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Méndez-Pinzón, A. (2023). La relación cuerpo-género y la perpetuación de la violencia heteronormativa en los contextos escolares. *Puriq*, 5, 1-11. <https://doi.org/10.37073/puriq.5.532>
- Mendieta-Otálora, W. J., Sánchez-Fontalvo, I. M., y González-Monroy, L. A. (2025). La “diversidad de diversidades” en el aula: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 325–344. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052025000200325>
- Mineduc. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- _____. (2017). *Enfoque de género. Incorporación en los instrumentos de gestión*. <https://convivenciaparcidadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Cartilla-Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- _____. (2023). *Promover la igualdad de género en el aprendizaje. Cartilla 1*. <https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/129/2024/03/Cartilla-Genero.pdf>
- _____. (2025). *Informe comisión técnica: Hacia una educación sin brechas de género. Desafíos y propuestas para el sistema educativo*. https://intranet.ciae.cl/uploads/resources/721/Informe-final-Comisio%C3%83%C2%ACn-Te%C3%83%C2%ACcnica-por-una-Educacio%C3%83%C2%ACn-Sin-Brechas_Digital_1756136701813.pdf
- Moya-Díaz, I. y De-Juanas, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>
- 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.
- OCDE. (2022a). *Gender stereotypes in education: Policies and practices to address gender stereotyping across OECD education systems*. <https://dx.doi.org/10.1787/a46ae056-en>
- _____. (2022b). *The Inclusion of LGBTIQ+ Students across Education Systems: An overview OECD Education Working Paper No. 273*. https://www.oecd.org/en/publications/the-inclusion-of-lgbtqi-students-across-education-systems_91775206-en.html

- OEI. (2024). *Protocolo de actuación para la prevención y atención integral e integrada a la violencia de género en el escenario escolar*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/01/protocolo-de-actuacion-interactivo-1.pdf>
- ONU. (2024). The Sustainable Development Goals Report. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>
- _____. (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*, 44(3), 49–52. <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1773064>
- Plaza, M. V., y Meinardi, E. (2021). La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias sobre sexualidad y género en el currículo oculto escolar. *Bio-grafía*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/14895>
- Poblete-Melis, R., Catalán-Pesce, R., Valdés-Morales, R., de-la-Torre-Díaz, P. A., & Jiménez-Vargas, F. (2025). Inclusión de estudiantes extranjeros: interpelaciones, demandas y desafíos hacia el profesorado en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 51(2), 237–253. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052025000200237>
- Quiaragua, C. (2016). ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26114>
- Riera, R., y Moya-Mata, I. (2021). El currículo oculto visual en los libros de texto de Educación Física: Una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 107-120.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En Weinstein, J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) Ediciones Universidad Diego Portales.
- Silva C. G., Leite V. J., Pontes J. C., Santos F. F., Oliveira J. V. S., Hiraishi V. L., Pereira S. C. A., & Simões J. A. (2023). Dimensões do assédio na escola: diálogos sobre gênero com jovens estudantes de ensino médio de São Paulo/Brasil. *Interface*, 27, 1-15. <https://doi.org/10.1590/interface.210649>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata.
- Stewart, V., Narodowski, M., y Campetella, D. (2021). Infancias trans: otra disrupción en las escuelas de la modernidad. *Revista Colombiana de Educación*, (28), 263-280. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10804>
- 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>
- Ugalde, A. I., Aristizabal, P., Garay Ibañez de Elejalde, B., y Mendiguren, H. (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- UNESCO. (2019). From access to empowerment UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025. <https://doi.org/10.54675/IJGQ3826>
- _____. (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>
- 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>
- Vidal, F., Lillo, D., Barrientos, J., Pérez, I., y Montecinos, R. (2023). Representaciones sociales y experiencias de sexismo en profesores y profesoras de Santiago y Valparaíso. *Estudios Pedagógicos*, 48(4), 317–336. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000400317>

