

## Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro

### Social leadership, the motor for management practices in education in contexts of confinement

Marcela Gaete Vergara<sup>1</sup>, Violeta Acuña Collado<sup>2</sup>, Marisol Ramírez Muga<sup>1</sup>

1 Departamento Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile, Santiago, Chile

2 Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

\* [magaete@uchile.cl](mailto:magaete@uchile.cl)

**Recibido:** 25-agosto-2019

**Aceptado:** 11-marzo-2020

#### RESUMEN

La investigación ha entregado evidencia de la relevancia del liderazgo directivo en la calidad de las escuelas y en los aprendizajes de los y las estudiantes. Al respecto, en Chile se han diseñado una serie de políticas para determinar las competencias relacionadas con un desempeño directivo efectivo. No obstante, los resultados de una investigación cualitativa en que participan 68 proyectos formativos formales y no formales en contextos de encierro de Santiago de Chile arrojan cuestionamientos a dichas políticas en contextos carcelarios. Los participantes del estudio comparten un liderazgo social, volcado a las circunstancias y a las necesidades de los sujetos, propio de personas impulsoras, que actúan con clara conciencia en la transformación. La dimensión psicosocial es un componente relevante para comprender el surgimiento, las relaciones, los modos y la persistencia de los proyectos formativos en contextos de encierro. No se trata de deslegitimar la relevancia del liderazgo directivo, sino cuestionar su reducción a la perspectiva gerencial como opción política propia de sociedades neoliberales. Opción que resisten día a día los directivos de proyectos formativos en contextos de encierro.

**Palabras clave:** características directivas, derecho a la educación, educación en prisión, liderazgo

#### ABSTRACT

Research on the field has provided evidence about the importance of the management leadership regarding schools' quality and students' learning. In respect to this, a series of politics has been designed to determine the competences related to an effective management performance. Nevertheless, the results of a qualitative piece of research, in which participate 68 formal and non-formal formative projects in education in context of confinement from Santiago, Chile, shows clear questionings on these policies in prison contexts. The participants of the study share a social leadership, focused on people's life circumstances and needs, which is the driving force for people who act based on the clear awareness of transformation. The psychosocial dimension is a relevant component to comprehend the arrival, the relationships, the manners and the persistency of formative projects carried out in the field of education in contexts of confinement. It is not about discrediting the relevance of management leadership but it is about questioning its reduction to a mere management as a political option inherited from neoliberal societies, which people in charge of these formative projects resist on a daily basis.

**Keywords:** education in prison, leadership, management characteristics, right of education

**Financiamiento:** Proyecto No. 1170919 Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT)

**Cómo citar este artículo:** Gaete Vergara, M., Acuña Collado, V., & Ramírez Muga, M. (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1767>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La educación en contextos de encierro tiene una escasa visibilidad a nivel social, son exiguas las investigaciones en la materia y, a nivel Latinoamericano, se está aún lejos de contar con políticas públicas, recursos e instrumentos pertinentes a esta realidad educativa (Fernandes, 2018; Rangel, 2009). Educación y encierro se constituyen en un campo de disputa, un oxímoron, del que emergen nuevas interrogantes que no pueden responderse solo desde los saberes pedagógicos ni criminológicos y, por tanto, requiere del abordaje de diversas perspectivas teóricas, analíticas y disciplinares.

Los contextos de encierro corresponden a lo que Goffman (2001) denomina institución total, es decir, un “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (Goffman, 2001, p.13). Por su parte, el término educación en contextos de encierro, se ha ido acuñando para referir a la educación escolar y no formal que se imparte tanto en instituciones carcelarias y en centros para niños/as y adolescentes institucionalizados por protección.

En las cárceles y los centros para adolescentes infractores de ley de Chile funcionan escuelas y liceos, no así con educación terciaria, excepto algunas experiencias aisladas, además se implementan proyectos educación no formal de carácter socioeducativo, artístico, cultural, capacitación laboral y prelaboral y algunos preuniversitarios. Según datos del Gendarmería en Chile, en 2017, solo el 39,6% de las personas encarceladas asistía a la escuela, pese a que el 85% de la población penal no ha terminado la enseñanza básica y media y no hay registro de la cantidad de internos/as que asisten a la oferta educativa de educación no formal.

En Chile, las cárceles están a cargo de Gendarmería de Chile (GENCHI) quién a su vez depende del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Este ministerio también tiene a cargo el Servicio Nacional de Menores, que atiende a jóvenes sobre 14 años que han infringido la ley y a niños, niñas y adolescentes institucionalizados por protección. Las escuelas intrapenitenciarias se rigen por las mismas normativas del medio externo, y por los mismos mecanismos de control que cualquier otra escuela. No obstante, tienen una complejidad administrativa, técnica y funcional, reconocida que les otorga una especificidad única en el sistema y características muy particulares a los/as docentes.

*las unidades educativas que funcionan en recintos penitenciarios enfrentan demandas específicas, distintas a las del medio libre, ya que registran una triple dependencia: en lo administrativo dependen de un sostenedor, mayoritariamente municipal; en lo técnico pedagógico, del Ministerio de Educación (Mineduc) y en lo funcional, de GENCHI. (...) Los*

*docentes que se desempeñan en estas escuelas y liceos deben tener algunas características muy particulares (MINEDUC, 2016, p.3)*

En los centros de menores y cárceles la oferta educativa formal y no formal no está coordinada. Por un lado, actúan las escuelas, por otro, los programas psicosociales generados organizaciones del tercer sector que, en muchos casos, se dictan esporádicamente, tienen escasa continuidad y no tributan a un plan común con la persona privada de libertad (Rangel, 2009). Más allá de lo anterior, la oferta educativa en su conjunto va conformando un territorio social, espacial y simbólico al interior de la institución penitenciaria, que pugna por nuevas lógicas más allá de la vigilancia, la seguridad y el castigo.

Este documento reporta resultados parciales de una investigación que analiza cómo funcionan y se interrelacionan dichas ofertas educativas, así como las orientaciones de sus prácticas, modos de gestión, redes, financiamiento, entre otros. El plano de la gestión y el liderazgo emerge como una problemática relevante para los/las participantes del estudio, pues, se encuentra atravesada por un contexto con avatares comunes y sueños compartidos, a pesar de las claras diferencias entre una institución escolar y una organización que implementa educación no formal, cada una con sus propias regulaciones, normativas y formas de funcionamiento. No obstante, todas ellas comparten condicionantes y regulaciones propias del espacio carcelario, a la vez, que deben funcionar por regulaciones producidas en el medio externo, como muestra la Figura 1.

Por su parte, las y los directivos no cuentan con total autonomía decisional para desplegar sus proyectos educativos; “Todas las acciones dependen del sistema penitenciario. Todo debe contar con su autorización (...). La gobernabilidad (ese poder hacer) constantemente se ve limitada en todos los aspectos” (Echegaray, 2018, p. 13). La dependencia funcional de las escuelas y de las diferentes instituciones que imparten educación no formal responden a las lógicas y finalidades de la institución carcelaria, lo cual es una condicionante clave para comprender el modo en que los directivos gestionan y lideran los proyectos educativos. Sin autonomía ni poder en la toma de decisiones, entonces, gestionar se vuelve una tarea muy compleja, que pone a prueba las políticas e instrumentos construidos en el medio externo.

Surge entonces la interrogante sobre cómo y por qué, a pesar de la complejidad del contexto, los directivos de las escuelas y proyectos no formales desarrollan su labor y en qué medida los instrumentos nacionales que rigen las prácticas directivas escolares -como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE)-, pueden ser pertinentes en estos contextos. Sobre todo,

por el interés del Ministerio de Educación de Chile en fortalecer el liderazgo directivo en las escuelas en pro de la reinserción social y el reconocimiento de la complejidad y diversidad de estos establecimientos, que no pueden obedecer a un modelo único de administración. Fortalecer el liderazgo directivo para relevar la participación y contribución que hace el centro educativo a la reinserción social de los estudiantes privados de libertad, es otra tarea para abordar, ya que, dada la diversidad de tamaños, características y complejidades de estas unidades educativas, pensar en un modelo único de administración no es pertinente (MINEDUC, 2016)

### Enfoques sobre liderazgo directivo

La evidencia internacional señala que el liderazgo directivo sería uno de los factores claves en la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes del sistema escolar (Muñoz, & Marfan, 2011; Weinstein, & Muñoz, 2017, entre otros). Desde la década de los 80 surgen una serie de estudios y enfoques relacionadas con las dimensiones prácticas del liderazgo educativo, a partir de las cuales se construye instrumentos para guiar las prácticas de los directivos escolares. No obstante, ninguna de estas perspectivas toma en consideración lo que implica gestionar una institución sometida a otra institución, ni qué significa educar en condiciones de extrema adversidad.

Al respecto, han emergido nuevas líneas teóricas que ponen el acento en el liderazgo para la justicia social (Bolívar, López, & Murillo, 2013; Carrasco, & González, 2017; Martínez, García, & Higuera, 2018; entre otros). Esta mirada es reciente y “surge como modo de cuestionar las visiones en exceso técnicas y gerenciales propiciadas desde los presupuestos de la Gestión Científica” (González, 2014, p.90), que no dan respuesta a las demandas de realidades educativas

marcadas por la desigualdad, la exclusión y la pobreza.

El enfoque gerencial subyace a las políticas públicas en materia de liderazgo directivo en Chile y el enfoque centrado en la justicia social, pone el acento en los sujetos y sus condicionantes sociohistóricas.

### Liderazgo gerencial y sus instrumentos en la política pública chilena

En Chile se ha diseñado una serie de políticas, no solo con la finalidad de seleccionar el personal directivo sino también para determinar estándares de desempeño para una buena dirección, asignar atribuciones e incentivos, orientar la rendición de cuentas e implementar actividades formativas pertinentes. Políticas vigentes tanto para escuelas del medio libre como en contextos de encierro “que buscan definir las responsabilidades y atribuciones asociadas a los cargos directivos, con el objetivo de orientar su práctica (...) y generar las condiciones para su ejercicio” (MINEDUC, 2015, p.4).

Uno de los dispositivos que permite la responsabilización individual, selección, formación y rendición de cuentas de la gestión escolar es el MBDLE que es un instrumento que estandariza las prácticas, competencias y conocimientos que deben poseer y ejercer quienes asumen cargos directivos en las escuelas municipales del país, tanto en el medio libre como en contextos de encierro. El enfoque de liderazgo directivo, a la base del MBDLE, ha sido criticado porque termina destacando el trabajo individual “en la obtención de notables resultados (...) y omite, entre otros factores, el nivel de recursos disponibles, la calidad de los procesos y la participación de otros actores en decisiones y consecución de dichos logros extraordinarios en tales organizaciones” (Maureira, 2018, p.9).

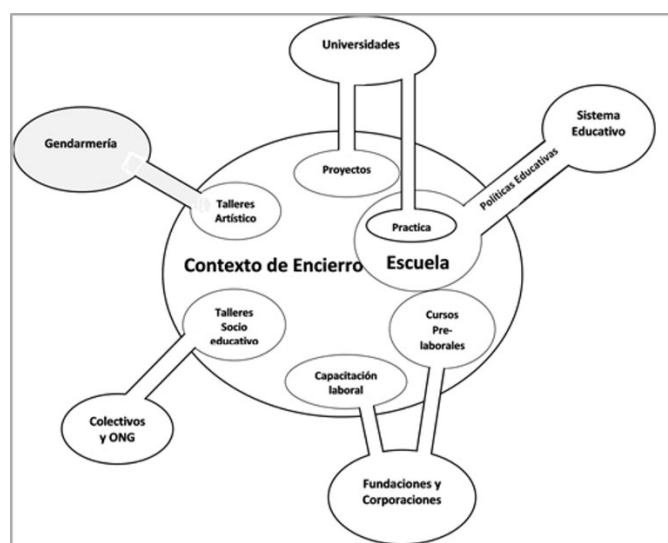


Figura 1

Regulaciones de instituciones educativas en contextos encierro

Fuente: Elaboración propia.

Complementariamente, Chile ha optado por sistemas de evaluación y control permanentes basados en la responsabilidad individual, bajo el supuesto que los desempeños dependen de las decisiones, saberes, competencias de individuos particulares, independiente del contexto de realización y de los marcos de creencias, valores y expectativas de los/as directivos/as, por tanto, serían esperables y exigibles los mismos desempeños en cualquier contexto como garantía de calidad.

En sociedades neoliberales donde el gobierno de sí y el emprendimiento son capacidades y competencias apreciadas, la gestión como concepto y como práctica gana terreno en el imaginario simbólico de la educación. Así, el rol directivo se relaciona más a un gerente que a un transformador social y las escuelas funcionan más como empresas “en donde (...) la gestión es la herramienta principal (...), los docentes y autoridades (...) son considerados empleados, gerentes y empresarios y los estudiantes junto a sus familias, clientes de un inmenso shopping educativo” (Quiroga, 2017, p.230-231).

En la educación en contextos de encierro esto no es así, pues al no existir tal shopping, al ser muy escasa la oferta, y al no ser considerados los y las estudiantes como clientes sino como “beneficiarios” o “usuarios”, todo el resto de la cadena de supuestos también cae. Convivir con la precariedad, el dolor y la violencia día a día, parece un contexto poco apropiado para establecer un emprendimiento o para actuar como gerente.

Incluso, cuando los nuevos modelos gerenciales promueven la nociones menos jerárquicas y autoritarias y estimulen la distribución del poder y generar un espíritu de compromiso, de todas formas, su finalidad es que las organizaciones mantengan “altos niveles de eficacia y eficiencia (...) porque la dinámica económica impuesta por la globalización exige ver a la empresa como un todo que muestre un alto rendimiento con el

mínimo de pérdidas” (Ramírez, 2012, p.97).

No obstante, en los contextos de encierro las categorías de rendimiento, productividad, eficiencia y eficacia educativa no parecen tan claras, pues, aunque los/as internos/as logren pasar los cursos con buenos resultados, ello no garantiza su integración social, la no reincidencia en el delito o la mantención del orden y seguridad en la convivencia cotidiana.

### **Perspectiva social del liderazgo en vistas de la justicia social**

A diferencia del liderazgo gerencial, el enfoque del liderazgo para la justicia social se centra en el “carácter moral del mismo y (...) su empeño en transformar situaciones educativas injustas (...) en orden a construir un contexto educativo justo y equitativo” (González, 2014, p.90). Así, son los valores éticos y morales los que orientan la práctica y no la eficacia en el logro del éxito de la organización (Hernández-Castilla, 2013; Kose, 2009; Shields, 2010).

A su vez, este tipo de liderazgo se caracteriza por una preocupación por los estudiantes no limitada al logro de ciertos aprendizajes, sino que se amplía a sus circunstancias de vida y rol de la escuela para la igualdad e inclusión social. González (2014) sistematiza cuatro aspectos claves para orientar procesos de liderazgo para la Justicia Social, que también parecen complejos de implementar en las escuelas y organizaciones al interior de instituciones totales (Tabla 1).

Lo relevante de este enfoque es su centralidad en los sujetos y sus condicionantes socios históricas, lo que permite, que las dimensiones y características del liderazgo sean una construcción que depende de los contextos sociales específicos (Rodríguez, 2008). Esto abre una puerta para investigar y construir dimensiones y características de liderazgo pertinentes para las instituciones escolares intrapenitenciarias.

Tabla 1

#### *Dimensiones liderazgo para la justicia social*

Dimensión	Característica principal
Justicia	Garantiza el acceso de todos a los servicios educativos, poniendo a disposición del conjunto de alumnos programas que satisfagan sus necesidades académicas, sociales y culturales Equipa a todos para enfrentarse con vidas exitosas, productivas, plenas fuera de la escuela
Optimismo	Asegura que todos los alumnos logren resultados que permitan acceso educativo a oportunidades educativas futuras.
Empatía	No se focaliza únicamente en lo académico. Atiende a los estudiantes como personas globales, en sus múltiples facetas (intelectuales, físicas, sociales, emocionales...). Asentada firmemente en relaciones pedagógicas e interpersonales positivas y de cuidado o. Se enseña a participar, se asegura que todos se sientan cómodos, dándoles poder para que se sientan competentes y capaces.
Democracia	Se participa democráticamente en el aprendizaje procesos de enseñanza no transmisivos y pasivos) empoderando a los alumnos para participar y responsabilizarse de su aprendizaje. Se enseña y apoya a los alumnos cuando participan en procesos democráticos en la escuela y se les prepara para la participación continua y democrática en la sociedad más amplia.

Fuente: Adaptado de González, 2014, p.96.

Carreras (2009) plantea la emergencia del nuevo concepto de liderazgo social, el que estaría en construcción, no obstante, su significación estaría asociada al sector social donde se aplica, es decir, no se separa del contexto de realización, a su vez que posee una marcada finalidad social más que estar definido por indicadores específicos y diferenciales. Así, las prácticas del liderazgo social se diferencian y asocian a diversas luchas, por ejemplo, contra la pobreza, a favor del medio ambiente, por los derechos de los niños y niñas o por brindar educación a personas privadas de libertad. Cada una de estas luchas implica un liderazgo con características específicas, dependiendo del contexto social, político, ideológico y valórico en que se realiza.

El concepto, además, se asocia “a la trayectoria de personas impulsoras de organizaciones de la sociedad civil que actúan con una vocación de transformación social” (Carreras 2009, p.14). De allí, la importancia de sus trayectorias de vida en el modo en que ejercen su liderazgo, el que no se rige solo por estándares externos sino por marcos de creencias, motivaciones y expectativas personales en diálogo con una comunidad.

Desde esta perspectiva el componente social del liderazgo no solo se relaciona con el tipo de iniciativas de carácter social que llevan a cabo los y las líderes sino también porque el trabajo no lo conciben en solitario sino compartido por un marco de intereses sociales, lo que trasciende a las propias organizaciones, de modo que sienten sintonía con otros que se mueven por los mismos intereses. Así, el liderazgo social implica una perspectiva más amplia, que excede el espacio privado de la organización y considera las problemáticas sociales. En este sentido, la perspectiva de quienes orientan sus acciones por un paradigma social del liderazgo, más que gerenciar procesos en busca de la efectividad y la mejora de una organización en particular, impulsan acciones que se relacionan con fortalecer causas sociales que sirve de motor de sus prácticas. Ponen el acento en el lugar que las personas, a quien va dirigido su trabajo educativo, ostentan en el entramado social y simbólico, por lo general, un lugar sin privilegios, propio de los excluidos y oprimidos, por los que sus acciones se orientan desde la toma de conciencia de una pedagogía del oprimido y de la esperanza (Freire, 1975, 1993).

El liderazgo social es un enfoque que permite comprender y actuar como impulsor de iniciativas sociales/educativas, basado en convicciones personales y colectivas que permiten actuar basado en una causa y no solo gerenciando procesos en busca de la efectividad. Razón por la cual excede lo exigido individualmente por cualquier tipo de estándar que determine tipos de actuación, en virtud de su compromiso con el colectivo. Reyes (2013, p.60)

identifica algunas características claves del liderazgo social basado en:

- La comprensión de que el trabajo que desarrollan es parte de un movimiento colectivo más amplio.
- La conciencia histórica, memoria e identidad en la construcción colectiva.
- El reconocimiento y consideración de las contradicciones e injusticia social.
- La pasión por un trabajo creativo orientado hacia los otros y la comunidad, por el respeto, la solidaridad, fraternidad y la esperanza en el género humano y la transformación social.

Estas características se orientan desde la unión indisoluble del sujeto con su contexto social y un posicionamiento sobre la finalidad de su acción hacia la transformación de una sociedad más justa, por la que vale la pena luchar. En cambio, las dimensiones del liderazgo gerencial están orientadas a la tarea, que, quien la implementa puede o no compartir, pero que parece garantizar el alcance de las metas de eficiencia y eficacia impuestas por los grupos que toman las decisiones.

## Método

Los resultados de este artículo se enmarcan en una investigación más amplia denominada “Cartografía analítica de los proyectos formativos con jóvenes y adultos en contextos de encierro de la Región Metropolitana de Chile” que indaga en las orientaciones, modos de funcionamiento, relaciones, tensiones, sinergias entre las instituciones de educación formal y no formal que implementan clases o talleres educativos al interior de instituciones totales. La cartografía es un enfoque emergente en investigación, más que un método propiamente tal (Oliveira y Poletti, 2014), que tiene como propósito comprender e interpretar las relaciones y redes (rizomáticas) presentes en un territorio social o simbólico, en este caso de la educación en contextos de encierro, cruzado por múltiples relaciones dinámicas, que confluyen dando lugar a nuevas realidades que permanecen invisibilizadas.

El plano en el que se profundiza en este texto es el del liderazgo y gestión de los proyectos educativos, no en sí mismos, sino en su relación de permeabilidad con la institución carcelaria donde se desarrollan, para lo cual se opta por un diseño cualitativo, pues permite relevar la dimensión contextual, situacional, histórica, compleja y en movimiento implicada en el fenómeno en estudio.

## Participantes

Los/las participantes corresponden a directivos de

todas las instituciones y organizaciones que desarrollaron alguna instancia formativa-pedagógica entre los años 2017 y 2018 en los centros que se detallan en la Tabla 2.

Se identificó y contactó a 71 instituciones de educación formal y no formal según se detalla en Tabla 3, tres de las cuales decidieron no participar en el estudio. De acuerdo a los criterios definidos en el Artículo 2 de la Ley General de Educación, la educación formal es sistemática y se estructura secuencialmente en niveles y modalidades que aseguran la continuidad y unidad del proceso educativo. La educación no formal, si bien, se realiza en programas sistemáticos, no necesariamente se evalúa y es valorada como aprendizaje e incluso puede llegar a ser certificado.

### Resguardos éticos

Se utilizaron cartas de autorización y consentimientos informados aprobados por el Comité de Ética de la investigación de la institución patrocinante, las que debían ser firmadas por los/las participantes. A su vez, para garantizar el anonimato de las instituciones y de los/las directivos/as, solo serán identificados/as a través de un código.

### Producción de información e instrumentos

La producción de datos tuvo carácter secuencial, es decir, los instrumentos se aplicaron por fases, según se detalla a continuación:

**Fase 1.** Identificación de las instituciones a través de información pública o informantes claves. Información que no se encontraba sistematizada en ningún organismo oficial.

**Fase 2.** Aplicación de entrevistas semiestructuras, a los/as directivos/as de las escuelas y organizaciones de educación no formal centradas en cinco ejes problemáticos (Flick, 2012): formas de enfrentar el rol directivo, relación con la institución carcelaria, relación

con otras organizaciones externas e internas y expectativas profesionales.

**Fase 3.** Realización de tres grupos de discusión al que fueron convocados las mismas personas que habían sido entrevistadas, distribuidas según tipo de centro en que realizan su labor, cárceles, centros de menores, o prácticas de formación docente en ambos tipos de centros. La finalidad era discutir sobre aspectos comunes y diferentes en el modo de enfrentar y llevar a cabo los proyectos educativos al interior de una misma institución total.

**Fase transversal:** Recopilación y análisis de documentos oficiales (leyes, reglamentos, manuales), Las referencias en el texto se harán utilizando el siguiente código: Letra mayúscula para el instrumento (E) para entrevista y (GD) para Grupo de discusión seguido por la inicial del tipo de institución (Ver Tabla 4, columna 1) y el número del proyecto.

### Plan de análisis

El enfoque cartográfico se utiliza para la captación de diversos tipos de relaciones entre sujetos e instituciones en un determinado contexto social y simbólico (Oliveira, & Poletti, 2014). Se utilizó el método comparativo constante para el levantamiento de categorías inductivas, las que se organizaron por unidad territorial, de modo, de tener una primera aproximación por cada uno de los centros. Luego, se procedió a triangular la información por modalidad educativa, es decir, entre escuelas y entre proyectos de educación no formal, lo que implicó un análisis intercentro.

Cada proyecto en su funcionamiento, a su vez, se contrastó con categorías levantadas de las regulaciones provenientes del medio externo e interno (carcelario) y con las expectativas profesionales y formas en que las y los directivos enfrentan su labor, dando lugar a categorías analíticas articuladoras.

Tabla 2

#### Centros del estudio

Tipo de Centro	No.
Centros cerrados para adolescentes infractores de ley	4
Centros semicerrados para adolescentes infractores ley	3
Centros de adolescentes institucionalizados protección	1
Cárceles varones	5
Cárceles femeninas	2
Total	15

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

#### Tipo y número de instituciones participantes

Código	Tipo Institución	No.
(ECJ)	Escuela en centros juveniles	4
(ECV)	Escuela en cárceles de varones	5
(ECF)	Escuela en cárceles femeninas	2
(COLEC)	Colectivos	3
(ONG)	ONG	2
(MU)	Museo	1
(OTEC)	Organismos de capacitación	3
(CORP)	Corporaciones	3
(FUND)	Fundaciones	14
(P.UNI)	Proyectos universitarios de extensión	8
(EMP)	Microempresas	3
(ART)	Artistas Programa Gendarmería	9
(MIN)	Proyectos financiados por Ministerio de Cultura, las Artes y el Patrimonio	3
(PP)	Proyectos de prácticas pedagógicas o de educación social	8
Total		68

Fuente: Elaboración propia.

## Resultados y discusión

Las personas que dirigen los proyectos formativos en contextos de encierro se distribuyen al interior de un gran abanico de instituciones y organizaciones: grupos de universitarios, ONG, corporaciones, fundaciones, escuelas, entre otras. Las edades de quienes lideran o coordinan los proyectos también son de un amplio espectro, los más jóvenes tienen alrededor de 22 años, hasta quienes han continuado liderando proyectos educativos en contextos de encierro una vez jubilados.

Respecto a sus formaciones, todos/as son profesionales, mayoritariamente mujeres, con carreras terciarias o universitarias diversas, que comparten un liderazgo volcado a las circunstancias y a las necesidades de los sujetos, que les lleva a aceptar la incertidumbre e imaginar soluciones creativas ante las problemáticas cotidianas, a su vez, asumen diversas funciones más allá de la dirección y la docencia, se ocupan en muchas oportunidades de la infraestructura, la limpieza de los espacios, las necesidades de vestuario y útiles de los internos/as, entre otros. Si bien son conscientes de los obstáculos a los que se enfrentan, no lo hacen desde un pensamiento derrotado, instalado en el “no se puede” sino por el contrario, la adversidad la convierten en desafío y en apertura de posibilidades. Lo que podríamos identificar como un liderazgo de la esperanza, muy diferente al liderazgo gerencial, a la base de instrumentos como el MBDLE.

En primer lugar, se profundiza sobre la pertinencia de las políticas públicas en materia de liderazgo escolar cuando se trata de gestionar escuelas en contextos de encierro. Posteriormente se analiza el enfoque de liderazgo para la justicia social centrado en educar en contextos altamente complejos y de exclusión social.

### Liderazgo gerencial a prueba: El caso de las escuelas en contextos de encierro

Los directores de las escuelas constantemente deben lidiar con la realidad del contexto carcelario y la falta de autonomía en la toma de decisiones, incluso, tareas que parecieran propias del director como el desarrollo y gestión del establecimiento (Dimensión 5 del MBDLE) son complejas de realizar, pues deben regirse por los lineamientos de los centros, por ejemplo, en relación con la asistencia de los reclusos/as a clases, la superposición o suspensión de actividades debido a prioridades de los centros de reclusión, por allanamientos u otros. Al respecto un entrevistado plantea:

*‘Cuando se habla de las particularidades del contexto, es un aspecto sensible, porque en un colegio del medio libre el director decide hacer “a” y se hace “a”, aquí no. Si quiere hacer “a” primero tiene que preguntarle al de acá, al de allá y, a veces, en esa bajada es donde tiende a no hacerse “a” (E.PV3)*

Por su parte, aspectos simbólicos y de la misión de las instituciones carcelarias inciden, profundamente, en la orientación de las escuelas, por ejemplo, la visión de la educación como beneficio, la anteposición del paradigma de la seguridad por sobre el educativo, perspectivas y finalidades de la educación orientadas hacia la rehabilitación, la reinserción o la baja en la reincidencia delictual. Así, la escuela, en cierto sentido, interviene como intrusa en el entramado de la institución carcelaria.

En materia de infraestructura se convive con la precariedad, incluso, una de las escuelas participantes del estudio no tiene un sector habilitado con salas y oficinas, sino que deben hacer clases al interior de los pabellones. En general, las escuelas casi no cuentan con recursos básicos o didácticos y tienen una alta rotación de estudiantes en las aulas, por lo que nunca están seguros de quiénes completarán su proceso escolar.

En dichas circunstancias la posibilidad de construir e implementar una visión estratégica compartida (dimensión 1 de MBDLE) también se complejiza porque los objetivos y metas compartidas en lo estructural van más allá del cuerpo docente y estudiantil, e incluso del propio Ministerio de Educación, ya que trasciende a otra institución cuyo objetivo no es educativo y de la cual depende en gran medida la posibilidad de funcionamiento de la escuela. Esto lo podemos observar en la siguiente cita:

*‘[La cárcel] funciona con otras lógicas y ahí entramos en pugna. Por cierto, no es una pugna personal, pero es una dificultad tener que trabajar dentro de otra institución. (...) Gendarmería siempre se rige por el tema de la seguridad, por lo que no siempre podemos aplicar nuestros propios reglamentos de convivencia escolar, por ejemplo’ (E.CJ1)*

Es importante de destacar que, si bien los directivos entrevistados identifican los problemas del contexto, no los asumen desde la victimización sino desde la oportunidad de generar formas creativas de actuación. Así, superan las tensiones a partir de la convicción en el rol de la escuela y la educación para los sujetos a quienes intentan educar, como se observa en siguiente extracto de una entrevista:

*‘Si te das cuenta todo es adverso (...) por no tener siquiera infraestructura, no tenemos estudiantes constantes, pues van cambiando, no tenemos apoderados, no tenemos recursos... Pero tenemos una convicción... que es importante nuestro rol’ (E.CJ3)*

La cárcel es un escenario desgarrador que no deja impávido a los docentes. Cuestión que es vital para las motivaciones y prácticas del profesorado. Al respecto, los procesos de retención, estabilidad, motivación y compromiso del cuerpo docente, que según el MBDLE son de responsabilidad del director, son mucho más

complejos que en el medio libre. Al respecto, observamos las siguientes citas:

*'Tenemos rotación de profesores, porque tienen mejores oportunidades en otros lados, le pagan mejor sueldo y se van' (E.PF2)*

*'Hoy en la mañana hablaba con un profesor que (...) me dijo: -director yo no tengo el perfil porque hay que tener un perfil distintivo-. Primero una alta vocación, un alto compromiso, porque el profesor que no cree en los chicos, jellos lo huelen!' (E.CJ4)*

No basta con planificar estrategias de retención del profesorado, porque hay cuestiones que dependen tanto de las motivaciones y trayectorias biográficas de los propios docentes que deciden hacer clases en contextos de encierro, como de la institución carcelaria que condiciona los desempeños y motivaciones de los/as profesores/as, debido al trato que reciben, a la comprensión o no del trabajo que realizan, a las posibilidades de colaboración, al tipo de peligrosidad de las y los internos, entre otras.

Por su parte, liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tampoco es tarea fácil, las tensiones aquí se relacionan al tipo de adecuaciones curriculares que deben promover los directivos, el sentido de los contenidos y habilidades que se van a desarrollar. Así, la respuesta a la pregunta de para qué educar no parece fácil de responder en un contexto donde los supuestos de la educación moderna, basados en el progreso por medio de la razón y el saber, parecen no tener ningún sentido, y tampoco la formación de un individuo-cliente, que requiere de "un sujeto activo y autorresponsable, que tiene la libertad de elegir por sí mismo" (Quiroga, 2017, p.227). Ni el aprendizaje de los saberes de cada asignatura transformará las vidas de las personas privadas de libertad, y tampoco el/la recluso/a es considerado un cliente, sino un/a usuario/a. No consume, ni elige. La educación es algo que viene de fuera y que usa con cierta limitación que impone el contexto.

La gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar es una de las dimensiones más complejas al interior de una cárcel. Si bien, en las aulas y en los espacios educativos puede darse otro clima de convivencia más o menos aceptable, no se puede soslayar la violencia del lugar: ¿Cómo promover un trato digno, justo y respetuoso si el mismo lugar es síntoma de lo contrario? ¿Cómo promover la confianza entre los estudiantes, si viven y sobreviven por la desconfianza? ¿Cómo fomentar el trabajo colaborativo si sus relaciones son jerárquicas? ¿Cómo promover la participación en un lugar construido para lo contrario? Preguntas que no pueden ser respondidas a partir de instrumentos provenientes del medio libre, pues requieren ser construidas por las comunidades situadas en sus contextos específicos.

Los/as entrevistados/as si bien reconocen las profundas problemáticas de liderar una escuela en contextos carcelarios asumen su tarea desde una clara conciencia de la crudeza del lugar, la precariedad de los recursos, la dependencia en lo cotidiano a otra institución, las huellas que la violencia estructural y el dolor ha dejado en sus estudiantes y, a partir de esa realidad, intentan ampliar su ámbito de influencia hacia la institución penitenciaria, luchando por una educación como derecho inalienable, desarrollando nuevas prácticas pedagógicas. Poco a poco parecen ir forjando una impronta particular y, con ello, desarrollan un campo nuevo de saberes desconocido. Al respecto un entrevistado plantea:

*'He tenido que desarrollar mis habilidades sociales (...) y también lidiar con cuál es el propósito y el objetivo de uno dentro de la escuela. En realidad, nos proyectamos y decimos que sí podemos hacer cosas (...) Ha sido un desafío, no ha sido fácil, pero también, está la satisfacción cuando uno desarrolla algo (...) Pensando (...) cómo nosotros efectivamente podemos contribuir, no a la reinserción, sino al ejercicio de los derechos humanos' (E.PV2)*

#### **Características que comparten con los directivos de los proyectos no formales**

Quienes dirigen las escuelas, más que actuar como gerentes, planificando estratégicamente, cautelando la eficacia de los procesos, diseñando estrategias de retención y promoción del personal, luchan cada día por la educación de las personas privadas de libertad, hacen escuela en cualquier espacio; se preocupan por la exclusión estructural que han vivido sus estudiantes; gestionan en la precariedad (a pesar de todo); aceptan la incertidumbre; flexibilizan al máximo los procesos y planes de acción, amplían la noción de enseñanza y aprendizaje más allá de los rendimientos aceptables, desnaturalizan lo que se considera en una escuela como prácticas efectivas; conquistan a la institución carcelaria para que mueva los límites del paradigma de la seguridad al de la educación. En fin, ponen en cuestión el sentido de la educación escolar excluyente y reproductora de las desigualdades sociales, de las que son testigos cada día.

#### **Liderazgo para la justicia social: Punto de encuentro en contextos de encierro**

Más allá de las diferencias entre los tipos de proyectos educativos en relación con sus objetivos, compromisos ideológicos, políticos o religiosos, financiamiento, visibilización, posicionamiento, estructura, gestión, autonomía de trabajo, etc., se observan dimensiones comunes en la forma en que los directivos de las escuelas y de los diversos proyectos educativos no formales refieren a su trabajo, sus motivaciones, sus prácticas directivas, su compromiso, entre otros. En mayor o menor medida, se alejan de la perspectiva gerencial de su labor, manifestando un intenso



compromiso social, no solo con las personas concretas a quienes educan, sino con las y los sujetos excluidos, a muchos de los cuales se les ha negado desde su niñez el derecho a la educación, además, tienen conciencia de la dimensión política de sus acciones, que va más allá de enseñar un currículo o actividades artísticas o laborales, sino que implica restituir un derecho, dar oportunidades, colaborar en la reinserción social, entre otros. Por ejemplo, podemos observar la siguiente cita:

*‘Se repite mucho la historia en estas personas que son de marginalidad, de abandono, de dolor, de falta de recursos, de no tener las mismas oportunidades de otros (...). Entonces, hay mucho que hacer ahí. ¡Mucho!, y prefiero quedarme ahí, con el costo que esto tenga (...). Yo creo que la diferencia puede radicar en la dignificación de estas personas, que se muestren con su lado luminoso, más que su sombra’ (GD. ART2)*

El compromiso social tiene un contenido claro en los/os entrevistados/as, se encarna en una utopía común que tiene como bandera de lucha la educación como derecho y la posibilidad de ejercer una pedagogía auténtica, es decir, sustentada en la esperanza y la dignidad humana (Freire, 1993), con dos motores claves, por una parte, luchar por un sueño y una causa y, por otra, liderar una pedagogía auténtica a partir de la construcción de un nosotros.

#### **Liderar un sueño y una causa**

En todos los casos la fuente y motor de las prácticas directivas está constituida por lo que llamaremos un “sueño pedagógico”, que atraviesa los discursos y las prácticas que lo concretizan. Al respecto un entrevistado plantea:

*‘Definimos bien un perfil para quienes quieran trabajar con nosotros, qué es 100% comprometido con la causa, en el fondo, establecer que aquí nadie puede abandonar a los jóvenes, o sea, un abandono más iyo no se los voy a dar!’ (GD. FUND13)*

Paulo Freire (1997, p.98) plantea que ser profesor “exige una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura” y, por tanto, un contenido movilizador de esperanza. Al respecto, tener un sueño, luchar por una causa posiciona a los directivos de las escuelas y de los proyectos formativos no formales en contextos de encierro más allá del espacio privado institucional y de la neutralidad de una acción basada en estándares, los conecta con una realidad socio histórica en que están inmersos los sujetos con los que trabaja, y a su vez, con su propia historia.

Un sueño a diferencia de una meta siempre remite a una utopía, y en tanto tal, no es individual sino social. Una meta, en cambio, contempla un plan de acción específico que lleva a un resultado en un tiempo programado. Los sueños nos inspiran, invitan a acciones imposibles, a permanecer o continuar a pesar

de que las metas no se logren. Sólo los sueños hacen posible que los líderes de estos proyectos formativos continúen educando en ese ambiente hostil y anteponiendo la esperanza a la desesperanza del lugar. De lo contrario, el espacio se vuelve insoportable y solo queda abandonarlo.

En concordancia con los estudios de liderazgo para la justicia social (Carrasco, & González, 2017; González, 2014; Kose, 2009, entre otros), los sueños de los directivos se caracterizan por un fuerte compromiso ético o moral (en ocasiones cristiano) y la férrea creencia en la educación como derecho humano. Por su parte, no dudan en ir más allá de lo que les corresponde y buscar alternativas auto gestionadas para realizar su labor. Lo anterior posibilita que los proyectos no formales y las escuelas se constituyan en un espacio simbólico muy diferente al espacio carcelario, alejándose de la lógica de vigilar y castigar. Por ejemplo, podemos observar las siguientes citas:

*‘El trabajo en contextos de encierro (...) es un tema que tiene que ver con el compromiso de un profesor de atender a la diversidad de manera justa, equitativa, ir brindando procesos de calidad’ (GD.PP2) ‘Te contratan por “a” y tú haces “b”, “c” y “d”. (...). Es un tema de visión política, pero por, sobre todo, el compromiso que tienen con los chicos’ (GD. FUND5)*

Todos/as los/as entrevistados/as cuando refieren a su proyecto formativo no lo circunscriben solo a sus tareas específicas sino a la situación de los y las jóvenes y adultos excluidos en Chile, las causas de la delincuencia, las posibilidades reales para la reinserción social o laboral, etc. Razón por la cual impulsan la participación en redes nacionales con otras instituciones que están trabajando en lo mismo, coordinan encuentros, participan en seminarios, integran mesas gubernamentales o no gubernamentales en materia de educación y encierro.

*‘Nos juntamos con las escuelas penales para intercambiar las prácticas pedagógicas, las experiencias de cada uno, qué nos ha servido y qué ha sido mejor para aplicar. Y también con la red EPJA que es la red con las escuelas de adulto de vespertinos, (...) Y también el apoyo que hemos tenido con la comisión mixta, donde trabaja gendarmería con justicia y con educación’ (E.PV5)*

El contenido que moviliza las acciones y que responde las preguntas para qué liderar y a favor de quién está absolutamente claro en los/as entrevistados/as, a saber: dar oportunidades a quién no las han tenido, incluso si dicha persona ha cometido algún delito. Al respecto, el contenido de sus luchas se circunscribe a:

- La instalación del derecho inalienable a la educación en el interior de la institución carcelaria.
- La resignificación de la educación y la escuela desde

el acto mismo de formación entre un profesor y un estudiante se dé donde se dé (una sala de clases, el patio, al interior de los pabellones, el casino, entre otros).

- La conciencia de la relevancia del acto de educar para esos sujetos privados de libertad.
- La subordinación del currículo, los planes, las metas u otros a los sujetos/as y no viceversa.
- La conciencia del rol social, moral o político del trabajo que se realiza y su posible impacto en la sociedad en que vivimos.
- La convicción que la escuela o el espacio de formación no formal, no solo no es igual que la cárcel, sino que debe constituirse en un espacio de libertad.
- La tarea de educar debe estar al servicio de los/as estudiantes, lo que implica en ocasiones poner el propio bienestar entre paréntesis, flexibilizar las reglas, saltarse las normas que no son pertinentes, decidir entre delgados límites, incluso contravenir los llamados institucionales hacia la efectividad, el rendimiento y la eficacia en favor de las necesidades integrales de los/as sujetos reclusos/as.
- Una problematización, cuestionamiento o resistencia a las orientaciones de la educación chilena, que es altamente desigualdad, intentando construir junto a los equipos nuevos sentidos hacia la justicia social.
- Una práctica social cuya misión es inundar con la educación los muros de la cárcel de manera de humanizar las relaciones y a los sujetos, lo que demanda una tensión con las lógicas del funcionamiento penitenciario.

### **Liderar una pedagogía auténtica: Construyendo un nosotros**

El término “personas impulsoras” presente en el concepto de liderazgo social parece clave para comprender las prácticas de quienes dirigen los proyectos educativos en contextos de encierro. Constantemente en sus discursos se deslizan referencias a acciones sociales que han impulsado o en las que han participado, no sólo en contextos de encierro sino en diversos contextos a lo largo de su trayectoria de vida. Acciones sociales inspiradas en sentimientos (por la injusticia social), creencias (en la educación como motor de cambio), valores religiosos (solidaridad cristiana ante quien sufre), aspiraciones (disminución de la reincidencia delictual), empatía (un familiar en la cárcel), entre otros,

*‘Yo soy parte de una ONG que trabaja con niños, con infancia y jóvenes en vulneración y riesgo social. En 2017 me empecé a conectar con las personas que están privadas de libertad. Y presenté un proyecto para centros juveniles. Me dijeron que ellos no tenían financiamiento para estos ítems, entonces tenía que financiarlo yo absolutamente y ahí postulé al Capital Semilla’ (E.MP2)*

Por su parte, las personas entrevistadas que se han desempeñado en el sistema escolar reconocen un antes y un después de su experiencia en escuelas en contextos de encierro. Se desliza en sus palabras una nueva forma de enfrentar la pedagogía, alejada de finalidades instrumentales y conectada con la vida de los sujetos. Se han enfrentado a una pedagogía que no se juega en la aplicación de estándares de desempeño, sino como praxis, es decir, sometida a la incertidumbre, a la inmanencia del tiempo, a lo nuevo, al cambio, a la imprevisibilidad de las relaciones, en la que incluso deben romper constantemente las reglas para alcanzar una cierta pertinencia, en lo que denominan una pedagogía de verdad.

*‘llegar a un recinto como este, me hizo crecer profesionalmente, pero también como persona. Lo que más he logrado es un aprendizaje de vida y cómo enfrentar una educación en un contexto como este (...)’ (E, PV1)*

*‘Es como volver a reencantarse de la educación, yo venía de un liceo que tenía otra visión, pero cuando llegué acá sentí que uno vuelve a ser lo que uno es, un pedagogo. Creo que ese ha sido el sello, profesores de verdad, distintos, pero de verdad, por lo tanto, ellos creen en el estudiante, ellos creen que es posible el cambio’ (E, CJ3)*

En esta pedagogía auténtica, siempre aparecen los otros a escena, pues no conciben sus actuaciones solo de manera individual, sino compartida con un grupo de personas que las hace posible. Liderar un proyecto educativo al interior de una cárcel implica remover estructuras sociales y políticas fuertemente arraigadas, lo que no puede hacerse en solitario. La complicidad es con aquéllos que luchan por lo mismo, independiente si la causa es la lucha por los derechos humanos, la reinserción, la educación para todos, la solidaridad cristiana. Desde la psicología comunitaria podría comprenderse esta orientación a un nosotros como un equilibrio entre los proyectos personales y los colectivos, lo que permite articular los objetivos personales y, a la vez, trabajar por la justicia social (Pasmanik, Mejias, & Ernst, 2019).

## **Conclusiones**

Analizar el modo en que lideran los/as directivos/as que están a cargo de escuelas y proyectos educativos no formales en contextos de encierro deja en evidencia que la opción gerencial y estandarizada que se ha impuesto en Chile para liderar las escuelas corresponde a una decisión política que intenta imponer las lógicas de eficiencia y productividad de las empresas al mundo educativo. Pero, dichas lógicas no pueden operar en un mundo donde dichas reglas no corren.

En la cárcel, donde la educación no opera con las leyes

de la oferta y la demanda, donde los/as internos no puedan elegir entre proyectos educativos diversos, pues la educación es un beneficio intra penitenciario, donde además, la efectividad de las escuelas no se puede medir por la matrícula, el rendimiento, la promoción, los resultados en evaluaciones nacionales estandarizadas o por el ingreso a la educación superior, los dispositivos creados para la rendición de cuentas y promoción definitivamente no pueden operar, porque no entregan orientaciones que puedan ponerse en marcha en dichos contextos. Liberados de exigencias de la escuela tradicional, otros modos de actuación son posibles, mucho más cercanos a los sentidos de una educación no formal orientada por fines emancipatorios.

Paradójicamente, en ese espacio de encierro surge y se manifiesta un liderazgo como práctica de la libertad y esperanza (Freire, 1975, 1993), sea porque los sujetos que deciden por ese espacio abrazan posturas éticas y políticas hacia la justicia social y luchan por sueños comunes en relación con la educación como derecho inalienable, sea porque otros, descubrieron o se reencantaron con una pedagogía que consideran auténtica.

En ese espacio de desesperanza, donde las políticas educativas se caracterizan por su impertinencia o por la falta de especificidad, el liderazgo para la justicia social es el que triunfa definitivamente. Dicho espacio ha sido tomado por personas impulsoras, volcadas hacia las circunstancias y a las necesidades de los sujetos, conscientes que conviven en un medio social atravesado por relaciones de poder que deben disputar, por ello, la lucha es un componente político relevante en este tipo de liderazgo.

Los proyectos formativos en cárceles y centros de menores son posibles, emergen, continúan y se consolidan gracias a sujetos con sueños, luchas y prácticas pedagógicas ancladas a un rol transformador. Sujetos que no gestionan instituciones, sino que impulsan y lideran sueños.

Esta investigación representa un acercamiento al campo de la educación en contextos de encierro, en un intento por comprender su complejidad desde el territorio social y simbólico que habita y que excede los marcos teóricos y conceptuales provenientes solo del mundo escolar. La falta de estudios similares constituye una limitación en la presente investigación, al igual que la falta de registro de las múltiples organizaciones que desarrollan educación en contextos de encierro y que se encuentran invisibilizadas.

Parece imprescindible avanzar en investigaciones referidas al liderazgo que se pone en juego en las escuelas y educación no formal en contextos de encierro, pues presentan aspectos comunes que es

relevante continuar investigando, no solo desde los marcos referenciales del liderazgo escolar en el medio libre sino también desde su propia especificidad. La prisión altera, sin lugar a duda, los sentidos y el funcionamiento de un proyecto educativo en su interior, a la vez, la educación no formal entrega algunas luces para comprender algunas de las dimensiones que se ponen en juego al liderar proyectos educativos en contextos tan adversos como la prisión, que no son considerados en los estudios de liderazgo educativo y que requieren atención.

## Referencias

- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14(2), 15-60.
- Carrasco A. & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: el desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74.
- Carreras, I. (2009). Características del liderazgo social en las ONG y en otras organizaciones no lucrativas. En I. Carreras, A. Leaverton, & M. Sureda. *Líderes para el cambio social. Características y competencias para el liderazgo en las ONG* (pp.14-69). Instituto de Innovación Social de ESADE.
- Echegaray, M. (2018). Educación en contextos de encierro: Análisis de los problemas de gobernabilidad. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, 20, 7-19.
- Fernandes, J. (Org.). (2018). *Políticas de educação nas prisões da América do Sul: Questões, perspectivas y desafíos*. Paco Editorial.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gendarmería de Chile (2018). *Compendio Estadístico Penitenciario 2018*. Disponible en [https://www.gendarmeria.gob.cl/estadisticas\\_compendios.html](https://www.gendarmeria.gob.cl/estadisticas_compendios.html)
- Goffman, E. (2001). *Internados*. Amorrortu.
- González, M. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R., & Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: Estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del*

- profesorado*, 17(2), 264-280.
- Kose, B. (2009). The principal's role in professional development for social justice: An empirically-based transformative framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663.  
<https://doi.org/10.1177/0042085908322707>
- Quiroga, A. (2017). Escuela y producción de subjetividad. El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 221- 235.
- Martínez, E., García, I., & Higuera, M. L. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51.
- Maureira, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2017*. Unidad de Liderazgo Escolar. División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016). *Educación para la Libertad. Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro*. Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas; División de Educación General; Ministerio de Educación de Chile.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.
- Oliveira de, M., & Poletti, C. (2014). Cartografía como estrategia metodológica: Inflexões para pesquisas em educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 185-198.
- Pasmanik, D., Mejías, M., & Ernst, R. (2019). El ethos de voluntarios de colectivos de educación no formal originados desde la sociedad civil. *Psicoperspectivas*, 18(2), 1-12.  
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1688>
- Ramírez, M. (2012). Estilos de liderazgo y sus enfoques gerenciales. Una aproximación teórica-metodológica para el análisis de la dirección organizacional. *Revista de Ciencias Sociales*. 18(1), 89-98.
- Rangel, H. (2009). *Mapa regional latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. Centre International D'Etudes Pédagogiques (CIEP).
- Reyes, M. I. (2013). Liderazgo comunitario y capital social: Una aproximación desde el campo biográfico [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional.  
<http://hdl.handle.net/10803/129380>
- Rodríguez, E. (2018). El ejercicio de la función directiva en contextos complejos: Su profesionalización. *Perspectiva Educativa*, 57(3), 131-152.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558- 589.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.

#### Sobre las autoras:

**Marcela Gaete Vergara**, es Doctora en Educación y académica del Departamento Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.

**Violeta Acuña Collado**, es Doctora en Educación y académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

**Marisol Ramírez Muga**, es Mg. en Género y Cultura Latinoamericanos, y académica del Departamento Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile.