

INVESTIGACIONES

Autoritarismo de directores y sostenedores: la otra cara de la violencia escolar y el liderazgo

Authoritarianism of school principals and administrators:
the dark side of school violence and leadership

Miguel Stuardo-Concha^a
Imanol Santamaría-Goicuría^b
Irene Corres-Medrano^b

^a Universidad de Rouen, Francia.
miguel.stuardo-concha@univ-rouen.fr

^b Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
imanol.santamaria@ehu.eus, irune.corres@ehu.eus

RESUMEN

Este trabajo utiliza una noción de violencia escolar, que incluye el autoritarismo como problema, que se teoriza como un concepto fluido que emerge en la interacción organizacional y que presenta límites difusos y cambiantes. El autoritarismo escolar se despliega como un rizoma de poder que ejerce la violencia, produce procesos de negación-creación para incitar las performatividades conductuales que considera legítimas. Siguiendo principios de Teoría Fundamentada, se analizan 14 entrevistas a profesionales de la educación chilena. Los resultados reflejan diversas situaciones de autoritarismo escolar desplegadas mediante un repertorio amplio de prácticas, algunas legales pero éticamente cuestionables, proyectadas hacia las víctimas con diversos niveles de violencia. Los participantes describen una gama de efectos emocionales y proponen soluciones a un problema recurrente en el sistema educativo chileno. Se observa una carencia de dispositivos internos de justicia organizacional que resuelvan estas situaciones en un marco de equilibrio de poder.

Palabras clave: autoritarismo, violencia escolar, liderazgo, directores, sostenedores.

ABSTRACT

This paper uses a notion of school violence, which includes authoritarianism as a problem, theorised as a fluid concept that emerges in organisational interaction and presents diffuse and shifting boundaries. School authoritarianism unfolds as a rhizome of power that exerts violence, produces processes of negation-creation to incite the behavioral performativities it considers legitimate. Fourteen interviews with Chilean education professionals are analysed, following Grounded Theory principles. The results reflect diverse situations of school authoritarianism that are carried out through a wide repertoire of practices, some legal but ethically questionable, projected towards the victims in different levels of aggressiveness. The participants describe a diverse range of emotional effects and propose solutions to a recurrent problem in the Chilean education system. There is a lack of internal organisational justice mechanisms to resolve these situations within a framework of balance of power.

Key words: authoritarianism, school violence, leadership, school principals, school administrators.

1. INTRODUCCIÓN

Casi 20 años atrás, los norteamericanos Blase y Blase (2002), en una investigación que abordó la violencia de directivos escolares hacia docentes, alertaban sobre la importancia de investigar el lado oscuro del liderazgo. Este estudio norteamericano fue una invitación a repensar el optimismo reinante en la comunidad académica y a cuestionar algunas visiones de la dirección escolar y el liderazgo, propuestas por el paradigma del managerialismo o nuevo Management Público, y que se ha instalado como normalidad en las actuales políticas públicas de mejoramiento educativo en Chile (Sisto, 2018).

Abordar la violencia ejercida por directivos y sostenedores requiere ampliar y problematizar la noción de *violencia escolar*. La definición de lo que es violencia en la escuela es resbaladiza, multifacética y algunos de sus elementos están aún poco investigados (Avi Astor y Benbenishty, 2019). La noción de violencia es un concepto fluido que emerge en la interacción organizacional y que, al mismo tiempo, presenta límites difusos y cambiantes según la cultura y la época. Además, parte de la dificultad radica en que hay poca investigación desde una perspectiva ecológica y compleja de la violencia escolar (Ayala-Carrillo, 2015). Bajo el concepto de violencia escolar se suele investigar preferentemente el fenómeno conocido como *bullying* (Ayala-Carrillo, 2015), la violencia que afecta a los estudiantes o niños (Trucco e Inostroza, 2017) y, recientemente, la violencia de estudiantes hacia docentes (Avi Astor y Benbenishty 2019). Sin embargo, también existen otros tipos de violencia escolar interpersonal esporádica o reiterativa, igualmente graves y perjudiciales: la violencia de género, la violencia entre docentes y ejercida por otros profesionales de la educación, incluyendo los directivos y, en el caso de Chile, también los sostenedores¹. Al revisar la literatura, hemos observado que la violencia ejercida por estas dos figuras de la organización escolar cuenta con menos análisis y parece ser más difícil de pesquisar, probablemente, debido a las posiciones de poder que detentan. Indagar la violencia escolar entre profesionales y de quienes detentan la autoridad, con foco en la interrelación entre liderazgo, poder, autoritarismo y violencia, nos permite aportar evidencias claves para cuestionar la tradición y organización escolar autoritaria y abre la posibilidad de “encontrar caminos democráticos para el establecimiento de límites para la libertad y la autoridad” (Freire, 2002, p. 97).

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA: ¿A QUÉ LLAMAMOS AUTORITARISMO?

La relación de las organizaciones escolares con el autoritarismo y sus dispositivos tiene una larga tradición. Las instituciones escolares públicas se han construido a lo largo de la historia como entornos en los que opera una relación de poder intensa (Foucault, 1988; Sánchez, 2006).

Reconocidos intelectuales han abordado el asunto desde diversas tradiciones académicas. Foucault (1988), observó que la escuela operaba como una institución de secuestro cuyo poder se articula en torno al constructo de disciplina, fundamental en la

¹ La figura del sostenedor fue creada en la década de 1980 por la dictadura militar, en el marco del traspaso de los establecimientos públicos desde el Estado central a las administraciones municipales, y en el marco de la creación de estímulos financieros para incentivar la apertura de establecimientos privados. Para más detalles sobre esta figura véase Raczynski *et al.* (2019).

vida y la cultura escolar. Desde esta visión crítica hacia la escolarización, se plantea que las escuelas son constituidas como espacios de intercambio de órdenes, como lugares en el que se ejerce un derecho al enjuiciamiento, al castigo o la recompensa, cuyo resultado final conduce a una definición de aceptados o expulsados. También coincide con esta apreciación Sánchez (2006, p. 1) “la autoridad pedagógica se presenta como un derecho de imposición legítimo [...] En este marco de escolarización, los dispositivos de la vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones”.

Hay cierto consenso en que se reconoce a las instituciones educadoras una autoridad legítima que pueden ejercer con fines de orientar el proceso educativo. Sin embargo, el uso de la autoridad conlleva una ética transparente y consensuada. En esta línea, Cortina (1999) reflexiona que: “en el proceso educativo es necesaria la actuación de una autoridad no autoritaria, de aquel tipo de autoridad que es no sólo “posicional”, formal, sino sobre todo moral, sustantiva” (Cortina, 1999, p. 164). ¿A qué llamamos, entonces, autoritarismo? En principio, el autoritarismo como ideología se aleja de la mera autoridad en el ejercicio de un poder jerárquico y dominante, porque establece una relación desigualitaria entre superiores e inferiores ejerciendo algún tipo de violencia para imponer, intimidar o excluir (Gómez y Mamilovich, 2011). Desde esta óptica, las nociones de poder y de autoritarismo nos parecen indisolubles porque el autoritarismo no sólo despliega su poder para impedir o bloquear sino también para producir y crear: “El poder no es lo que simplemente dice «no», pues también produce, incita, estimula, configura sujetos, individualiza, fomenta acciones, genera saber” (Álvarez-Yagüez, 1994, p. 28).

En nuestra definición, entendemos el autoritarismo como un proceso que despliega un rizoma (Deleuze y Guattari, 1972) de poder que produce negación y creación recurriendo a la violencia. No sólo concebimos un autoritarismo disciplinario que niega accesos y la posibilidad de participar en la toma de decisiones, sino también como un autoritarismo creativo que produce, incita y fomenta performatividades hacia modelos de conducta que considera legítimos. El autoritarismo tendría la particularidad de despojar a los sujetos de tomar consciencia y desarrollar sus propios deseos. El rizoma autoritario comprende un entramado de actores y actrices bióticos y abióticos que se despliega a través de dispositivos de bloqueo/exclusión, incitación/seducción y disciplinamiento.

3. EL AUTORITARISMO EN EL NUEVO MANAGERIALISMO Y EN EL LIDERAZGO

El autoritarismo escolar contemporáneo se enmarca en una deriva social totalitarista más amplia promovida por lo que llamamos discursos neoliberales de mejoramiento educativo y gestión escolar. Giroux (2015), plantea que la deriva autoritaria en la educación superior norteamericana se enmarca en la crisis más amplia de la democracia en Estados Unidos y Europa. Igualmente, Sisto (2018) afirma que el Nuevo Management Público se ha constituido en el principal referente a la hora de construir políticas educativas a nivel mundial y en Chile. Siguiendo a ambos autores defendemos que el autoritarismo social que observamos en las escuelas se enmarca y se legitima a través del managerialismo como paradigma de gestión escolar y en el liderazgo como una tecnología conceptual que capacita a los individuos a formar parte del rizoma autoritario.

Para Giroux (2015) el autoritarismo contemporáneo está asociado a un capitalismo radical de libre mercado, cuyo proyecto político socava los cimientos de la democracia en nombre de la eficacia. Este capitalismo radical instala un autoritarismo que opera mediante el desfinanciamiento de la educación pública en todos sus niveles. En este marco, la escolarización termina reducida a un sitio de entrenamiento para devenir profesionales eficaces colonizado por las competencias demandadas por las corporaciones, y la pone al servicio de una política de consumismo tecnológico y analfabetismo político.

El managerialismo aparece vinculado directamente con la emergencia de modos de gestión educativa autoritaristas inspirados en la gestión privada de empresas. En este marco, expone Sisto (2018), el managerialismo posiciona al director escolar como figura clave y se espera que actúe como un gerente y líder, capaz de visualizar el futuro de la organización educativa para orientar a sus “seguidores”, llevando a la escuela a un mejor desempeño medible (Hallinger, 2003; Leithwood y Jantzi, 2000). Para Sisto (2018) el Nuevo Management se vincula con modos de gestión autoritaristas de lo público inspirados en la gestión privada de empresas. En este marco, se observa que los discursos y las tecnologías del liderazgo, vinculados al mundo del management, juegan un rol central como facilitadores para el despliegue de los nuevos autoritarismos mediante dispositivos de bloqueo/exclusión, incitación/seducción y disciplinamiento.

4. LA VIOLENCIA ESCOLAR: EL MALTRATO DE DIRECTIVOS Y SOSTENEDORES

Basados en el análisis de un grupo de trabajos sobre maltrato de directivos escolares (Arzola-Franco *et al.*, 2016; Barrientos *et al.*, 2016; Blase y Blase, 2002), planteamos que el autoritarismo en las organizaciones de trabajo y sus violencias derivadas en las organizaciones educativas tiene al menos cuatro focos de investigación. Por una parte, se indagan: (1) las conductas y prácticas autoritarias de directivos u otros trabajadores en el lugar de trabajo, definidas como abuso o maltrato. También se abordan (2) los efectos nocivos personales y organizacionales que el autoritarismo y sus violencias generan. Y con mucha menos frecuencia se indaga en (3) la respuesta inadecuada de las organizaciones y (4) la estructura de toma de decisiones en el centro escolar como elementos que podrían dotar de espacios para que las propias instituciones regulen estas prácticas.

Un estudio etnográfico desarrollado por Arzola-Franco *et al.* (2016) en México da cuenta de discursos paradójicos que oscilan entre una valoración positiva de la democracia escolar y un reclamo por un liderazgo fuerte que ponga orden. En Chile, una investigación que analizó el papel de los directivos y la participación de las familias concluye que los directores conocen los principios orientadores y beneficios de la participación, que realizan esfuerzos para promoverla, pero no son conscientes de que sus prácticas son restrictivas y tradicionalistas (Barrientos *et al.*, 2016).

En este marco, la investigación que más profundiza en términos del maltrato escolar de directivos es la llevada a cabo por Blase y Blase (2003). Según estos autores el abuso genera efectos adversos que merman el bienestar físico, psicológico y emocional. Además, se observa que la cultura de gestión organizacional estaría generando dispositivos de no respuesta y acciones para la protección de los abusadores, entre los que se han descrito: (1) la no acción desde los niveles superiores de gestión o administración y departamentos de recursos humanos, (2) esfuerzos para proteger al jefe abusivo y/o (3) represalias contra

la víctima por dejar registro de las quejas (Blase y Blase, 2003). Con respecto a los sostenedores, no hemos encontrado estudios que analicen este problema.

Baron y Neuman (1996) han construido un modelo sobre las agresiones en el lugar de trabajo. Este modelo discierne tres niveles de violencia: la expresión de hostilidades, el obstruccionismo y la agresión evidente. Blase y Blase (2003) han propuesto un modelo específico del maltrato provocado por directivos escolares. En este modelo se encuentran tres niveles: el nivel 1, denominado indirecto y moderadamente agresivo, el 2, caracterizado por una agresión directa y creciente y el 3, denominado severamente agresivo (ver figura 1).

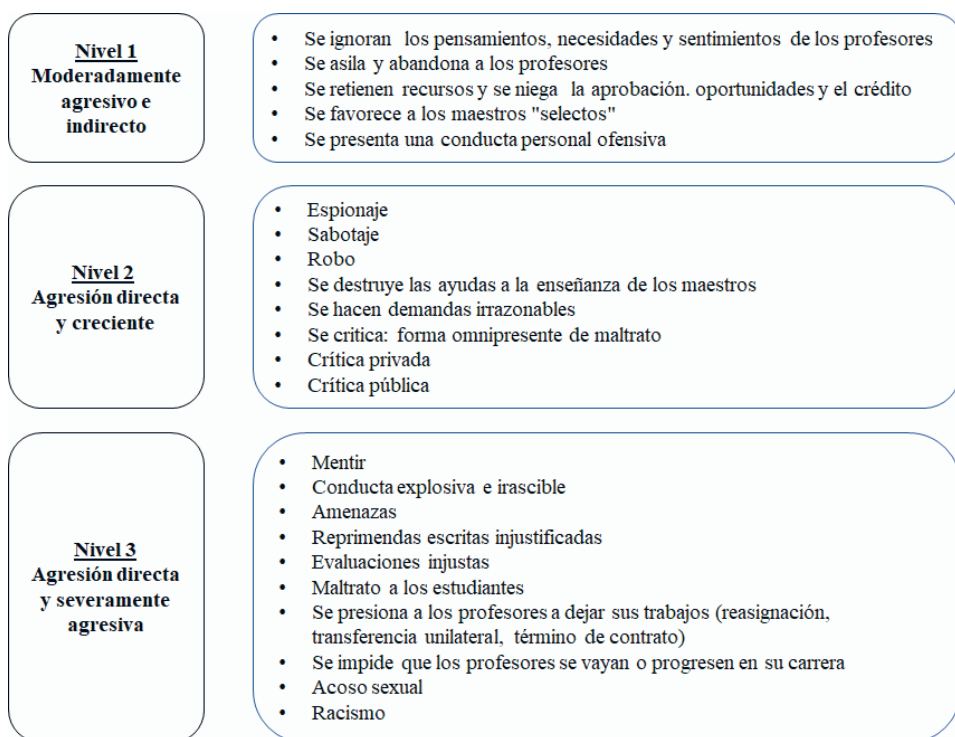


Figura 1. Comportamientos de directivos escolares que maltratan a docentes.

Fuente: Elaborado y traducido a partir de Blase y Blase (2003).

Con respecto al autoritarismo en la toma de decisiones en Chile y sus violencias derivadas, no hemos encontrado investigaciones que indaguen directamente el tema. Sin embargo, es posible encontrar algunos indicios en investigaciones que abordan cuestiones relativas a docentes y directivos. En una tesis doctoral sobre justicia social, Stuardo-Concha (2017) efectúa una primera tipología basada en entrevistas a profesionales de la educación. Como respuesta a una pregunta sobre situaciones injustas observadas o vividas durante su experiencia laboral, algunos participantes relatan situaciones relacionadas

con el autoritarismo y maltrato directivo pero también vinculadas a un autoritarismo institucionalizado más allá de la escuela (ver figura 2).

Figura 2. Situaciones injustas declaradas por profesionales de la educación en Chile.

-
1. Desarrollo profesional docente como carrera de obstáculos burocráticos
 2. Evaluación descontextualizada e indirecta del profesorado
 3. Bajos salarios y colonización del tiempo familiar docente
 4. Jubilaciones docentes de pobreza
 5. Asimetría en la negociación contractual empleador-docente
 5. Culpabilización del profesorado
 7. No reconocimiento de méritos profesionales
 8. Eliminación de la disidencia crítica
 9. Desempoderamiento contractual y control ideológico del docente
 10. Mala distribución de personal docente y mala distribución del profesorado según criterios sexistas
 11. Modificación unilateral de calificaciones
 12. Desequilibrio en la distribución del poder y autocracia directiva
 13. Presiones a través de pruebas estandarizadas
 14. Nepotismo en la organización
 15. Directivos designados por intereses políticos y que no conocen la comunidad
-

Fuente: Elaborado a partir de Stuardo-Concha (2017).

La escasa literatura sobre el tema nos permite pensar que es indispensable recoger evidencias sobre el rol que juegan los directivos, como creadores de violencia escolar. Desde una mirada problematizadora de la violencia escolar asociada al liderazgo y cuestionadora del autoritarismo, analizamos un grupo de entrevistas a profesionales de la educación en Chile que comparten sus relatos sobre situaciones autoritarias vividas personalmente. En este trabajo nos interesamos en documentar a partir de las voces de profesionales de la educación: 1) las conductas y prácticas autoritarias de directivos, sostenedores y otros trabajadores, 2) los efectos nocivos auto reportados por profesionales que han vivido estas experiencias y 3) reflexionamos cómo la organización escolar responde ante el autoritarismo y sus violencias asociadas.

5. METODOLOGÍA

En esta investigación se indaga la violencia escolar y el autoritarismo a partir de los relatos de situaciones de autoritarismo y maltrato desde la visión de profesionales de la educación. Nos interesa especialmente comprender cómo el autoritarismo y el maltrato afecta su bienestar emocional y su trayectoria profesional. Teniendo en cuenta este posicionamiento centrado en conocer y visibilizar dichas cuestiones desde la subjetividad de las y los docentes, optamos por una metodología cualitativa, basada en entrevistas virtuales cuyo análisis sigue algunos principios de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2008). Desde

nuestro planteamiento metodológico, buscamos entender las experiencias de las personas implicadas a través del estudio de los casos particulares sin pretender universalizarlos (Ramírez, 2016) ya que, de una manera inductiva, nos permitirán teorizar acerca de los diferentes fenómenos relacionados con una situación y un contexto en particular (Victoriano, 2017). Esta teorización emerge a partir de la constitución de sus mundos (Charmaz, 2008) facilitando, por tanto, la visibilización, la comprensión y la interpretación de los mismos, y tiene por objetivo aportar puntos estratégicos claves para llevar a cabo propuestas de mejora (Portilla *et al.*, 2014). El diseño metodológico ad hoc basado en entrevistas virtuales nos parece adecuado para tratar un tema difícil de abordar in situ en los centros.

5.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: OBTENCIÓN, TRATAMIENTO Y REDUCCIÓN DE LOS DATOS

Esta investigación surge en el marco del funcionamiento de una comunidad de aprendizaje virtual denominada Comunidad EJS², que se fundó en 2016 como un producto creativo asociado a una tesis doctoral (Stuardo-Concha, 2017, 2019) y que tiene por objetivo ser un lugar de encuentro e intercambio de información desde miradas de justicia social. En esta plataforma de interacción se realizan actividades de formación, activismo e investigación libre y abierta (ILA) orientadas al mejoramiento educativo desde una visión de justicia social *en y a través de* la educación. Globalmente, la investigación se diseñó considerando un proceso de cuatro fases (ver tabla 1): 1) Fase previa de publicidad y pre-contacto con las personas participantes, 2) fase de entrevista con las personas participantes, 3) fase preparatoria de los datos para su posterior análisis, 4) la fase de análisis de los datos.

Tabla 1. Fases de la investigación del proyecto ILA
Autoritarismo y maltrato contemporáneo en los centros educativos

Fases	Descripción
Fase previa de publicidad y pre-contacto	Llamado público a participar en redes sociales
Fase de entrevista	Entrevistas vía chat
Fase preparatoria de los datos	Ordenación, anonimización y almacenamiento de las entrevistas. Recopilación de los datos biográficos
Fase de análisis de los datos	Análisis colaborativo individual (sin categorías). Discusión analítica y creación del primer árbol de categorías. Selección de evidencias. Reducción de los datos

Fuente: Elaboración propia.

² Comunidad Escuelas para la Justicia Social.

5.1.1. Fase previa de publicidad y pre-contacto

En el mes de abril del año 2018, iniciamos un proyecto de investigación libre y abierta (ILA) titulado “Autoritarismo y maltrato contemporáneo en los centros educativos”, orientado a indagar en Chile. En el marco de este proyecto, se hizo un llamado público a participar (ver figura 3) en la investigación contando una experiencia de maltrato o autoritarismo en la que esté involucrado un director o un sostenedor.



Figura 3. Llamado a participar en investigación del 15 de abril de 2018.

Fuente: Elaboración propia. Captura de pantalla del 22 de febrero de 2021.

5.1.2. Fase de entrevista

Al llamado a participar publicado en la red social de Facebook respondieron 14 participantes chilenos cuyas características principales se describen en la tabla 2. Los y las docentes que participaron ejercían su labor en niveles de enseñanza escolar obligatoria, enseñanza media y enseñanza básica. Para contactar con los investigadores, debían escribir un mensaje mediante chat a la página de la Comunidad EJS. A medida que los mensajes llegaban, un investigador respondió individualmente, compartió su identidad y les invitó a realizar una entrevista mediante chat, recordando que su aportación será anónima. Las preguntas,

previamente preparadas por el investigador y luego de obtenido el consentimiento, se escribían una a una y no se continuaba con la siguiente hasta tener al menos una respuesta. Algunas entrevistas se realizaron de manera sincrónica y otras de manera asincrónica. Se llevaron a cabo 14 entrevistas en total. Del total de participantes, 9 eran docentes, 4 educadores diferenciales y una fonoaudióloga.

Tabla 2. Participantes de la investigación, características y códigos

Cód	Posición	Género	¿Quién(es) la maltrató o maltrataron?	Género de maltratador
P1	Fonoaudióloga	Mujer	Subdirectora	Mujer
P2	Docente		Sostenedora	Mujer
P3	Docente	Mujer	Director	Hombre
P4	Docente	Mujer	Directora	Mujer
P5	Educadora diferencial	Mujer	Director	Hombre
P6	Educadora diferencial	Mujer	Sostenedor y representantes legales de los sostenedores	Hombre
P7	Educadora Diferencial	Mujer	Sostenedora, Directora y Docente	Mujer
P8	Docente	Mujer	Director	Hombre
P9	Docente	Hombre	Director	Directora
P10	Docente	Mujer	Directores, inspectores generales y jefes de UTP	Hombres
P11	Coordinadora de programa PIE	Mujer	Colegas docentes	Mujeres
P12	Docente	Hombre	Director	Hombre
P13	Docente	Mujer	Directores y sostenedores	Hombre
P14	Docente	Mujer	Directora subrogante	Mujer

Fuente: Elaboración propia.

5.1.3. Fase de análisis de los datos

Para el tratamiento de los datos recogidos de tipo cualitativo se ha elaborado un sistema categorial utilizando criterios inductivos basado en el discurso de los participantes. En el análisis participaron tres investigadores. El discurso de las personas colaboradoras fue analizado en dos sub-fases: (1) una primera etapa de exploración libre y codificación abierta de los discursos y (2) una segunda orientada a la creación colaborativa de un primer sistema categorial, donde se recogieron y agruparon las temáticas emergentes. Posteriormente se organizó una nueva sesión de depuración del árbol de categorías en donde se agruparon

categorías en torno a temáticas similares. Finalmente, se utiliza este árbol de categorías (ver figura 4) para organizar la narración, escritura y representación de los hallazgos.

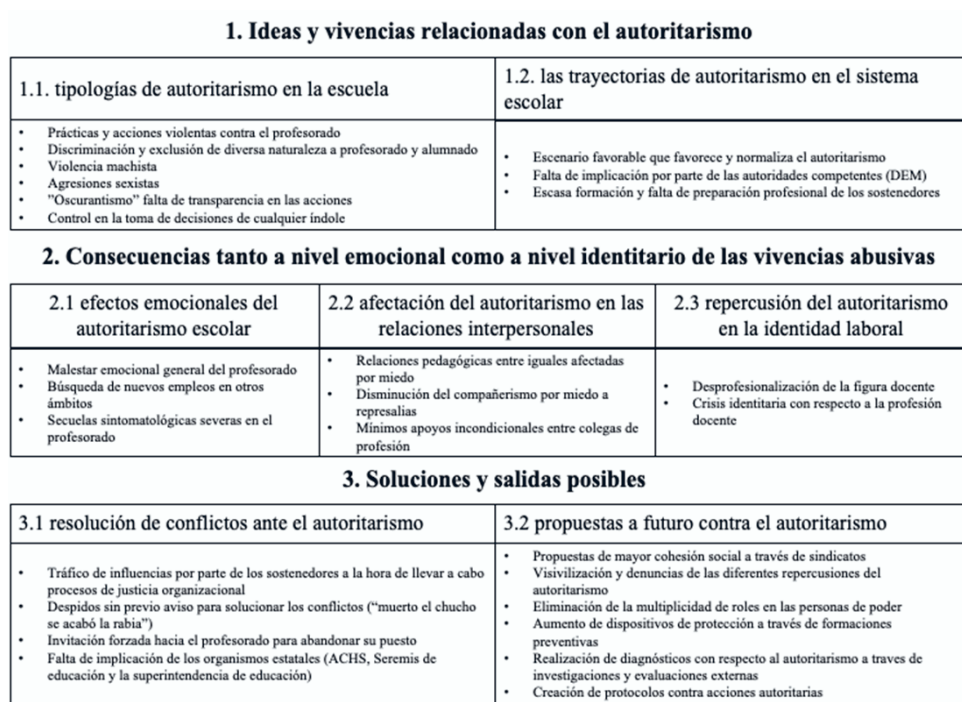


Figura 4. Árbol de categorías construido a partir del análisis de las entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

6. RESULTADOS

A continuación, se recogen las líneas temáticas relacionadas con el autoritarismo que reflejan las prácticas autoritarias narradas por las personas participantes en la investigación. En los discursos de las personas entrevistadas observamos tres grandes líneas discursivas en las que emergen diferentes subtemas relacionados al autoritarismo (ver figura 4). Por un lado, aparecen ideas y vivencias relacionadas al concepto de autoritarismo en general: las *tipologías de autoritarismo en la escuela* y las *trayectorias de autoritarismo en el sistema escolar*. Por otro lado, la segunda línea versa sobre las consecuencias tanto a nivel emocional como a nivel identitario de las vivencias abusivas: *los efectos emocionales del autoritarismo escolar*, la *afectación del autoritarismo en las relaciones interpersonales* y la *repercusión del autoritarismo en la construcción de la identidad laboral*. Finalmente, en la tercera línea temática las personas entrevistadas reflexionan en torno a *las soluciones y salidas posibles: la resolución de conflictos ante el autoritarismo* y las *propuestas a futuro contra el autoritarismo*.

6.1. IDEAS Y VIVENCIAS RELACIONADAS CON EL AUTORITARISMO

6.1.1. Las tipologías de autoritarismo en la escuela

En esta categoría recogemos las prácticas y acciones violentas que relatan los participantes. En los relatos de los y las participantes observamos un repertorio amplio de acciones atribuidas a directivos u otros superiores jerárquicos. Por ejemplo, encontramos acciones de despido súbito sin preaviso, insultos verbales, vigilancia en redes sociales y espionaje mediante grabaciones de conversaciones en la sala de profesores. Así da cuenta el siguiente relato:

Entonces nos llaman a dirección y nos dice que estábamos despedidas por abandono del trabajo siendo que el día anterior se les informó que iríamos. Le pedimos la carta de despido y se negó. [...] nos amenazó con sacarnos con carabineros. La cosa se puso negra y efectivamente los llamó. Al final, nos sacaron los carabineros (P3)

Los y las participantes relatan acciones de discriminación y exclusión de diversa naturaleza dirigidas a diferentes colectivos. Si un director decide no admitir cierto perfil de estudiantes resulta muy difícil impedirlo. Un participante observa cómo la matrícula de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se ve boicoteadas por los intereses de la dirección de la escuela:

El director no quería en su colegio niños con tantas dificultades. En momentos más relajados, señalaba que no le parecía “llenar el colegio de niños especiales”, por el prestigio del colegio. Para él y muchos profes, los niños con NEE vienen a entorpecer la labor del docente de aula. (...) (P5)

Las personas entrevistadas refieren haber padecido situaciones en las que se han desarrollado dinámicas de discriminación por razones de creencia religiosa que afectan también a los docentes, especialmente en establecimientos en donde la dirección o el sostenedor es simpatizante de alguna creencia. El marco actual de gestión le permite seleccionar y discriminar docentes en función de la simpatía con la iglesia evangélica:

No está ligado a la iglesia, pero desde un tiempo a esta parte el hijo del dueño se ha encargado de contratar gente de su iglesia evangélica. Y quienes no éramos de esa línea no éramos muy queridos. (P4)

Observamos prácticas de violencia machista en forma de comentarios denigratorios hacia las profesionales mujeres y acoso sexual:

También hacía comentarios fuera de lugar sobre las profesoras, sus cuerpos y la vida sexual. [...] A una profe la invitó a salir y como ella no quiso, empezó a hacerle la vida imposible y al final de año, no le renovaron contrato. (P10)

La participante 8 declara haber recibido comentarios con contenido sexual hacia su persona e instrucciones sobre cómo vestir su cuerpo, cuestión que algunas ocasiones ignoró intencionalmente o que intentó gestionar recurriendo al humor:

La primera vez que sentí que me acosaba, fue cuando me dijo que “era la media mina, unos centímetros más y qué no me haría”. (Soy baja). [...] Nos pidió que evitáramos usar calzas o de lleno usáramos delantal, porque así él no se distraía mirándonos. [...] (P8)

Es importante mencionar que las prácticas de violencia no son exclusivas de los directivos o sostenedores, también hay casos de acoso entre colegas. La participante 11 relata esta situación: “Fui maltratada por seis colegas, se coludieron para acusarme en todas las instancias en que pudieron hacerlo [...]” (P11).

La amenaza de ser despedidos, el desprestigio ante los pares o la comunidad educativa y el discurso de la baja capacidad de los docentes son otras de las acciones relatadas por algunos participantes:

Era común la descalificación ante apoderados y docentes incluso en consejos de profesores...[...] se me descalificó en Consejo de Profesores haciendo ver el supuesto bajo nivel de mi trabajo basándose en comparaciones absurdas de calidad de cuadernos de los niños[...] la directora inventaba conversaciones con apoderados en contra mía, las que después yo desmentía, pero el daño ya estaba hecho. (P13)

La violencia autoritaria de sostenedores también utiliza la normativa laboral en favor de sus intereses. Retrasos en los pagos, descuentos en el salario sin justificación aparente, impagos de los bonos por asignación de la excelencia pedagógica (AEP) y presionar a docentes para aceptar tratos desfavorables, también son mencionados por algunos participantes. En las ocasiones en las que el profesorado afectado opta por reclamar lo que se considera justo se encuentran con una respuesta agresiva:

Mi sostenedor hizo los trámites de mi despido, escoltándome como delincuente a la notaría, verificando firmas, y amenazándome que si no firmaba el acuerdo que ellos habían propuesto, él haría apropiación de mi bono, obligándome de alguna u otra forma a firmar un trato con el cual nunca estuve de acuerdo [...] (P8)

Según algunos participantes, también se utiliza la edad y la experiencia docente como elemento de discriminación y descalificación del otro. La edad constituye un elemento de jerarquización en la micropolítica escolar:

La subdirectora ha tenido conductas autoritarias conmigo, en primer lugar, me sacó en cara varias veces el tema de que los años constituyen grado en un lugar y que yo no puedo tener los mismos beneficios que el resto de los profesionales porque llevo menos tiempo. (P1)

El autoritarismo como imposición del criterio propio sin deliberación y la toma de decisiones unilaterales también se observa en los relatos:

El autoritarismo era observable desde la toma de decisiones unilaterales sin tener la experiencia ni los conocimientos adecuados, tomando decisiones irracionales e inadecuadas que no tenían relación con la misión, visión ni los objetivos propuestos. (P6)

Unido a la imposición unilateral, las conductas déspotas también son habituales entre las personas agresoras. En algunas ocasiones se suspenden los espacios de reunión y se despliega un control casi total sobre la micropolítica escolar, incluso en elecciones del Centro de Alumnos. En otras ocasiones las órdenes se disfrazan como sugerencias que los participantes sienten que deben ser cumplidas de forma imperativa:

El director era un dictador, lo controlaba todo... [...] Tomaba todas las decisiones y luego informaba en el Consejo... No había ninguna posibilidad de debatir, porque su respuesta siempre era "porque yo lo digo y al que no le guste..." [...] Él elegía todo, al representante del comité paritario, al encargado de seguridad, al representante de los profesores en el Consejo Escolar... (P10)

Este control total se utiliza también, según el relato de un participante, para forzar la colaboración en actividades fraudulentas ante la supervisión educativa como la simulación de situaciones y nóminas falsas de estudiantes para obtener las subvenciones escolares:

Los dos directores y además sostenedores, aparte de maltratar psicológicamente, te obligaban a alterar datos, simulaban situaciones ideales cuando supervisaban³, montaban talleres de un día por supervisión ministerial, mantenían niños en sus nóminas que nunca asistieron [...] (P13)

Los sostenedores tienen el control total de la contratación de personal, en este marco, también se han detectado conductas favoritistas hacia las personas pertenecientes a un endogrupo determinado, con frecuencia basado en relaciones de parentesco, práctica que podemos nombrar como nepotismo organizacional:

4 personas que son todos hijos o parientes del sostenedor de origen, ganando \$2.000.000 cada uno, sin experiencia en educación y demorándose el triple en tomar decisiones. [...] Trabajan muchos parientes: una es encargada de proyectos, otra no tengo claro su cargo, otra a cargo de la junta con título técnico (sueldo arriba de \$1.000.000). (P6)

El autoritarismo parece estar arraigado en el sistema y algunos participantes parecen abocadas al desamparo aprehendido y a la resignación. Parece existir un escenario favorable que facilita y naturaliza que algunos sostenedores y directivos se comporten de manera autoritaria. Se observa una dificultad para reclamar justicia, que nos invita a reflexionar sobre las posibles causas de la perdurabilidad y permanencia del autoritarismo:

La verdad es que, por mi experiencia, hay cosas que no podemos manejar, por ejemplo: 1. A un Director no le podemos rebatir su decisión. De lo contrario, ya ves lo que sucede; 2. No hay fiscalización; 3. Los padres no manejan información que les permita exigir sus derechos; 4. Los DEM⁴ no se hacen cargo del problema. (P5)

³ Referencia a formas de supervisión educativa en Chile.

⁴ Departamento de Educación Municipal.

6.2. CONSECUENCIAS TANTO A NIVEL EMOCIONAL COMO A NIVEL IDENTITARIO DE LAS VIVENCIAS ABUSIVAS

6.2.1 *Los efectos emocionales del autoritarismo escolar*

Una de las repercusiones más evidentes en las entrevistas que llevamos a cabo sobre las acciones autoritarias se ven reflejadas en las consecuencias emocionales relatadas por los docentes. Si bien cada persona vivencia los acontecimientos desde su subjetividad e idiosincrasia, se mencionan sentimientos y sensaciones de inferioridad, inseguridad, incertidumbre, preocupación, miedo, angustia, rabia, impotencia y tristeza:

Me sentí menospreciado, y, sobre todo, decepcionado de cómo actuaron conmigo, aun cuando yo nunca les fallé. [...] Sentí mucha tristeza, más que nada por todo lo que entregué al colegio y el trato poco agradecido que me dieron. Se me mintió descaradamente, me sentí muy frustrado y preocupado por mi futuro económico. Me afectó bastante emocionalmente. (P12)

Las consecuencias de estos efectos emocionales en ocasiones se suman a otros efectos relacionados con la próxima búsqueda de trabajo y el futuro económico. La violencia que vivieron, las causas subjetivas de la desvinculación les hacen casi imposible explicar la situación de despido al próximo empleador:

Me costó encontrar trabajo, ya que en todos lados que fui a entrevistas no entendían por qué mi desvinculación luego de tres años. ¡Imagínate! Fui rechazada de varios trabajos por lo mismo. ¿Cómo yo podía explicar en mis entrevistas que la situación se dio producto de que solo no le caía bien a la directora subrogante? (P14)

Todo ello puede llevar en ocasiones a que las consecuencias del maltrato desencadenen secuelas sintomatológicas más severas como puede ser el estrés postraumático, trastornos ansioso-depresivos, somatizaciones, insomnio, entre otras, llegando a coger la baja médica temporal: “Durante ese año tuve licencia por depresión relacionada con estrés laboral (...). Los efectos emocionales podrían traducirse a la depresión” (P4).

Nos dicen que el autoritarismo tiene una clara repercusión en sus identidades laborales, en los roles profesionales, en la micropolítica del establecimiento educativo y produce miedo en los profesionales:

Ella está ligada a la política por lo que cuenta con muchos contactos. A los colegas les da miedo reclamar o ir a la Inspección del Trabajo porque ella lo sabe enseguida y los emplaza frente a todos. (P7)

6.2.2. *La repercusión del autoritarismo en el desarrollo de la práctica profesional*

Las personas entrevistadas señalan las consecuencias de esas vivencias abusivas en su práctica profesional que pueden proyectarse más allá de la situación puntual vivida. En algún relato emerge una narrativa sobre un efecto de desprofesionalización de la figura docente que opera a través de la negación de la voz profesional. Los efectos emocionales

parecen marcar profundamente sus afectos hacia la profesión, por lo que no es de extrañar atravesar una crisis vocacional que lleva a cuestionar su identidad como profesional. En algunos casos está ligado al abandono de la profesión docente:

*Yo, como nueva y recién egresada, sufrí una crisis vocacional super grande. (P10)
Actualmente me encuentro trabajando como editor en una editorial. [...] (P9)*

6.3. SOLUCIONES Y SALIDAS POSIBLES

6.3.1. La resolución de conflictos ante el autoritarismo

En las reflexiones en torno a las posibles vías resolutivas de dichas problemáticas, coinciden en reconocer que no existen mecanismos internos para resolver los conflictos y no hay posibilidad de activar procesos de justicia organizacional. Se observa un desequilibrio de poder remarcable en, por ejemplo, la capacidad de los sostenedores para contratar abogados que puede aún potenciarse por las lealtades familiares del nepotismo organizacional: “*No existen mecanismos internos porque todos los cargos y abogados que tiene la escuela y pudieras consultar pertenecen a la familia. [...] (P7)*”

El despido o desvinculación del docente suele ser la manera en que directores y sostenedores solucionan los conflictos. A menudo a secas, sin rituales de desvinculación como preavisos, sin despedidas para decir adiós al resto del equipo: “*Al día siguiente me despidió verbalmente, sin carta de amonestación, y sin mirarme a la cara. Me dejó hablando sola en su oficina. No volví a verlo*” (P8).

En esas duras condiciones hay quien llega a la renuncia forzada por lo intolerable de la situación. Dejar la escuela es vivido como una liberación, aunque esta venga de la mano de una solución injusta como el despido o la renuncia:

Yo duré un año y renuncié [...] Cuando los quieren despedir, el director hace lo posible porque el profe renuncie, lo aburre, lo molesta, lo persigue, le da un mal horario... hasta que el profe se harta y se decide a renunciar. (P10)

Existen diferentes agentes que podrían dar respuesta a estas problemáticas como por ejemplo la Asociación Chilena de Seguridad (ACHS) en el plano médico, las Seremis de Educación, la Superintendencia de Educación o la Inspección del Trabajo, como fiscalizadores del Estado, pero su aporte es percibido como deficiente y limitado:

Fuimos a la mediación a la Inspección del Trabajo. Allí obviamente no llegamos a ningún acuerdo. Ahora estamos esperando un plazo para poner la demanda en los tribunales. (P14)

La falta de respuesta por parte de los agentes competentes, las sucesivas derivas en el sistema fruto de la burocratización y la falta de persecución de responsabilidades provocan una revictimización burocrática de las personas afectadas que buscan información o caminos de solución para su problema: “*En cuanto a información del pago ha sido un peloteo. Me mandaron a la Superintendencia, de ahí al Mineduc, de ahí a la Provincial*” (P4).

6.3.2. *Las propuestas para un futuro sin autoritarismo y violencia escolar*

A pesar del daño sufrido, las y los docentes proponen diferentes caminos para hacer frente al autoritarismo y la violencia. Por medio de la cohesión grupal representado en el sindicato se encuentra el necesario apoyo entre iguales:

Siempre es importante la unión entre los colegas y el sindicato es una herramienta muy útil. Eso es lo más difícil, que todos los trabajadores apoyen las causas, muchos por miedo u conformismo no lo hacen y es donde ahí se aprovechan. (P3)

Las denuncias por acoso laboral y por impago suelen ser una de las vías más directas para detener las prácticas abusivas y son atendidas por la Inspección del Trabajo, pero no parece suficiente. Se considera necesario evitar la multiplicidad de roles de las personas en cargos superiores (sostenedora, directora y jefes) que conduce a un desequilibrio de poder en la organización: “*Creo que es un error que la dueña de la escuela sea sostenedora, directora y profesora jefe de un curso porque eso merma su trabajo [...] (P7).*”

Algunas personas afectadas abogan por dispositivos de protección ante la cesantía docente y cursos o charlas informativas para erradicar el miedo y la ignorancia sobre derechos laborales:

Creo que la iniciativa parte en educarnos, como trabajadores, acerca de nuestros derechos, de que no pueden decirnos todas las cosas que se les ocurre y desde ahí trabajar. (P8)

Algunos participantes, conciben que la investigación y la evaluación recíproca es imprescindible para hacer un diagnóstico más cercano a la realidad de cada establecimiento:

Siento que es muy importante que se realice una investigación de cómo afecta negativamente a la educación este sistema que permite a los sostenedores intervenir permanentemente en los procesos educativos sin tener consecuencias. (P5)

Igualmente se considera necesaria una evaluación regular de la figura del sostenedor, que garantice el liderazgo de los equipos de trabajo desde un estilo democrático y con mayor transparencia:

Quizás, así como los profesores somos evaluados por los directivos, estos también debieran ser evaluados constantemente por los profesores; instancia que debiese tener algún tipo de repercusión, ya sea positiva o negativa. (P9)

Finalmente abogan por una mejor regularización y supervisión, por ejemplo, mediante la fiscalización o mayor supervisión de las personas que ocupan cargos superiores: “*Debe haber más fiscalización en el tema de los pagos y uso de recursos y leyes más claras. Hay mucha ambigüedad todavía*” (P3).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La sociedad chilena actual se encuentra en un profundo proceso de reestructuración y reorganización social. En consecuencia, surge la necesidad de repensar nuevas maneras de subjetividad y nuevas formas de habitar las instituciones escolares desechando la idea obsoleta de autoridad situada y localizada en una sola persona concreta (Gómez y Mamilovich, 2011).

Las evidencias aportadas en este estudio nos permiten pensar que la organización escolar piramidal constituye un escenario que favorece un autoritarismo legalizado y prácticas de violencia escolar de directivos y sostenedores. Observamos que este escenario opera mediante la concentración de poder y la multiplicidad de roles en la figura del director y/o sostenedor, co-actuando en el des empoderamiento de las y los docentes. La configuración jerárquica de la organización escolar dificulta la resolución de los problemas y efectos del autoritarismo, principalmente debido a que quienes están involucrados en calidad de autoritarios son quienes toman las decisiones de justicia organizacional. Sin organismos internos equilibrados que puedan ejercer un adecuado contrapeso o regulación es difícil garantizar que estas situaciones no puedan repetirse en otros establecimientos.

En la configuración actual de la organización escolar en Chile, el uso autorizado y legalizado del poder permite a sostenedores y directivos tomar decisiones sobre cuestiones importantes para la organización escolar y la trayectoria profesional de los docentes como la contratación, el despido, la decisión sobre la renovación de contratos, la evaluación del desempeño profesional, decisiones sobre el gasto en el presupuesto anual, la agenda temática de los consejos de profesores, el uso del tiempo no lectivo, entre otros procesos relevantes que afectan el proyecto educativo de la escuela y el desempeño de los docentes. Esto implica la marginación de los profesionales implicados y afectados de la toma de decisiones o la reducción de su rol a una participación consultiva, que converge con el análisis de Barrientos *et al.* (2016).

Una de las dificultades iniciales con las que nos hemos enfrentado ha sido la escasez de trabajos específicos sobre la existencia de la violencia escolar entre profesionales, en este caso, la violencia de los superiores jerárquicos sostenedores y directivos. De hecho, no hemos encontrado ninguna investigación publicada que aborde este problema en el contexto Chileno. Sin embargo, es posible hallar numerosos testimonios que dan cuenta de la existencia de esta violencia sistemática en los medios de comunicación social y en los servicios de redes sociales en Chile. Por ejemplo, encontramos casos recientes y representativos de diversos escenarios y acciones autoritarias contra docentes, como el caso de profesora despedida por estar embarazada en la ciudad de Collipulli (Alarcón, 2018), el caso de un docente en independencia despedida por pedir la lectura del escritor chileno Pedro Lemebel (Arcos, 2019), o los casos de impago de salarios que afectó a centros educativos del Instituto de Educación Rural de forma reiterada (Briones, 2016; Cooperativa, 2018). Por otro lado, apenas se encuentra literatura académica que analice el fenómeno desde el punto de vista de la violencia escolar. La mayoría de los trabajos desarrollados en torno a la violencia escolar se focalizan especialmente en las relaciones entre el alumnado y los docentes (Ayala-Carrillo, 2015; Avi Astor y Benbenishty 2019). Esta investigación aporta evidencias iniciales que justifican ampliar la noción de violencia escolar para incluir bajo esta categoría el autoritarismo y sus violencias que afectan a los profesionales de la educación.

También es importante considerar las limitaciones de este estudio en el cual no hemos podido triangular los relatos de los participantes mediante la utilización de otras herramientas de observación directa y permanencia en los centros. El autoritarismo es una práctica resbaladiza, que resulta difícil de observar directamente en las escuelas pues ante un observador externo los participantes actúan y presentan lo mejor de sí mismos. Consideramos de gran relevancia continuar investigando en torno al autoritarismo en las escuelas para ayudar a visibilizar esta problemática, que según muestran los resultados de este estudio, aún se encuentra lejos de su erradicación.

Resulta impactante el repertorio de prácticas autoritarias y acciones violentas que los participantes han relatado: despido súbito sin preaviso, insultos verbales, vigilancia en redes sociales y espionaje mediante grabaciones de conversaciones, discriminación a docentes por creencia religiosa, discriminación al alumnado con necesidades educativas especiales, acoso sexual a docentes, no renovación de contrato por no acceder a invitaciones, amenazas y desprestigio ante los pares. Un repertorio de prácticas que coincide con las descritas por Blase y Blase (2003) en contexto norteamericano, sin embargo, hay otras que no han sido mencionadas, como el control de las elecciones del centro de alumnos que implican un menoscabo a la democracia escolar. La coincidencia de hallazgos entre nuestra investigación y con la desarrollada en Norteamérica nos permite pensar que hay elementos estructurales presentes en la organización y gobernanza escolar que facilitan la emergencia del autoritarismo de directivos y sostenedores y sus violencias asociadas. Es posible que uno de los elementos principales sea el discurso de la antidemocracia escolar asociado al nuevo *managerialismo* (Sisto, 2018) que posiciona y empodera a directivos y sostenedores.

Los relatos de los participantes nos permiten pensar que los efectos emocionales son importantes y se proyectan más allá de la situación puntual. Entre las emociones más comunes, mencionan la sensación de inferioridad, inseguridad, incertidumbre, preocupación, miedo, angustia, rabia, impotencia y pena. Ante lo cual tenemos que agregar el deseo de dejar el establecimiento educativo y la práctica docente. El peligroso malestar generado por los procesos autoritarios en los establecimientos podría estar relacionado con la alta tasa de abandono de la profesión docente que se observa en Chile según varios estudios (ver por ejemplo Ávalos y Valenzuela, 2016; Gaete-Silva *et al.*, 2017). En el estudio de Ávalos y Valenzuela (2016) se aplica una encuesta (N=112) a docentes no activos en la cual el 41,8% indica que la insatisfacción con el liderazgo y gestión de la escuela fue una de las razones para abandonarla. También en el estudio de Gaete-Silva *et al.* (2017) se entrevista a 28 profesores de enseñanza básica que habían dejado de ejercer su profesión en establecimientos educativos, de los cuales 6 mencionan la insatisfacción laboral, 5 la sobrecarga de trabajo y 4 la desprofesionalización. Hay indicios dispersos que nos hacen pensar que el autoritarismo y sus violencias está detrás de esta insatisfacción con el liderazgo, sobrecargas y desprofesionalización pero es necesario abordar el problema desde marcos teóricos más explícitos y sensibles al problema para detectarlo.

A la hora de hacer frente a estas dinámicas autoritarias una de las carencias detectadas ha sido la inexistencia de dispositivos internos de justicia organizacional en los centros educativos. Esto conlleva por un lado la impunidad de la que gozan las personas que ostentan el poder, y por el otro, la constante búsqueda de justicia externa por parte de las víctimas cuyo costo, en tiempo dedicado a gestiones y honorarios de abogados, a veces les resulta realmente alto e inasumible. El desempoderamiento legal de los docentes, la concentración de la toma de decisiones en la pareja sostenedor-director, la divinización del

director como líder transformador son algunos de los factores que podrían construir a un clima favorable a la violencia autoritaria que ejercen algunos directivos y sostenedores, a lo que se suma la falta de dispositivos de justicia organizacional internos.

Asimismo, la formación universitaria en materia de derechos laborales, la formación continua, el trabajo personal y el aumento de la implicación por parte de las organizaciones gubernamentales competentes son algunas de las alternativas planteadas por las personas participantes como vía de solución. Una buena formación conllevaría no solo competencias disciplinares fuertes y un conocimiento amplio de la didáctica de su disciplina, sino también una formación para el empoderamiento del profesorado para generar un cambio de lugar, pasando desde una posición de sometimiento a una posición de acción transformadora. La movilización y organización colectiva del profesorado es también uno de los principales cambios que podría promover una reestructuración de los equilibrios de poder en el sistema escolar en Chile. Sin duda alguna, resulta imprescindible la unión del profesorado en torno a un proyecto de educación más democrática y garantía de derechos como bien comprendió Paulo Freire (2002, p. 84): “Es preciso que luchemos para que estos derechos sean, más que reconocidos, respetados y encarnados”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, A. (2018, mayo 13). Profesora de Collipulli asegura que fue despedida sólo por estar embarazada. *BioBio Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-la-araucania/2018/05/13/profesora-de-collipulli-asegura-que-fue-despedida-solo-por-estar-embarazada.shtml>
- Álvarez-Yagüez, J. (1994). Introducción. En Michel Foucault (1994) *Historia política de la verdad. Una genealogía de la moral. Breviarios de los cursos del Collège de France* (pp. 9–96). Titivillus.
- Arcos, N. (2019, enero 2). Despiden a profesor que pidió leer a Lemebel en liceo de Independencia. *El Dínamo*. <https://www.eldinamo.cl/reportajes/2019/01/02/despiden-a-profesor-que-pidio-leer-a-lemebel-en-liceo-de-independencia/>
- Arzola-Franco, D. M., Loya-Ortega, C. G. y González-Ortiz, A. M. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 7(12), 35-41. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.80
- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Avi Astor, R. y Benbenishty, R. (2019). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford University Press.
- Ayala-Carrillo, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 493-509.
- Baron, R. A. y Neuman, J. H. (1996). Workplace violence and workplace aggression: evidence on their relative frequency and potential causes. *Aggressive Behavior*, 22, 161-73. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:3<161::AID-AB1>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:3<161::AID-AB1>3.0.CO;2-Q)
- Barrientos, C., Silva, P. y Antúnez, S. (2016). El papel directivo y la promoción de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas básica: El caso de la comuna de Panguipulli-Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 145-165. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.008>
- Blase, J. y Blase, J. (2002). The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727. <https://doi.org/10.1177/0013161X02239643>

- _____. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: teachers' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 367-422. <https://doi.org/10.1108/09578230310481630>
- Briones, N. (2016, octubre 25). Retienen cerca de \$100 millones a IER por sueldos impagos a docentes de La Araucanía. *BioBio Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-la-araucaania/2016/10/25/retienen-cerca-de-100-millones-a-ier-por-sueldos-impagos-a-docentes-de-la-araucaania.shtml>
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. En J. F. Gubrium y J. Holstein (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). Guilford Press.
- Cooperativa (2018, octubre 10). Profesores rurales renunciaron a sus trabajos por meses de sueldos impagos. *Cooperativa*. <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/region-de-la-araucaania/profesores-rurales-renunciaron-a-sus-trabajos-por-meses-de-sueldos-impagos/2018-10-10/121342.html>
- Cortina, A. (1999). Autoridad, Responsabilidad y Libertad en el Proceso Educativo. En Andrés Ollero Tassara (coord.) *Valores de una sociedad plural* (pp. 149-172). Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie I. L'Anti-Œdipe*. Minuit.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gaete-Silva, A., Castro-Navarrete, M., Pino-Conejeros, F. y Mansilla-Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Giroux, H. A. (2015). Democracia, educación superior y el espectro del autoritarismo. *Entramados: educación y sociedad*, 2(2), 15-27.
- Gómez, D. y Mamilovich, C. (2011). La autoridad pedagógica: entre el dominio y la igualdad. En R. Maliandi (Comp.), *Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES sobre la Autoridad, perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales* (pp. 119-128). Buenos Aires: FUCES.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Portilla, M., Rojas, A. F. y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Docencia, Investigación, Innovación*, 3(2), 86-100.
- Ramírez, A. M. (2016). La investigación cualitativa y su relación con la comprensión de la subjetividad. *Revista Humanismo y Sociedad*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.22209/rhs.v4n2a02>
- Raczynski, D., Rivero, R. y Yáñez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: Normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en La Educación*, 51, 382-420. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.680>
- Sánchez, L. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *La Revista Iberoamericana de Educación*, 41(1). <https://doi.org/10.35362/rie4112466>
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: El caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, 27, 141-156. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>
- Stuardo-Concha, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- _____. (2019). Fundamentos de una propuesta de asesoramiento educativo virtual para la justicia social. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(1), 183-207. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9150>

- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)*.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

