

El conflicto en el contexto escolar: tensiones entre perspectivas técnicas e interpretativas

Conflict in the school context: tensions between technical and interpretative perspectives

Gerardo Ignacio Sánchez-Sánchez

Universidad Católica del Maule, Chile

Ximena Elizabeth Jara- Amigo

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Alcides Santacruz- Giménez**Sonia Noemi Rodas- Garay**

Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción

Correo electrónico(s):

gerignsan@gmail.com

xjaraa@uautonoma.cl

alcidessant@hotmail.com

rodasgaray@hotmail.com

Recibido: 29 de noviembre de 2018**Aceptado:** 15 de enero de 2019

Resumen: La escuela se define como una organización compleja en la que su dimensión relacional es explicativa de su funcionamiento. Atendiendo a ello, la investigación, desde una perspectiva metodológica cualitativa, tuvo por objetivo explorar desde las representaciones de equipos directivos la trama del conflicto en las organizaciones escolares, indagando las formas de abordaje, los errores que se cometen, y el papel que juega el liderazgo. Los resultados permiten concluir la presencia de una actitud y una posición ante el conflicto que se instrumentaliza en la sanción, la evitación y la acomodación, operando como mecanismo de incompetencia inconsciente y consciente.

Palabras clave: Manejo del conflicto; Liderazgo; Cultura escolar; Burocracia y control

Abstract: The school is defined as a complex organization in which its relational dimension is explanatory from its operation. In response to this, the research, from a qualitative methodological perspective, aimed to explore from the representations of management teams the plot of conflict in school organizations, investigating the ways of approach, the mistakes that are made, and the role played by the leadership. The results allow to conclude the presence of an attitude and a position in the face of the conflict that is instrumentalized in the sanction, avoidance and accommodation, operating as a mechanism of unconscious and conscious incompetence.

Keywords: Conflict management; Type of leadership; School culture; Bureaucracy and control.

Introducción

La escuela constituye una organización social configurada históricamente. Desde la perspectiva de Weber (1984), la burocracia es el molde que sirve como matriz de las primeras organizaciones escolares modernas. Y desde los planteamientos de Foucault (2009), la lógica disciplinaria

modela la vida interna de las organizaciones burocráticas. Ambos autores ponen de manifiesto el problema del poder y la dominación como central en el análisis de las organizaciones escolares.

Esta organización aparece fuertemente tensionada en un escenario de postmodernidad, pues son otras las condiciones que presiden el desarrollo de las sociedades contemporáneas. En ese sentido, las instituciones responsables de la socialización de la infancia “ahora desaparecen, se repliegan, o simplemente se inhiben y pierden eficacia a este respecto, lo que hace que aumenten las funciones y la carga de trabajo que ha de soportar la escuela” (Castro, Ferrer, Majado, Rodríguez, Vera, Zafra, et al., 2007, p. 13). Estas tendencias ponen en entredicho la organización de tipo taylorista, por tanto, el tipo de organización burocrática, basada en la obediencia a reglas estatuidas y previsibles, ya no está a la altura de las circunstancias.

En ese escenario, poner a la escuela en el centro del cambio que hoy persiguen los procesos de reforma y cambio educacional en Chile y Latinoamérica supone incidir integralmente en sus condiciones institucionales, sus procesos pedagógicos, la gestión directiva, la visión de equipo de la comunidad educativa, y la relación de las escuelas con su entorno. En la actualidad, el discurso político compromete el reconocimiento de la educación como un derecho social que promueve un aprendizaje integral y que abre sus puertas hacia una concepción inclusiva e intercultural capaz de acoger, sin distinción alguna, a todos los niños, jóvenes y adultos que asisten a sus aulas.

Que estos principios se hagan realidad en todos los establecimientos educacionales requiere comprender la naturaleza de la escuela como una organización compleja y profundamente relacional en la que, de manera natural, emerge el conflicto y, por tanto, la necesidad de regularlo para favorecer la convivencia y asegurar el desarrollo de las organizaciones escolares. Por una parte, el carácter abiertamente relacional de las organizaciones educativas, y por otra su tendencia tradicional al control y la burocracia, explican las brechas existentes entre lo que se declara y pretende; y lo que en definitiva se termina observando en las prácticas institucionales en términos de resistencia a las innovaciones o cambios.

Teniendo en cuenta estos aspectos se realizó esta investigación, orientada a explorar la trama del conflicto en las organizaciones escolares, incorporando como elemento distintivo el mostrar las

representaciones de equipos directivos en torno al conflicto, indagando las formas de abordaje del mismo, los errores más frecuentes que lo desencadenan, y el papel desarrollado por el liderazgo.

Desde el punto de vista metodológico se asumió la perspectiva de la educación comparada, abordando la temática en dos contextos socioculturales con la intención de ir sumando a la indagación de la problemática: Chile y Paraguay. Se trabajó con 50 profesionales de la educación que desempeñan cargos de responsabilidad directiva, quienes ofrecieron sus representaciones respecto al objeto de investigación.

Nº participantes	50
Niveles	Primaria y media
Contexto	Región del Maule - Departamento de Caaguazú
Sexo	Hombres. 22 - Mujeres. 28
Sectores /Zona	Urbano. 37 - Rural. 13
Años de experiencia	0 a 5 años: 12 - Más de 5 años: 38

Tabla Nº1: características de los participantes del estudio

Fuente: elaboración propia

Se optó por un abordaje de tipo cualitativo, se recuperaron algunos insumos del paradigma de la narrativa en ciencias sociales y se valoró al sujeto como actor de su propio proceso. El diseño utilizado fue de tipo transeccional no experimental con un nivel de profundidad exploratorio-descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), a través del método de estudio de casos interpretativo (Pérez, 2007). El tipo de indagación que realizamos es retrospectiva y no longitudinal. Centramos la investigación en un presente determinado, el año 2017, y desde ahí orientamos el desarrollo de las entrevistas.

El abordaje metodológico requirió una aproximación de carácter intensivo mediante el uso de una entrevista semiestructurada a los sujetos de la investigación, en tanto, la interpretación y discusión de los resultados se desarrolló a partir del denominado análisis de contenido.

Desarrollo

Como señala Fernández (2001), la escuela es reproductora y transformadora a la vez. Ello implica que cuando las sociedades cambian, pero lo hacen de forma errática o imprevisible, la escuela

enfrenta el desconcierto y la crisis de lo que significa el cuestionamiento a su forma previa de funcionamiento. En la actualidad los cambios sociales han disparado las demandas educativas sobre la escuela, poniendo de manifiesto la insuficiencia de la cultura escolar de la modernidad (Esteve, 2003; Esteve, Franco y Vera, 1995; Vera y Esteve, 2001). Frente a ello, el sistema educativo se ve tensionado en su estructura y funcionamiento, y en las diversas interacciones que dan lugar a los procesos de configuración humana y social. Desde la perspectiva de Vera (2007) “la educación es una realidad compleja formada por redes de sistemas dinámicos cuyos resultados son poco previsibles” (p. 20).

En ese escenario, es preciso problematizar la existencia de diversas formas a la hora de entender la escuela desde la perspectiva de la organización: la escuela como organización formal (con un entramado de roles jerárquico y una concepción vinculada a la idea de autoridad); la escuela como sistema ritual (con prácticas informales que ocultan las verdaderas ideologías y desempeñan un papel en el entramado cultural de la escuela otorgándole poder transmisor); la escuela como una burocracia (vinculada a la noción de eficacia en tanto elimina los prejuicios emocionales, basando el orden en el sistema de papeles institucionalizados y reforzados por el uso de la razón). A ellas se agrega la escuela como organización compleja (donde la comprensión de lo educativo no puede alcanzarse sin tener en consideración la comprensión del fenómeno organizativo). Relacionado a ello, la escuela como organización paradójica (con una ambivalencia entendida como propiedad de la escuela por la presencia de tres componentes interrelacionados como son personas, estructuras y recursos). Y finalmente, la noción de escuela como organización contradictoria, dada la existencia de “brechas entre la formulación teórica y la práctica que se realiza en las escuelas” (Santos, 2000, p. 98).

Enfrentado a esas formas de comprensión de la organización escolar es importante considerar que las nuevas demandas sociales ponen de manifiesto lo insustancial que resulta explicar el funcionamiento de los centros acudiendo, en exclusiva, a un tipo de argumentación funcionalista y normativa. Las aportaciones de nuevos enfoques han enriquecido e incorporado un conocimiento interpretativo de la realidad y una visión de la organización más cercana a la de realidad social. Recuperar esta perspectiva supone adentrarse en un complejo y rico mundo de

significados subjetivos donde los individuos desarrollan y dan sentido a las prácticas y actividades organizativas.

Una vez que damos entrada de pleno derecho a los individuos, a sus acciones y al contexto donde tienen lugar, como factores determinantes de lo que ocurre en las organizaciones, estamos reconociendo la dimensión relacional como explicativa del funcionamiento organizativo. “A través de ellas los individuos y/o grupo consienten, establecen o defienden espacios de poder, intrigan y se movilizan para promover sus planteamientos ideológicos y prácticos y, en general, sus intereses, intenciones u objetivos dentro de la organización” (González, 2003, p. 131).

Ese rasgo relacional supone que las organizaciones son lugares de lucha entre intereses en competición a través de los cuales se negocia continuamente la realidad, los significados y los valores de la vida escolar, espacio en el que resulta clave la actuación de los líderes. Ahora bien, tener en cuenta los contextos y situaciones en que se ejerce el liderazgo es una necesidad además de una urgencia.

La investigación tanto internacional como nacional es convergente en mostrar el liderazgo escolar como un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y en definitiva de los logros de aprendizajes de los estudiantes, especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins (2006); Robinson, Hohepa, Lloyd (2009); Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Penlington, Mehta y Brown, (2009); Weinstein y Muñoz (2012); Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras (2014). Un centro educativo no es solo el director o su equipo directivo, no basta con que estos sepan qué pretenden” (Rey y Santa María, 2000, p.110), requiere pensar en las personas, en sus apoyos y resistencias, las relaciones que existen entre ellos, lo que están dispuestos a dar, entre otras variables. Lo anterior se explica en tanto, “en las instituciones educativas se reciben, producen y vehiculan cada día grandes cantidades de información, de desigual interés y urgencia, por diferentes vías, de diferentes procedencia y categorías” (Carnicero, 2005, p. 31).

Uno de los desafíos y elementos de complejidad que enfrenta el liderazgo es la gestión que realiza de la convivencia y la participación de la comunidad escolar, pues el consenso no es un

rasgo que se pueda dar por sentado en la organización escolar. Siguiendo a González (2003), ello supone reconocer que “las discordancias existentes entre personas/grupos y sus respectivos intentos de ejercer influencia en la dinámica y el funcionamiento de aquella pueden conducir al conflicto, una faceta habitual de la vida en el centro escolar” (p. 132).

El conflicto, entendido como problema, cuestión o materia de discusión, se produce cuando existe un enfrentamiento entre las partes, y que, por lo general, desencadenan oposiciones y fuertes reacciones de carácter emotivo. Generalmente “asociado a la búsqueda de una competencia, poseer una situación social concreta, disfrutar de una cierta supremacía, desempeñar un rol que conlleva algún grado de prestigio, o sencillamente, en tener visiones distintas de las cosas” (García, 1997, p. 185).

Es importante reconocer tres visiones frente al conflicto: la visión tecnocrática- positivista, muy alineada con la naturaleza burocrática y disciplinaria de las organizaciones escolares, basada en la idea que “el conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social” (Apple, 1986, p. 125); la visión hermenéutico-interpretativa del conflicto “reemplaza la ideología del control, por la interpretación de comprensión, significado y acción” (Carr y Kemmis, 1986, p. 88), el conflicto, desde esta racionalidad, no solo no se niega, sino que, además, se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo.

Finalmente, el conflicto en la perspectiva crítica no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social: “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, p. 11). Por consiguiente, el conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas, que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación.

Esta última perspectiva trata de superar teorías lineales o explicaciones causa- efecto, pues “minimizar los fenómenos educativos es caer en reduccionismos que distorsionan la realidad

educativa porque, en el fondo, lo que logran es diseñar situaciones falsamente simplistas sin tener en cuenta que es posible el abordaje complejo de las situaciones complejas” (Colom, 2006, p.30).

Las diversas visiones frente al conflicto se encuentran fuertemente condicionadas por la cultura de las instituciones escolares. Cultura que, desde la perspectiva de Pérez- Gómez (2005), se define como “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (p.162).

Las escuelas, entendidas como grupos humanos institucionalizados con fines específicos, son creadoras de cultura en la medida que configuran horizontes de significado y espacios para la interrelación. Por tanto, el conflicto se reconoce como un elemento consustancial a las relaciones interpersonales en la escuela, y emerge cuando la comunidad educativa no es capaz de dar una respuesta positiva y utiliza métodos agresivos o violentos o elude su responsabilidad.

Los resultados del proceso de investigación se organizan en tres apartados: cultura ante el conflicto, rol del liderazgo, y errores frecuentes en el abordaje del conflicto.

Cultura ante el conflicto

Categoría	Subcategoría o unidades	Definición
Cultura ante el conflicto	1.1 Sanción	El conflicto es antitético al correcto funcionamiento del orden social, razón por la cual se corrige y castiga
	1.2 Evasión – temor	El conflicto se invisibiliza, no se asume
	1.3 Simplificación	El conflicto es minimizado en su alcance e implicancias para el funcionamiento institucional
	1.4 Burocracia	El conflicto se instrumentaliza en protocolos de actuación

Tabla 2: categorías, subcategorías y definiciones asociadas a las formas de abordaje ante el conflicto

Fuente: elaboración propia

Cultura de la sanción y la vertiente negativa del error

La práctica organizacional de la institución educativa se define por la presencia de una acción de control punitiva que desatiende el proceso de seguimiento a las acciones efectuadas, lo que afecta las posibilidades de identificar los fallos de la organización en cada momento, determinar las correcciones necesarias, y adoptar las decisiones pertinentes, exigidas por cada nueva situación.

Probablemente el abordaje del conflicto desde la sanción, la falta, y el error, ponen de manifiesto las características que definen su instrumentación en las instituciones escolares. Aspecto este último altamente identificado por los participantes:

- La descalificación de las personas comprometiendo todo su ser, y no limitarse a la situación de conflicto, se suele emitir juicios que sólo empobrecen la discusión y olvidarse de que el lenguaje crea realidades. (S7)
- Un error muy común es sancionar desde lo punitivo y no desde lo formativo, práctica que ha resultado muy difícil erradicar para incorporar nuevos enfoques. (S12)
- Existen líderes que no controlan sus emociones, buscan el culpable o asignan culpas, atacan a la persona, no al problema. Debilitar al otro intensificando su inseguridad o amenazando con el hundimiento. (S3)

Cultura que experimenta el conflicto entre la evasión y el temor

En ese escenario se reconoce como fuente de conflicto las acciones de temor y evasión que suele movilizar el líder en relación a requerimientos, problemas o necesidades desencadenadas al interior de la organización. Estas actitudes y conductas frente al conflicto desatienden la necesidad de coordinar las actividades y mantener la suficiente fluidez entre las personas con objeto de conseguir una organización integrada y cohesionada. Así mismo, estas actitudes ponen de manifiesto una resistencia más bien pasiva frente al conflicto como bien lo reflejan los siguientes pasajes. En el primer caso se pretende minimizar su presencia, naturaleza y envergadura

- El mayor error pasa por no asumir las señales que emergen del problema, con las consecuencias esperables de ello, que se concretará en la no solución o agravamiento de la situación en cuestión, pues se la esquiva o se la intenta minimizar. (S16)

En el segundo, se pone de manifiesto el temor que genera en tanto situación disruptiva, y por tanto definida como negativa

- Creer que el conflicto es “pelea” y hay que evitarlo para no “agrandar el problema”, manteniendo una especie de falsa sana convivencia, que es sólo apariencia y que ocasiona desmotivación y falta de compromiso con la institución escolar. (S28)

En tercer lugar, también resulta característico el no hacerse cargo de los problemas, dejando que estos pasen.

- Hay un olvido, a veces momentáneo o prolongado, de las normas y procedimientos establecidos. He visto diálogos entre las partes que evaden el problema, no lo asumen, ni pretenden comprometerse en su superación. (S8)
- Los errores más frecuentes que se cometen para abordar conflictos se dan cuando a las personas se les hace difícil tomar una posición firme y decidida, aunque reconozcan la necesidad de hacerlo muchas veces se postergan las decisiones y los conflictos aumentan. (S36)

Cultura de la burocracia

La estructura de las organizaciones escolares pone de manifiesto la definición de funciones y actividades para lograr los objetivos institucionales, y el establecimiento de sistemas y procedimientos de trabajo, sin embargo, en la práctica dichos procedimientos no siempre son utilizados para orientar el comportamiento institucional.

Respecto a los protocolos de actuación, existe dificultad para alinear dichos instrumentos a los requerimientos del día a día, donde la complejidad insospechada de la práctica exige capacidad de implementación dotada de flexibilidad y apertura.

- En la actualidad, los reglamentos internos deben incluir protocolos de actuación... consensuados, participativos y cuando ocurre algo, no han contemplado ese conflicto específicamente, o encuentran que la sanción ha sido muy suave o no apropiada para la magnitud del conflicto. (S1)

Se constata una débil utilización de los procedimientos y protocolos de actuación.

- El actuar por parte de los directivos de manera precipitada, unilateral y sancionadora pone de manifiesto el escaso uso dado a los respectivos manuales de convivencia. (S44)

- Normativamente se han instalado una serie de protocolos que buscan generar procedimientos para dar solución a los conflictos y generar un buen ambiente, sin embargo, ello sirve de bien poco cuando los olvidamos y no actuamos sobre el problema, dejamos que pase. (S22)

Cultura de la simplificación

Desde una visión más hermenéutico-interpretativa, hay serias dificultades para visibilizar el conflicto como elementos ineludible e incluso positivo en cuanto concomitante para el funcionamiento y cambio en las organizaciones escolares.

En primer lugar, constituye un indicador de una complejidad organizacional que muchas veces se desatiende o ignora y que se fundamenta en su carácter humano, y por tanto interactivo.

- La punta del iceberg esconde una complejidad insospechada en las instituciones escolares que es preciso explorar. (S1)
- Se da porque la vida misma está llena de nuevas realidades que plantean un cambio permanente, además, donde existen seres humanos y se relacionan entre sí surge en forma natural el conflicto y eso lo olvidamos con facilidad. (S48)

En segundo lugar, suele desconocerse la oportunidad que representa el conflicto para el aprendizaje organizacional.

- Los directivos sacrifican la eficiencia, se desarrollan práctica de *laisse faire* donde los mayores perjudicados son los involucrados en el conflicto... se niega a la comunidad el desarrollar oportunidades de aprendizaje y se es poco eficiente y certero en la solución de ellos. (S15)
- Cuando se hace difícil comprender puntos de vista ajenos, muchas veces se necesita integrar distintas posiciones de personas que ven un problema desde perspectivas diferentes. (S9)

En tercer lugar, y como consecuencia de lo dicho, el conflicto se perfila como un espacio de aprendizaje organizacional todavía incipiente.

- En un sistema como el educativo, es de especial preocupación la manera cómo se pueden abordar los conflictos pues es una tarea a la que todavía no se le presta la real importancia que tiene. A veces no se considera la exploración de los eventuales desacuerdos, negándose la posibilidad de aprender mutuamente de las experiencias vividas, no se llega a una conclusión consensuada en pos de la resolución de un conflicto, es decir, no se considera tampoco el aporte creativo de las partes involucradas en el mismo. (S31)

2. Liderazgo

Categorías	Subcategoría o unidades	Definición
Liderazgo	1.1 Imposición de mirada / perspectiva	La actuación directiva promueve la exigencia vertical al momento de afrontar el conflicto y gestionar las decisiones.
	1.2 Sin análisis de situaciones y contextos	Presencia de un liderazgo incapaz de comprometer una acción de renovación e innovación en una institución viva y cambiante, inmersa en un contexto en profunda transformación.

Tabla 3: categorías, subcategorías y definiciones asociadas al liderazgo frente al conflicto

Fuente: elaboración propia

Muy en la línea de la visión tecnocrática – positivista de las organizaciones, el liderazgo califica el conflicto como negativo y no deseable, actuando de tal manera de corregir y sobre, todo evitarlo. Si la toma de decisiones es el acto definitorio de la función directiva, liderar es un proceso que comienza y termina en la toma de decisiones, la cual resulta fundamental en los momentos de conflicto.

Liderazgo para imponer mirada/ perspectiva

En esta dirección, la actuación directiva promueve la imposición vertical de las perspectivas desde la cuales se afronta la gestión de los conflictos.

- El actuar por parte de los directivos de los establecimientos imponiendo sus miradas y perspectivas sin atender otras posiciones, y centrando la toma de decisiones en la autoridad y la verticalidad, desatendiendo los mismos manuales de convivencia. (S8)

En consecuencia, la visión de quienes integran y participan de la organización escolar termina siendo desatendida, así como su motivación.

- No se recogen ni consideran el aporte creativo de las partes involucradas en el conflicto. (S24)
- No es extraño encontrar líderes que generan críticas negativas en vez de realizar opiniones constructivas que sumen compromiso. (S34)

Esta falta de consideración a las personas, y por tanto al potencial de los agentes internos, se traduce en prácticas ancladas a la administración unilateral de órdenes directivas que se espera sean acatadas sin cuestionamiento o discusiones, razón por la cual emergen actuaciones del tipo siguiente:

- Uno de los mayores errores que se cometen es creerse dueño de la verdad y ser incapaz de mirar desde fuera el conflicto, la falta de empatía puede llevar a acrecentar mucho más las situaciones dificultosas. (S5)
- No aceptar que se ha equivocado, el no retroceder en algunas situaciones o decisiones que merecen ser revisadas. (S41)
- Deseo permanente de imponer la idea propia, como único parámetro de actuación. (S18)
- Muy alineados con visiones normativizadas de la dirección, los líderes actúan desde la verticalidad, la burocracia y la rigidez.
- La falta de flexibilidad que presentan algunos líderes en la escuela para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes, no todo es lineal en el desenvolvimiento de las personas. (S30)
- El liderazgo escolar no asume instancias de resolución de conflictos, existe un diálogo de sordos, es muy común cuando las partes no asumen lo que tienen que hacer. (S27)
- A veces, por adoptar actitudes intransigentes, se desencadenan problemas de mayor magnitud. (S30)

Desde ese punto de vista se reclama la necesidad de entender que las organizaciones no están constituidas solo por estructuras, sino por complejos sistemas relacionales que le otorgan su particularidad y también su complejidad.

Liderazgo que no analiza situaciones ni contextos

Se evidencia un liderazgo con dificultades para promover el cambio y comprometer una acción de renovación e innovación institucional dada la presencia de un contexto social inmerso en una realidad en profunda transformación al que debe servir y dar respuesta. En consecuencia, se observan prácticas inscritas en las siguientes directrices:

- El actuar por parte de los directivos de un establecimiento educacional de manera precipitada, imponiendo una posición, sin consultar con otros miembros del colectivo, abordando soluciones de forma unilateral y aplicando sanciones desde la autoridad, defendiendo sus posturas, considerándolas como las más correctas. (S11)
- La mayor parte de las veces los líderes están inmersos en la contingencia diaria y pierden perspectiva de las situaciones. (S2)

Errores frecuentes

Cuando se analizan las situaciones de conflicto que surgen en las escuelas es posible advertir la presencia de una serie de prácticas, las que operando como verdaderos automatismos y sesgos condicionan las interacciones entre los sujetos, y ayudan a explicar la emergencia del conflicto.

El error recurrente manifestado por los sujetos investigados dice relación con la tendencia a despojar de su complejidad al conflicto, intentando minimizarlo.

- Los errores que más he percibido en los colegios son que se quiera tapar el solo con la mano, es decir, evadir el problema o postergarlos para que la otra persona lo solucione, o bien que el tiempo pueda entregar la solución correcta. A menudo cuando ya ha ocurrido algo muy complicado y esta era solo la punta del iceberg. (S22)

Siguiendo tal perspectiva nos encontramos con actuaciones escasamente racionales, tales como

- Manipular al otro con la culpa, echándole la culpa a otro de lo que ha ocurrido. (S8)
- No se encuentran las partes que tuvieron problemas. Dejar que pase el tiempo para abordar el problema. No atender en el momento oportuno. (S14)

- Dejarse llevar por los rumores, sin capacidad de anticipación, siempre se cree que hay algo personal detrás. (S38)

De alguna manera, estas actitudes se tiñen muchas veces de la creencia que siempre se tiene la razón, por lo tanto, las interacciones se desarrollan en contextos de:

- Querer ganar siempre. (S7)
- Imponer ideas unipersonales desde la dirección. (S19)
- Desconfianza, inseguridad y/o prepotencia. (S26)

Finalmente, también se reconocen las incompetencias inconscientes en la generación y abordaje de situaciones problemáticas, específicamente relatadas en:

- Demostrar preferencia, no saber separar o disponer de perspectiva. (S13)
- Falta de seguimiento de las propuestas o acuerdos de solución de conflictos, lo cual muchas veces es motivo de nuevos conflictos. (S46)
- Dividir y generar grupismo. (S17)
- No entender cuál es el problema. Las personas se enfocan en sus intereses, y se pierde el enfoque hacia el problema. (S31)

Conclusiones

Uno de los desafíos que enfrenta el liderazgo escolar es la gestión que realiza de la convivencia y la resolución de conflictos. Ejercicio que se resuelve entre el discurso de los enfoques interpretativos y la práctica de los enfoques de corte técnico racional. Los directivos no escapan a esa tensión y en sus experiencias profesionales evidencian una comprensión que pone de manifiesto esta instrumentación del conflicto en los procesos educativos. Se lo concibe como un problema a evitar, y por esta razón vinculado a un liderazgo impositivo centrado en la sanción que termina desaprovechando la posibilidad de reconocerlo como inherente a las relaciones humanas, y de convertirlo en un potencial de aprendizaje para la organización.

En las representaciones desarrolladas en torno al conflicto actuaría el mecanismo de incompetencia inconsciente e incompetencia consciente. De acuerdo a la primera observamos la

presencia de líderes que frente al conflicto manifiestan un comportamiento que no es el adecuado, y no se dan cuenta que están siendo incompetentes y, por tanto, actúan creyendo que lo están haciendo muy bien. De acuerdo a la segunda incompetencia tenemos líderes que si bien por alguna razón toman conciencia que ese actuar no es el adecuado y se hacen conscientes que deben cambiar, les cuesta hacerlo, pues continúa en ellos la forma incompetente de actuar.

De ahí surge entonces la necesidad de revisar algunos elementos que articulan la cultura de estos establecimientos, y que se manifiestan en sesgos y creencias, que es preciso romper con la intención de avanzar. Específicamente nos referimos a: apertura, trabajo en equipo, revisión de supuestos culturales, y formas de resolución de conflictos, todos ellos mediados desde un eje ancla como es la cultura colaborativa.

Planteamos como áncora la cultura colaborativa pues la intención de colaborar supone entender de mejor forma la variedad de nuevos retos que plantea un medio ambiente cambiante con el objeto de asegurar sobrevivencia y prosperidad.

La apertura figura como una de las primeras condiciones para favorecer el cambio de la cultura en relación al conflicto y se asocia a la aceptación del otro como un legítimo otro, lo cual obliga a revisar los paradigmas, sesgos y supuestos que median las relaciones humanas.

Para ello, necesariamente, es preciso avanzar en la revisión de los supuestos culturales que configuran la organización, cuestión que no resulta del todo simple pues vivimos sumergidos en ellos, nos acostumbramos a ellos y los tomamos por hechos, configurando los elementos más inmateriales de la cultura de las organizaciones.

Desde ahí favorecer el trabajo en equipo, para finalmente, avanzar en la resolución de los conflictos. Entendiendo que las diferentes interpretaciones de la realidad, por lo general generan discrepancias. El conflicto es una forma ineficaz de regular las discrepancias

Los resultados del estudio permiten concluir la presencia arraigada de una actitud y actuación, en definitiva, una posición ante el conflicto que tiende a relevar las siguientes formas de afrontamiento:

En primer lugar, el competir, cuando la preocupación solo está en uno mismo, en conseguir lo que se quiere sin importar los intereses y reflexiones de los demás. Se caracteriza, pues, por una alta asertividad y por la ausencia de cooperación, estilo conocido como de ganar-perder. En segundo lugar, la tendencia a evitar cuando, conscientes de la existencia de un conflicto, se evita a toda costa y no se afronta. Y, en tercer lugar, el acomodar, cuando uno se despreocupa de lo suyo y solo busca satisfacer los intereses del otro, no confronta, sino que cede a lo que los demás quieran.

Sin embargo, visualizan la necesidad de avanzar también en las posiciones de convenir/negociar, y en el colaborar cuando se busca satisfacer los intereses de uno y a la vez satisfacer las del otro. Se caracteriza por una alta asertividad y alta cooperación.

Referencias bibliográficas

- Appel, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.
- Carnicero, P. (2005). *La comunicación y la gestión de la información en las instituciones educativas*. Madrid: CISS Praxis.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castro, M., Ferrer, G., Majado, M., Rodríguez, J., Vera, J., Zafra, M., et al. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: GRAO.
- Colom, A. (2006). Complejidad y teoría del caos en educación. En M. A. Santos y A. Guillaumín, (cords). *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*. (pp. 17-34). Barcelona: Octaedro.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2009). *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes*. Final Report to DSCF, Department of Children, Families & Schools/National College of School Leadership, Nottingham.

- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Fernández, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. En UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. París: Unesco.
- García, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Granada: Aljibe.
- González, M. T. (2003). *Organización y gestión de centros escolares*. Madrid: Pearson.
- Hallinger, P., y Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness: A review of methodological issues, 1980–95. In K. Leithwood, et al. En *The international handbook of educational leadership and administration*. (pp. 723–784). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill Education.
- Hernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo Liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago: Fundación Chile, Área Educación.
- Pérez Gómez, A. (2005). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla.

- Rey, R., y Santa María, J. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: CISS Praxis.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Santos, M. (2000). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Vera, J., y Esteve, J. M. (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Vera, J. (2006). *Creando redes educativas*. Barcelona: Aula de Innovación Educativa.
- Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Marfán, J. (2012). ¿Colegas y Jefes? La visión de los docentes sobre el Liderazgo Directivo en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Coords.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 255-282). Santiago: CEPPE.