

Resumen

La influencia que desde distintos ámbitos sociales se ejerce sobre algunos tópicos educativos genera cierta confusión e interpretaciones muy distintas a los planteamientos originales, fruto de la investigación y la reflexión educativa y pedagógica: es el caso de conceptos como “liderazgo educativo” y “conflicto”.

Es necesario alcanzar una cierta unidad conceptual, para que la indiscriminada utilización de esos términos no termine por desvirtuar sus significados en la organización educativa. Esa es la finalidad de este artículo, llevar a cabo una revisión conceptual, que nos permita, en la actualidad, conocer lo más relevante sobre estos términos.

Palabras clave: liderazgo, instituciones de enseñanza, gestión educativa, interacción social, solución de conflictos (fuente: Tesoro de la Unesco).

Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas

Leadership and Conflict in Educational Organizations

Liderança e conflito nas organizações educativas

José Antonio Pareja Fernández de la Reguera

Doctor en Psicopedagogía, Universidad de Granada, Granada, España.
 Coordinador de la Titulación de Pedagogía, Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
 Universidad de Granada, Granada, España.
 pareda@ugres

Abstract

The influence being brought to bear on certain educational issues by different areas of society generates a degree of confusion and interpretations that are very different from those proposed originally as a result of research and reflection on education and teaching. Concepts such as “educational leadership” and “conflict” are a case in point.

Achieving a certain conceptual unity is essential to preventing the indiscriminate use of those terms from distorting their meaning within an educational organization. Hence, the objective of this article, which is to conduct a conceptual review that shows what is now most relevant with respect to those terms.

Key words: Leadership, Educational institutions, Educational management, Social interaction, Conflict resolution (Source: Unesco Thesaurus).

Resumo

A influência exercida sobre alguns temas educativos desde vários campos sociais produz alguma confusão e interpretações muito diferentes das posições iniciais, devido à pesquisa e à reflexão educativa e pedagógica. É o caso de conceitos como liderança educativa e conflito.

Para que o uso indiscriminado destes vocábulos não acabe desvirtuando os seus significados na organização educativa, se deve lograr certa unidade conceitual. Este é o objetivo deste artigo: realizar uma revisão conceitual que possibilite, atualmente, conhecer o mais importante sobre estes vocábulos.

Palavras-chave: liderança, instituições de ensino, administração educativa, interação social, solução de conflitos (fonte: Tesouro da Unesco).

El que una propuesta teórica se extrapole a un ámbito distinto del genuino, y llegue a convertirse en una moda, acarrea riesgos¹ importantes y su significado original queda desnaturalizado; no es baladí poner al día un tema que puede derivar con facilidad hacia lo nebuloso, pues, como afirmaba recientemente Lorenzo (2008), “ese auténtico bosque de propuestas no ha dejado de crecer desde 2004, año en el que catalogamos unas veinticinco propuestas sólo en el terreno de las que llamamos *monofocales*” (p. 163).

Al revisar la bibliografía existente, puede percibirse la evolución sufrida por el concepto de líder en las instituciones educativas. Sin entrar ahora en detalles, grosso modo se constata que ha dejado de ser ese “chamán” al que se recurría cuando algo no funcionaba, y que podía ejercer cierta manipulación en función de intereses particulares. Tampoco es, en la actualidad, quien sabe gestionar con eficacia los recursos que tiene una organización. El líder de un centro educativo ya no es necesariamente su director o un cargo institucional; se puede dirigir un centro y no ser el líder, y viceversa. En esta transición, y desde las interpretaciones más actuales, está perdiendo sentido, incluso, hablar de líder, en tanto que es más apropiado referirnos al liderazgo, aludiendo a una función compartida en la organización.

La razón de este cambio pasa por entender que las funciones y perspectivas que sobre el líder-liderazgo han ido generándose, están imbricadas en las organizaciones y en su propia evolución. Las escuelas poseen una vida jalonada por etapas que se desplazan en un *continuum* entre su naci-

miento y su madurez, y cuyo estadio organizativo depende de tres componentes básicos (Tomás, 1995): los objetivos de la organización, sus estructuras y su sistema relacional. Por tanto, la escuela se va haciendo en el tiempo, tiene su propia historia, y el tipo de liderazgo es lo que le imprime un carácter concreto, y específico, en cada episodio evolutivo. Es razonable, así, sentar las bases de lo que hoy día debe entenderse por liderazgo en la escuela y conocer su evolución. A la sazón, Lorenzo (2005) y Lorenzo y Pareja (2006) recogen los tres grandes enfoques que describen esta transición, y que pueden resumirse en:

- a. Una primera perspectiva caracterizada por entender que el líder venía determinado por las cualidades del individuo. Desde esta visión, un líder sería la persona que tiene características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana –profesional o personal–. No obstante, esta visión no se reduce a una mera descripción de los rasgos del sujeto, en tanto que, también, se integran otras características que centran su análisis en la acción de los líderes y que dan como resultado unos comportamientos más o menos estables, propios de cada tipo; por ejemplo, Lewin, Lippitt y White (1939) diferenciaban modelos comportamentales en los líderes, como *autoritario*, *democrático* y *laissez-faire*, en tanto que Blake y Mouton (1964) aludían a *líderes orientados a la tarea* y *orientados a las personas*.
- b. Otra corriente, distinta, ha venido justificando sus razonamientos atendiendo a las limitaciones de la propia “naturaleza humana”, y evidenciando que una sola persona sea capaz de sacar adelante, por sí misma, a una organización entera. Así, debe tenerse en cuenta también el contexto en el que se desarrolla la organización, por lo

¹ Moreno (1998) alude a dicho problema cuando señala la imprecisión del lenguaje como una de las dificultades a las que nos enfrentamos al analizar, por ejemplo, los fenómenos de “supuesta” violencia escolar. Santos (2003) insiste en cómo muchos fenómenos educativos, cargados de complejidad por su propia naturaleza, no se comprenden con el rigor necesario, porque lo impiden las “trampas” que se entrelazan, unas de manera ingenua y otras en forma perversa; en este sentido, unas de esas trampas se refieren a la conceptualización. El lenguaje permite la comprensión, pero también se retrocede hacia la confusión.

que el liderazgo trasciende de la unicidad de las dimensiones personales. Dado que “la situación” es la que hace al líder, existirá más de uno en las organizaciones. Esta perspectiva puede verse completada en una transición hacia lo que Leithwood (2000) denominaba organizaciones que aprenden dando paso a la siguiente vertiente.

- c. Una tercera postura, mucho más actual, que entiende el liderazgo como un fenómeno coyuntural determinado por la conexión entre las características personales de los individuos y el ecosistema en el que conviven. Esta relación hará que, en función de una situación concreta, ciertos rasgos de la persona resulten, o no, idóneos a la hora de liderar una organización determinada, y no a otra cualquiera. Pero además esa conexión debe girar en torno a la construcción de un proyecto compartido y común.

En consecuencia, el liderazgo viene entendiéndose como (Lorenzo, 2004 y 2005):

- Una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Por eso, cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder. Se tiende a verlo menos como una característica individual y carismática, y más como una función que se da en toda institución, consustancial a todo grupo hu-

mano. Debe asumirse como una función patrimonio del grupo, no de una persona, y menos aún de un cargo en el organigrama de un centro.

- Uno más de los valores que constituyen la cultura de esa organización.
- Es un ejercicio, o actividad, que supone dominar procesos de una triple naturaleza. En primer lugar hay que dominar ciertas técnicas (ahí es donde se quedan los gestores), pero también se han de encontrar claves de interpretación de los significados de lo que ocurre en el centro (huelgas, conflictos, denuncias, menciones honoríficas, etc.) y, además, también transformadores de esas situaciones cuando son opresivas, un buscador de salidas mejores para las crisis a las que el centro se ve abocado.
- Una función compartida. Nunca existe un líder en el vacío sin un grupo de gente que participe de su proyecto.

Para terminar este apartado, e ilustrar este vaivén del constructo, se recogen en la siguiente tabla algunos de los modelos más significativos de “líder/liderazgo”; igualmente, y como introducción al siguiente epígrafe, en ella también pueden percibirse las relaciones equiláteras entre el ejercicio del liderazgo, el conflicto y cómo la comunicación hace de gozne en este binomio.

TIPOS DE LÍDER/LIDERAZGO	CONCEPTOS
<i>Intuitivo</i> (Le Sarget, 1977)	Es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo.
<i>Instructivo</i> (Greenfield, 1987)	En la literatura se le viene denominando, indistintamente, también pedagógico o educativo.
<i>Carismático</i> (Conger, 1991)	El liderazgo no solo encarna la visión del centro, sino su transmisión con un estilo propio.

<i>El líder como entrenador</i> (Duncan y Oates, 1994)	Que concibe al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de un controlador.
<i>Visionario</i> (Nanus, 1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo.
<i>Transcultural/Global</i> (Keitner y Kinicki, 1996)	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas. En contextos multiculturales, los líderes deben desarrollar habilidades globales.
<i>De liberación</i> (Noer, 1997)	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.
<i>Ético</i> (García y Dolan, 1997)	Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...).
<i>Liderazgo lateral</i> (Fisher y Sharp, 1999)	El liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo.
<i>Liderazgo emocional</i> (Fernández y otros, 2001) <i>Liderazgo resonante</i> (Goleman, 2002)	Es un "director de emociones". Dinamiza con base en la inteligencia emocional.
<i>E-Liderazgo</i> (Quinn Mills, 2002)	Es el liderazgo afin a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales.
<i>Liderazgo sin límites</i> (Heifetz y Linsky, 2003)	El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.
<i>Liderazgo estratégico</i> (Bou, 2004)	Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar).
<i>Liderazgo para la innovación</i> (Villa, A., 2004)	La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.
<i>El líder narcisista</i> (Maccoby, 2004)	Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo.
<i>Líder silencioso</i> (Badaracco, 2006)	Liderar sin hacer ruido, sin hacerse notar.
<i>Gerente de sueños</i> (Hooper y Potter, 2006)	Capaz de conocer las aspiraciones del equipo.
<i>Líder de 360°</i> (Maxwell, 2007)	Ejerce su influencia desde cualquier puesto de la organización.
<i>Liderazgo sostenible</i> (Hargreaves y Fink, 2008)	Liderazgo integrador, propio de la globalización actual.

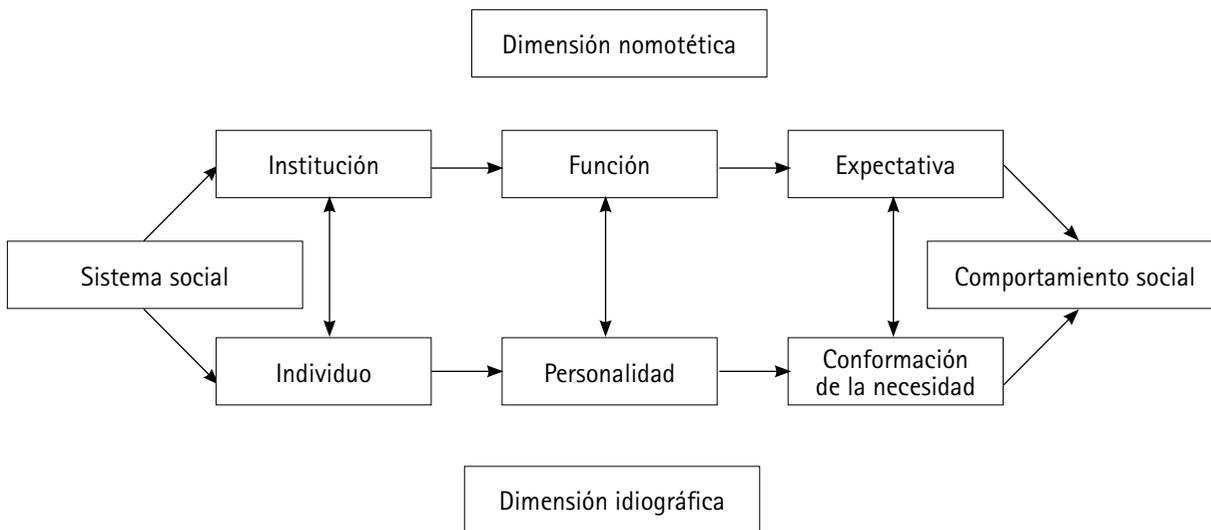
Adaptada de Lorenzo (2005^b) y ampliada.

El liderazgo y el conflicto en la institución educativa

Aseveraba Zabalza (1990), cuando aludía a la controversia “currículum-didáctica”, que *la cuestión está en no quedarse únicamente en las palabras o términos que cada autor utiliza, sino tratar de penetrar en el sentido que da a esas palabras, en lo que trata de referir con ellas* (p. 131); pues bien, con el término “conflicto” ha pasado algo parecido, en ocasiones se ha identificado con conceptos diversos, que no reflejaban de manera fiel su significado. Erróneamente se ha asimilado a “violencia”, “agresividad” o, en definitiva, a algo “malo”, cuando en realidad una situación conflictiva, si bien puede terminar resolviéndose en forma negativa (Pareja, 2002), *a priori*, no tiene por qué.

Para entenderlo de forma correcta, recordemos que cada escuela se va haciendo con el tiempo y tiene su propia historia, determinada por su organización, estructuras y el sistema relacional que entre ellas se establece. No puede obviarse, entonces, cómo está compuesto dicho sistema: personas interdependientes que ocupan diferentes cargos y funciones, pero que al mismo tiempo representan perspectivas, valores e inte-

reses que en muchas ocasiones son discordantes y desiguales. Para describir esta estructura relacional, Getzels y Thelen (1960) aludían a factores normativos, psicológicos, biológicos y antropológicos como elementos constitutivos de la misma; este modelo, clásico por lo que ha supuesto en el campo de la organización escolar, también es usado por Cerezo (1997) cuando identifica el aula como marco institucional de socialización, interacción e integración, y recientemente Arnove (2008) también asume el trabajo de Getzels (1963), para abordar el comportamiento social en las organizaciones como resultado de un sistema, también social y conflictivo. Teniendo en cuenta las dos dimensiones en torno a las que gira cualquier sistema relacional, nomotética e idiográfica, no parece fácil liderar una organización desde el intento de agradar a todos los elementos personales de la misma. El conflicto aparecerá en ella inevitablemente y, hoy por hoy, debe interpretarse como un optimizador de la organización; en sí mismo no es “malo”, sino que son los mecanismos, las estrategias y recursos que se usen para manejarlo y negociarlo, los que determinarán su signo.



Debe identificarse con incompatibilidades percibidas entre los roles, metas, intenciones o intereses de uno o más individuos y/o grupos, por lo que empezaría cuando una parte detecta –o percibe– que la otra le afecta, o afectará, de forma negativa. Es algo genéricamente usual y universal, ha de aceptarse de una vez por todas que es inevitable, normal e inherente a la raza humana, y a sus organizaciones, de modo que un ejercicio actual del liderazgo debe apreciar y valorar todas las sugerencias, y aportaciones, de cuantos quieran participar en un proyecto –como decíamos– necesariamente común (Pareja, 2005^a). Es más, uno de los siete principios en los que Hargreaves y Fink (2008) basan su *liderazgo sostenible* en centros educativos innovadores, es el de “diversidad cohesiva”, entendiendo esta como un aspecto que impide la estandarización alineada a variables como la política curricular; este liderazgo sostenible, actual, estimula la diversidad, aprende de ella y crea la cohesión e interconexión entre los componentes de la organización, ricos por su propia variedad.

Aceptada, pues, la existencia del conflicto, la forma de interpretarlo se ha desarrollado desde una visión bifocal, de modo que –fundamentalmente– unos posicionamientos entienden que el “enfrentamiento” organizativo es el motor de la vida escolar (Tomás, 1995; Pareja, 2008), relanzándola al fomentar la participación y aceptación de todos en un proyecto común –en estos casos la organización avanza con proyección de futuro–, en tanto que otra visión lo interpreta como algo que restringe el progreso, al promover un ambiente de oposición. En otras palabras, el temor tecnocrático al conflicto (Lawrence y Lorsch, 1987) ha llevado a considerar peyorativo su adjetivo, cuando se aplica a individuos, grupos-clase o centros educativos. Sin embargo, esta visión del conflicto como algo necesariamente negativo, contraproducente y fuente de destrucción, debe modificarse para ser

interpretado desde un constructivismo que no lo penalice. Una organización, y su liderazgo, deben trabajar desde una visión fundamentada en unos valores que estén mucho más acordes con la realidad social en la que vivimos (valores públicos, democráticos y colectivos), y entender la existencia del conflicto como un elemento necesario en el desarrollo organizativo de los centros educativos, por cuanto exige afrontarlo como un valor que se va a desarrollar (Pareja, 2008). Suponiendo que en las instituciones escolares existen grados de malestar, sin que ello las mantenga inactivas o las extinga, el reto, pues, radica en abordar ese malestar docente y organizativo de una manera efectiva y práctica, aprender “de y desde el conflicto”. Las posiciones discrepantes deben generar debate, servir para la crítica pedagógica y como ámbito de ideologías diferentes, desde el cual articular prácticas sociales y educativas liberadoras.

Más allá de las relaciones interpersonales, y desde una perspectiva institucional, el conflicto en la escuela está originado tanto por el hecho de ser una organización –en la especificidad de su naturaleza organizativa y relaciones personales que en ella tienen cabida–, como por la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad, a través de las políticas educativas y los currículos establecidos. Así, Beltrán (1991) entiende la conflictividad presente en la escuela desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas generales, enfocadas a él, y los procesos micropolíticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar. Profundizando un poco más, Jares (1997, p. 67) encuadra el origen de estos conflictos en cuatro tipos de categorías, ligadas en forma íntima entre sí y, a veces, difícilmente separables (cuadro 1).

Formalizando lo anterior, puede concluirse tanto que el cambio de cultura de un centro –su desarrollo organizativo– modifica los valores comunes en él, como que la “modificación” pro-

Cuadro 1

1. Ideológico-científicas:

- Opciones pedagógicas diferentes.
- Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
- Opciones organizativas diferentes.
- Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.

3. Relacionadas con la estructura:

- Ambigüedad de metas y funciones.
- Celularismo.
- Debilidad organizativa.
- Contextos y variables organizativas.

2. Relacionadas con el poder:

- Control de la organización.
- Promoción profesional.
- Acceso a los recursos.
- Toma de decisiones.

4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:

- Estima propia/afirmación.
- Seguridad.
- Insatisfacción laboral.
- Comunicación deficiente y/o desigual.

viene de la vivencia de determinados conflictos, cuya resolución ha comportado alteraciones en la posición de los miembros intervinientes. Por todo ello, el conflicto en la organización debe entenderse como un proceso que modifica el estadio organizativo del centro cuando se experimenta un estado de desequilibrio, que puede ser debido a la incompatibilidad de objetivos, una percepción de usurpación de medios, de competencia por algo, de ruptura en los mecanismos de la toma de decisiones, de desacuerdo en las estrategias seguidas, etc. La forma y funcionalidad del tratamiento del conflicto hará que se sucedan los estadios organizativos de manera que podamos hablar de “desarrollo”, y determinará una cultura organizativa de centro, elemento indispensable para hacer posible el cambio en la escuela (Tomás, 1995).

Parece claro, entonces, que el ejercicio del liderazgo supera no solo el perfil tradicional del director, como portador de la autoridad, sino también el del gestor de los recursos personales, materiales y funcionales de un centro. El profesorado será el protagonista del liderazgo educativo en el centro, y hacerlo eficaz requiere del conocimiento –por parte de todos– de estos aspectos generales para gestionar los conflictos a los que se enfrenta en su

desarrollo docente (Pareja, 2005^b). Debe adoptarse una posición teórica común sobre el tema, que esté auspiciada por un proyecto compartido, y promover esta postura ante el conflicto. Esta es una de las principales tareas que ha de acometer ese “liderazgo sin límites”, propugnado, por ejemplo, por Heifetz y Linsky (2003), cuando lo defendían retándolo a ver las cosas de otra manera, o bien el mencionado “liderazgo sostenible”, al que aluden Hargreaves y Fink (2008).

No obstante, y para sin despegar los pies del suelo, se ha de ser consciente de algunos de los escollos a los que se enfrenta ese liderazgo en el tratamiento del conflicto. Ianni y Pérez (1998) planteaban algunos puntos sobre los cuales reflexionar:

- Asistimos a una cierta desestructuración familiar, que acarrea el desentendimiento de esta y otras instituciones sociales, en el desempeño de sus funciones. Esta dejación de tareas está siendo asumida por la escuela, que queda sobrecargada de responsabilidad.
- Se observa un incremento en la distancia generacional que hay entre los adultos y los jóvenes que asisten a la escuela, lo que se traduce en la existencia de unos intereses y unos valores muy distintos entre ellos.

- A veces, las paredes de la escuela son impermeables a los cambios sociales sufridos. Da la impresión de estar viviendo de espaldas a la realidad en la que están insertos y para la que se están preparando. Desde la escuela cuesta conectar con “el exterior”.
- La cada vez más cotidiana multiculturalidad de nuestras sociedades cristaliza en un contexto escolar cada vez más diverso, en el que se viven experiencias muy diferentes, ya que no responden a un único modelo.
- La escuela está soportando, últimamente, una presión importante de los medios de comunicación, a los que solo parece interesarles los problemas y los fallos que tiene esta institución. Del mismo modo, el profesor no está contando con el apoyo y el reconocimiento a su labor, por parte de la sociedad, lo que hace menos gratificante su trabajo y paraliza muchas actuaciones innovadoras.

El papel que la comunicación desempeña en todo esto: una herramienta al servicio del liderazgo

Al estar en constante interacción con nuestros semejantes, nuestro progreso en la vida se define, en gran parte, en términos de comunicación; dado que nos permite relacionarnos en nuestro ecosistema, sin ella nos veremos seriamente limitados. En la organización escolar, la comunicación –eficaz– es crucial para el éxito, pues habrá siempre que comunicar información al resto de compañeros/as sobre la naturaleza de su trabajo, actuación, conflictos y procedimientos, que desde los distintos grupos, e individuos que los forman, puedan coordinarse.

En este sentido, también la comunicación ha sufrido un proceso de cambio; en el transcurrir de los años han existido modificaciones en cómo se han ido estableciendo las relaciones interpersonales que se dan en el seno de la organización escolar y, por ende, en el tipo de comunicación que permite esta-

blecerlas. Al igual que en los casos anteriores, se ha pasado de unos modelos mecanicistas a una visión más humanista; los cambios acontecidos en la forma de interpretar el funcionamiento y evaluación de los resultados en las organizaciones, y su evolución hacia el modelo de ecosistema, han contribuido a ello. Desde esta perspectiva, no es concebible un liderazgo que haga luz de gas al papel que desempeña la comunicación organizacional, aunque algo tan obvio puede hacernos olvidar que las características personales de los individuos determinarán el tipo de comunicación y su eficacia. El grupo social la caracteriza –al contextualizarla–, nutriéndola con sus finalidades; de igual modo, a través de los distintos tipos de lenguajes y contenidos, la comunicación se instrumentaliza.

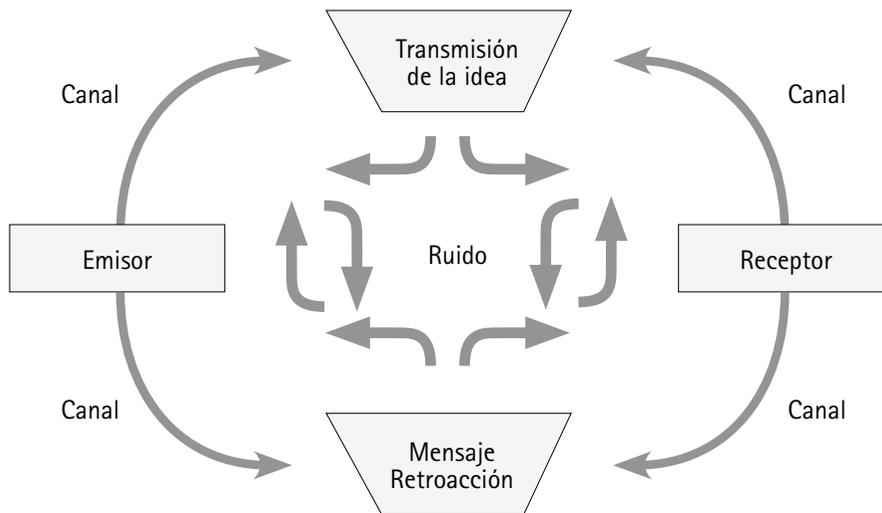
Las relaciones personales también concretarán el nivel de formalización del proceso comunicativo, que oscilará desde el extremo que identifica Rosales (1998) con la “desaparición” de los rasgos personales del individuo, y el otro, que tiene lugar cuando los protagonistas del proceso olvidan sus roles más institucionales (formales), y se entienden, empatizan y transforman su comunicación en algo espontáneo y menos estructurado, consiguiendo así que “las acciones de la escuela, como comunidad crítica de aprendizaje, se establecen en la práctica como un proyecto conjunto en un contexto de deliberación colaborativa, lo que no excluye, por otro lado, el disenso o el conflicto” (Pareja y Torres, 2006, p. 177). La comunicación debe ser un instrumento eficaz para progresar, cobrando interés el estudio sobre las repercusiones que tiene en torno a la mejora de la calidad en el ecosistema escolar.

Para aliviar el problema, que supone trasponer en debida forma el enfoque empresarial a la escuela, Santos (2000) aludía a cómo una escuela, como institución, podría adoptar modos de trabajo que contribuyan a que aprenda; así, la comunicación es un proceso bilateral de intercambio y compren-

sión de información entre, al menos, dos personas o grupos. Debe insistirse en que es un “intercambio”, pues una persona o grupo transmite una información (emisor) a otra/o grupo, que la recibe (receptor) y responde. Además, la “comprensión” es indispensable; si el receptor no comprende el mensaje, toda comunicación habrá sido inútil, identificándose los grandes fracasos en la comunicación como suposiciones, por lo general erróneas, de los comunicantes al respecto del significado de un símbolo. Cada persona interpreta un evento de forma diferenciada a los demás –aunque sea mínimamente– y selecciona los estímulos más compatibles con su aprendizaje, personalidad y expectativas, por lo que se generan conflictos en la organización escolar. Es sorprendente la cantidad de energía y tiempo que se pierde debido a

la falta o a errores de comunicación (informes mal escritos, explicaciones mal formuladas, mensajes transmitidos de forma defectuosa, etc.).

Crystal (1997) también la definía como un acto que dos o más personas establecen, con la intencionalidad clara de transmitir ideas o sentimientos, constituyendo un marco adecuado para tomar y llevar a cabo las decisiones, para obtener y transmitir información, así como para modificar los objetivos y las exigencias de la organización para adaptarse a un entorno cambiante. En esta línea, Dolan y Martín (2004, p. 64), coincidiendo con Hayes y Baird (1980), lo representan con el siguiente gráfico, en el que se alude a los elementos que forman parte de la comunicación, y a las relaciones existentes entre ellos: emisor, receptor, mensaje, código, contexto y canal.



Cada una de estas partes es importante para que un acto comunicativo se pueda dar, pero debe destacarse la importancia que el “ruido” (Berlo, 1976) o “las interferencias” (Searle, 1996) tienen en la eficacia del proceso. Del mismo modo que para que

el hecho comunicativo tenga éxito, todos los elementos se deben dar, en consonancia entre emisor y receptor; la aparición fortuita –o provocada– de interferencias (dependiendo de su intensidad) puede ocasionar problemas en la comunicación y generar

los consiguientes conflictos. Entendidas como cualquier factor que pueda –potencialmente– deformar el significado del mensaje, representan un escollo que se debe salvar. Si queremos que la comunicación cumpla con las funciones y expectativas puestas en ella, esas interferencias deben ser reducidas, y para ello, qué menos que ser conscientes de su existencia en el proceso comunicativo. Oliver (2001), en un trabajo de investigación, citado por Nadal (2006), las tipificaba aludiendo a los conflictos que pueden conllevar:

- Interferencias en el emisor. No se trataría aquí de hacer referencias a las características físicas, naturales y/o biológicas del emisor, que también pueden afectar el acto comunicativo, sino más bien la intencionalidad del emisor a la hora de dirigirse al receptor.
- Interferencias en el mensaje. La veracidad de la información puede acarrear conflictos entre los participantes, así como el contenido del mismo.
- Interferencias en el canal. Las características propias del medio utilizado para el envío del mensaje determinarán su correcta recepción.
- Interferencias en el código. La no coincidencia en el sistema lingüístico entre participantes es indiscutiblemente fruto de conflicto. No solo puede provocar conflicto el uso de diferentes lenguas, sino también, o además, el empleo de registros diferentes.
- Interferencias en el contexto. El contexto delimita el resto de los factores, es decir, quién o dónde se realice el acto comunicativo condiciona qué canal y código se debe utilizar.
- Interferencias en el receptor. A los mismos aspectos que condicionan al emisor hay que añadir, en relación con el receptor, los factores cognitivos que le permiten decodificar el mensaje. De igual manera que el lenguaje, por lo que se ha dicho con anterioridad, aparece como fuente de conflicto,

cabe decir que un entrenamiento y control sobre este puede, por una parte, minimizar los conflictos, y por otra, generar los mecanismos de resolución de los mismos.

Estos “ruidos” enturbian las funciones de la comunicación, que principalmente vienen identificándose cuatro (Dolan y Martín, 2004): la de “informar”, para facilitar la toma de decisiones; la de “motivar”, que se corresponde con todas las formas verbales y no verbales de comunicación, que tienen por objetivo estimular el rendimiento; la de “control”, que hace referencia a las formas de comunicación que tienen por objetivo determinar con claridad las tareas, roles, objetivos, responsabilidades y autoridad, y en último lugar la de “expresar emociones”, que permite a los miembros de la organización comunicar sentimientos, positivos y negativos. Si bien la mayoría de estas podían intuirse, hay otra que, por ser transversal a las anteriores, no debe pasar inadvertida y que está directamente relacionada con el evolución del estadio organizativo, al que se aludía en epígrafes anteriores: impide la existencia del “rumor”, que se extiende ante la inseguridad que producen los cambios, y contribuye además, en forma considerable, a la aceptación de estos por parte de los miembros del centro.

En este sentido, completando la clasificación de Jares (1997), puede observarse cómo Dolan y Martín (2004) diagnosticaban los síntomas que los conflictos, ocasionados por una comunicación defectuosa, pueden presentar, y que un liderazgo actual debe ser capaz de manejar con herramientas como el uso eficaz de la comunicación:

- Falta de identificación del individuo con la organización, en nuestro caso del profesorado con la escuela, que conlleva una escasa motivación y participación en los proyectos que se emprendan.
- Determinación difusa de las funciones y cometidos, lo que distorsiona las relaciones,

causa conflictos y fomenta la denominada “patología funcional”.

- Desconocimiento de los avances tecnológicos y sociales, lo que repercute en la calidad de los procesos que se desarrollan, y también en la propia imagen del centro.
- Creación de un sistema de comunicación informal, que distorsiona la realidad de los hechos, en vez de informar, debido a las carencias de la estructura formal.

Para minimizar los riesgos en el proceso comunicativo, un último aspecto que se debe recordar son los distintos tipos de lenguajes que se implementan en él. Pueden englobarse en dos grandes tipos, el verbal (oral y/o escrito) y el no verbal. No es raro que, tradicionalmente, se haya asociado la comunicación eficaz al verbal, puesto que ese es el canal por el que se transmite el mayor número de mensajes, pero en realidad

no es el único, ni tampoco siempre el principal, para la comunicación grupal e interpersonal en la organización. De hecho, los lenguajes no verbales cumplen funciones de sustitución y contradicción, completan y acentúan al verbal, lo organizan y regulan, y permiten el necesario *feedback* en el proceso comunicativo, en tanto que vehicula aspectos emocionales (Rosales, 1998). Entre ellos tendremos, por ejemplo, la “conducta táctil”, la “proxémica” y el “paralenguaje” o “los factores del entorno”.

Por tanto, habrá de tenerse en cuenta que algunos mensajes pueden facilitar la comunicación en las organizaciones, en tanto que otros también pueden obstaculizarla, y que los distintos estilos de comunicación hacen de gozne entre estas variables. Surdo (1997), citado por Dolan y Martín (2004, p. 90), los cataloga en: pasivo, agresivo y asertivo. Sus características básicas pueden observarse en la siguiente tabla.

Estilo	Pasivo	Agresivo	Asertivo
Tono de voz	Débil, bajo, vacilante, ansioso, inseguro	Arrogante, sarcástico, condescendiente	Seguro, firme, directo, modulado, tranquilo
Postura corporal	Hombros caídos, encogido	Tensa, rígida, crispada	Abierta, relajada
Expresión facial	Avergonzada, tímida, cabeza inclinada, mirada hacia abajo	Ceño fruncido, mirada fija, fría, amenazante	Directa, seria, interesada, genuina, cabeza alta, y contacto visual
Manos y brazos	Manos nerviosas, hombros caídos, movimientos crispados	Puños cerrados, amenazadores, movimientos rápidos, dedos acusadores	Manos relajadas, movimientos sencillos, informales, espontáneos

A modo de conclusión

Recogiendo las ideas principales que se han expuesto, puede llegarse a ideas concluyentes, tales como que en la institución escolar, al ser un esce-

nario de instrucción y convivencia, necesariamente va a aparecer el conflicto. En este sentido, cada vez más hay que entender que la influencia del liderazgo educativo no puede reducirse a la consecución de

saberes concretos –que también–, sino ser proactivo a la hora de cambiar el contexto cultural en que trabaja la gente. El gen de este cambio es la formulación de Leithwood, Tomlinson y Genge (1996), que identifica las finalidades del liderazgo transformador en identificar, consensuar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, crear culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución, y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

Por tanto, las vías prácticas para la resolución de conflictos en la organización escolar han de enfocarse desde un modelo de abordaje positivo y desde una perspectiva de la pedagogía cooperativa; y esto es fundamental, puesto que al mejorar la calidad de vida mediante la educación –en su sentido más amplio–, se está a la vez progresando en libertad y autonomía, y aunque no todo depende del esfuerzo personal, sí hay una parte sustantiva, que es posible cambiar desde esta perspectiva individual. El

hecho de superar constructivamente estos conflictos supone, para el centro, haber modificado alguno de los componentes organizativos (objetivos, estructuras o sistema relacional).

El vértice común que une los dos ámbitos anteriores es la comunicación, que estará referida a un tipo concreto de patrones simbólicos, perdiendo el valor comunicativo cuando no pueda traducirse a ellos. Para que haya comunicación es necesario que exista un sistema compartido de símbolos referentes, de tal modo que los grandes fracasos en la comunicación se deben a suposiciones, erróneas, de los comunicantes, al respecto del significado de un símbolo. Cada persona interpreta un evento de forma diferenciada a los demás (aunque sea en forma mínima) y selecciona los estímulos más compatibles con su aprendizaje, personalidad y expectativas, haciendo que los significados estén en la gente y no en los mensajes. Así, la comunicación es un elemento esencial en la resolución de conflictos, entendiéndolo que el ejercicio del liderazgo debe dotar, a las partes enfrentadas, de unos recursos comunicativos de calidad y equidad, para que se pueda solucionar la situación y permita “ganar” a ambas partes.

Bibliografía

- ARNOVE, R. Perspectivas sociológicas sobre la organización escolar: cuestiones recurrentes en la era de la globalización. En GAIRÍN, J., y ANTÚNEZ, S. (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Walters Kluwer, 2008, p. 437-449.
- BADARACCO, J. *Liderando sin hacer ruido*. Barcelona: Deusto, 2006.
- BASS, B., y RYTERBAND, E. *Organizational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- BELTRÁN, F. *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universidad de Valencia, 1991.
- BERLO, D. *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires: Ateneo, 1976.
- BERNAL, JL. *Comprender nuestros centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira, 2006.
- BERNAL, JL. Competencias de liderazgo. En GAIRÍN, J., y ANTÚNEZ, S. (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Walters Kluwer/Educación, 2008, p. 151-158).

- BLAKE, R., y MOUTON, J. *The managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing, 1964.
- BOLMAN, R., y DEAL, T. *Organización y liderazgo*. Delaware: Addison-Wesley, 1995.
- BOU, C. *Liderazgo estratégico para directivos, directores y dirigentes*. Madrid: Pirámide, 2004.
- CEREZO, F. *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide, 1997.
- CONGER, J. *El líder carismático*. Bogotá: McGraw Hill, 1991.
- CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- DOLAN, S., y MARTIN, I. *Los diez mandamientos para la dirección de personas*. Barcelona: Gestión 2000, 2004.
- DUNCAN, J., y OATES, D. *El manager como entrenador*. Barcelona: Folio, 1994.
- FERNÁNDEZ, A., y otros. *Liderando con emoción*. Madrid: Griker Orgemer, 2001.
- FISHER, R., y SHARP, A. *El liderazgo lateral*. Barcelona: Gestión 2000, 1999.
- GARCÍA, S., y DOLAN, SH. *La dirección por valores*. Madrid: McGraw- Hill, 1997.
- GETZELS, JW. Conflict and role behaviour in the Educational Setting. En CHARTERS, WW., y GAGE, NL. (Eds.). *Readings in the social psychology of education*. Boston: Allyn y Bacon, 1963, p. 308-318).
- GETZELS, JW., y THELEN, HA. The classroom group as a unique social system. En Henry, NB. (Ed.). *The dynamics of instructional groups*. 59th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2. Chicago: University of Chicago Press, 1960.
- GOLEMAN, D. *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés, 2002.
- GREENFIELD, W. *Instructional Leadership*. Boston: Allyn Bacon, 1987.
- HAYES, P., y BAIRD, E. *Communication for business and the professions*. Iowa: Wm, C. Brown, 1980.
- HEIFETZ, R., y LINSKI, M. *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós, 2003.
- HARGREAVES, A., y FINK, D. *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata, 2008
- HOOPER, A., y POTTER, J. *Liderazgo inteligente. Crear pasión por el cambio*. Lisboa: Actual Editora, 2006.
- IANNI, ND., y PÉREZ, E. *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- JARES, X. El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1997 (15), p. 53-73.
- KEITNER, R., y KINICKI, A. *El comportamiento de las organizaciones*. Madrid: Irwin, 1996.
- LAWRENCE, PR., y LORSCH, JW. *La empresa y su entorno*. Barcelona: Plaza y Janes, 1987.
- LEITHWOOD, K., TOMLINSON, D., y GENGE, M. Transformational school leadership. En K. LEITHWOOD, J. CHAPMAN, D. CORSON, P. HALLINGER y A. HART (Eds.). *International Handbook of educational leadership and administration*, Dordrecht: Kluwer, 1996, p.785-840.
- LEITHWOOD, K. (Ed.). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Co: Jai Press, 2000 (Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, vol. 4).

- LEWIN, K.; LIPPIT, R., y WHITE, RH. Patterns of aggressive behaviours in experimentally created social climates. In *Journal of Social Psychology*, 1939, 10.
- LE SARGET, M. *El directivo intuitivo*. Bilbao: Ed. Deusto, 1977.
- LORENZO, M. La función del liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Anuario Interuniversitario de Didáctica, Enseñanza*, 2004 (22), p. 193-211.
- LORENZO, M. El liderazgo pedagógico (monográfico). *Escuela*, 2005a (14).
- LORENZO, M. El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 2005b (232), p. 367-388.
- LORENZO, M. Tendencias en los estudios de liderazgo organizacional en el ámbito hispano. En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer, 2008, p. 162-170.
- LORENZO, M., y PAREJA, JA. (Coord.). La formación del líder en el mundo educativo (monográfico). En *XVIII Edición de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. Granada: Instituto de Estudios Ceutíes, 2006, p. 252-310.
- MACCOBY, M. *Los líderes narcisistas. Liderazgo al más alto nivel*. Bilbao: Deusto, 2004.
- MAXWELL, J. *El líder 360º*. Barcelona: RBA-Nueva Empresa, 2007.
- MORENO OLMEDILLA, JM. Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1998 (188), p. 189-204.
- NADAL, A. La comunicación como antídoto del conflicto. En *Actas del VI Congreso Internacional Virtual de Educación (CIVE)* (Cd-Rom). Universitat de les Illes Balears, 2006.
- NANUS, B. *Liderazgo visionario*. Barcelona: Granica, 1994.
- NOER, D. *El cambio en las organizaciones*. México: Prentice Hall, 1997.
- OLIVER, JL. *El procés de transició a la vida adulta dels joves acollits a centres de protecció de menors*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears, 2001.
- PAREJA, JA. Aproximación al concepto de violencia y agresividad como fenómeno psicológico y social. En TRUJILLO, F., y FORTES, MR (Ed.). *Violencia doméstica y coeducación*. Barcelona: Octaedro, 2002, p. 23-37.
- PAREJA, JA. Liderazgo y conflicto en los centros. *Temáticos Escuela*, 2005^a (14), p. 9-10.
- PAREJA, JA. Estrategias e instrumentos: un modelo para la resolución de conflictos. *Temáticos Escuela*, 2005^b (14), p. 21-22.
- PAREJA, JA. Afrontar los conflictos en la institución escolar. En J. GAIRÍN y S. ANTÚNEZ (Eds.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Cd-Rom). Madrid: Wolters Kluwer, 2008.
- PAREJA, JA., y TORRES, C. Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 2006, vol. 9 (2), p.171-185.
- QUINN MILLS, D. *E-Liderazgo*. Bilbao: Deusto, 2002.
- ROSALES, C. La comunicación didáctica. En SÁENZ, O. (Dir.). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Madrid: Marfil, 1998, p. 45-64.

SANTOS GUERRA, MA. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2000.

SANTOS GUERRA, MA. (Coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal, 2003.

SEARLE, J. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. New York: Cambridge University Press, 1996.

SURDO, E. *La magia de trabajar en equipo*. Madrid: Cierzo, 1997.

TOMÁS, M. Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos. *Educar*, 1995 (19), p. 61-76.

VILLA, A. *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto, 2004.

ZABALZA, MA. Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico. En MEDINA, A., y SEVILLANO, ML. *Didáctica-Adaptación. El currículum: Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED, 1990, p. 126-168.