



## Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero\*

Conflict, communication and school leadership as the vertexes of an equilateral triangle

José Antonio Pareja Fdez. de la Reguera

Universidad de Granada

E-mail: [parera@ugr.es](mailto:parera@ugr.es)

### Resumen:

Los cambios en nuestra sociedad y las constantes, y cotidianas, *modas* mediáticas convierten su indiscriminado uso terminológico, en uno de los principales escollos que pueden encontrarse a la hora de seguir construyendo la episteme en las Ciencias Sociales y de la Educación. En este sentido, el presente artículo pretende paliar dicho abuso presentando los rasgos más característicos, y significativos, que han de tenerse en cuenta a la hora de trabajar en torno a los conceptos de conflicto, comunicación y liderazgo. Se tratará también cómo, por ejemplo, la *clase* no es sino una *pequeña organización* –que tiene sus líderes- y en la que existe un tipo de comunicación, etc. Pero también cómo, independientemente de ese ámbito concreto, en las organizaciones se dan, por definición y cotidianamente, conflictos y que el liderazgo actual debe entenderlo así y estar preparado para ello. En definitiva, se presentarán aquellos aspectos que interrelacionan a los tres conceptos principales tratados en el artículo.

**Palabras clave:** Conflictos escolares, comunicación, información, organización, liderazgo.

### Abstract:

The changes in our society and the present, everyday and constant trends of the mass media make their unruly use of terminology, one of the main difficulties that we find when trying to build knowledge in Social Sciences and Education. To this effect, this article claims to reduce that misuse by presenting the most significant and typical traits which must be taken into account when we work with the concepts of conflict, communication and leadership. It will also treat how, for example, the class is a small organization -where always has been a leadership and where exists a type of communication, etc. But also how, independently of that concrete context, in the organizations has been, daily, conflicts and that the actual leadership must understand it and must be prepared for it. Really, those aspects will appear that interrelate to the three main concepts treated in the article.

**Key words:** The conflict in school, communication, information, organization, leadership.

\* \* \* \* \*

---

Recibido: 21/06/2007

Aceptado: 05/12/2007

## 1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

A poco que se revise la Historia, puede apreciarse cómo los seres humanos somos reticentes al cambio y a la innovación; por otra parte, es verdad, que sin un mínimo de "curiosidad" no hubiésemos sobrevivido porque no se hubieran encontrado cobijo, alimentos, pareja –con la que perpetuar la especie-, etc. Sin embargo, salvo en estos ámbitos vitales, parece ser que la novedad no siempre es bienvenida en los mamíferos. El que nuestro cerebro se estremezca cuando se enfrenta a nuevas reglas del juego y tenga que adaptarse a ellas, la inercia de las costumbres y los intereses establecidos, o bien, el peso de la tradición y la historia o el pánico a perder el control de la situación, se alían para poner serios obstáculos a la innovación y al cambio. No obstante, paradójicamente, también sabemos cómo la consistencia interna de una disciplina viene reflejada en el grado de precisión y homogeneidad que sus estructuras conceptuales adquieren, y cómo este estado de consolidación requiere un período prolongado de "cambios" (a través del cual los conceptos se van depurando) especialmente a la hora de adquirir soportes cada vez más legitimados científicamente. En este proceso de consolidación no es anodino encontrar –incluso en la literatura especializada- la utilización variopinta de conceptos y términos que acarrearán cierta confusión amén de interpretaciones muy distintas a los planteamientos originales (basados en estudios, investigaciones y largas reflexiones de los autores).

Cuando una propuesta conceptual se convierte en modismo, la situación que acarrea conlleva riesgos importantes derivados de la aplicación del concepto según las preferencias y conveniencias personales de cada uno más que por su utilidad científica o social. Puede utilizarse para designar demasiadas cosas de modo que los significados quedan desnaturalizados en sus sentidos más genuinos. Cada concepto y definición, cada modelo, etc. ha de ser situado en el contexto semántico particular que le dé sentido, pues de lo contrario, su lectura probablemente no se corresponda con la idea desde la que se formuló, sesgándolo de forma injustificada. En este sentido es conveniente, y necesario, seguir matizando -y afianzar- la terminología referente a *conflicto*, *comunicación* y *liderazgo* para que no se use al albur de las *tendencias*, pues inmersos como estamos en un momento de cambios educativos, conocer y afianzar el terreno en el que se va a *sembrar* es una obligación y no, como a veces da la sensación, una *moda pedagógica* más.

En el artículo se tratan aquellos rasgos fundamentales, y definitorios, de los conceptos mencionados amén de la relación tripartita que mantienen entre sí.

## 2. EL CONFLICTO Y EL LIDERAZGO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: UNA RELACIÓN INNATA

Al igual que con los conceptos de *comunicación* y *liderazgo*, algo característico en la temática referida al conflicto, al maltrato y acoso viene

siendo ese asociacionismo heterogéneo, de multitud de términos relacionados, con los conceptos básicos. Esta dispersión conceptual se explica teniendo en cuenta el boom mediático -y pedagógico- que sufre en la actualidad y, como en los casos que comparten esta emergencia, la constante aparición de enfoques que acuñan nuevas tipologías fomentando, así, una base teórica dispersa -de lo más variopinta- que da la sensación de un vacío conceptual importante, cuando la realidad es otra.

### 2.1. Para empezar...

“Comunicarás tus ideas e influirás”, “Desarrollarás tu proyecto”, “Gestionarás el estrés” o “Plantearás y resolverás problemas” son algunos de los mandamientos que Dolan y Martín (2000) desarrollaban en su obra *Los diez mandamientos para la Dirección de las Personas*; entre ellos también se recogía uno referido a los conflictos, que ellos llamaron “Manejarás el conflicto como fuente de aprendizaje”, aludiendo a su cotidianidad, conocimiento y formación necesaria que sobre ellos ha de tener el liderazgo moderno. Hemos de entender que el conflicto es usual y universal, ha de aceptarse de una vez por todas que es inevitable, normal e inherente a la raza humana; el conflicto debe darse necesariamente en una sociedad democrática por lo que hay que hablar, y aprender, para su gestión y mediación. Por tanto, el conflicto en sí mismo no es ni malo ni bueno sino que son los mecanismos, estrategias y recursos que se usen para manejarlo lo que determinará su signo.

Llegados a este punto también debiera quedar claro que el ejercicio del liderazgo es uno de los indicadores más importantes al hablar de esa mediación institucional y, en consecuencia, en el centro escolar ha de adoptarse una posición teórica común sobre el tema, que esté auspiciada por un proyecto común –una de las características más importantes del liderazgo actual- (Pareja, 2005a). No es un privilegio sofisticado de difícil acceso, mucho menos una cuestión baladí, sino que supone arrancar desde un sustrato compartido, como es la necesidad de progreso en la vida del centro y del individuo, tratando de mejorar las condiciones de convivencia (Ortega, 2003). No ha de parecer prosaico decir que el individuo debe sentir que tiene acceso a aquellos factores que pueden cambiar con su esfuerzo personal y con el colectivo, sino todo lo contrario, entendemos que promover esta postura ante el conflicto es una de las principales tareas y obligaciones que ha de acometerse desde el liderazgo yendo más allá de las modas pedagógicas a las que aludía Santos Guerra (2003).

A pesar de todo, y con los pies en la tierra, se ha de ser consciente que convivir supone desarrollar nuestra vida en compañía de otros, y cómo la armonía en ella pasa forzosamente por buscar un espacio compartido en el que nos desarrollamos sin limitar el de los demás. Se comienza “con-viviendo” con quienes constituyen el núcleo familiar y, al ir creciendo, se incorporan a nuestro ámbito nuevos grupos que despliegan su actividad en escenarios diferentes, entre otros la escuela. En este proceso vital procuramos el equilibrio entre lo que queremos y lo que se nos permite, por lo que hemos de renunciar a parte de nuestros deseos e intereses pudiendo desembocar en un estado de malestar. Lo que a veces no se valora –e incluso pasa desapercibido- es que en las

instituciones ese malestar aumenta al ser en ellas donde la renuncia individual es mayor como consecuencia de la multiplicidad de interacciones que se dan.

El obligado -y largo- período de estancia en la institución escolar la convierte en un sitio idóneo desde el que enseñar a convivir a las nuevas generaciones. No obstante el centro escolar, a pesar de gozar de estas ventajas, no es el contexto más fácil para hacerlo; lo complejo de esta organización, que parece aprender a duras penas –se justificará más adelante- unido a las características sociales de nuestra actualidad están haciendo de este entorno un lugar complicado para que los que acuden a ella mantengan una buena convivencia. Además, la Escuela soporta una presión importante de los medios de comunicación a los que sólo parece interesarle sus problemas y fallos; igualmente, el profesorado no cuenta con el apoyo y el reconocimiento necesarios, lo que hace menos gratificante su trabajo y paraliza muchas actuaciones innovadoras (Liceras, 2006; Pareja, 2003, 2004, 2005b, 2006).

## **2.2. Algunas matizaciones importantes sobre el *conflicto* en las organizaciones**

Como decíamos, también el “conflicto”, es un concepto complejo cuando se intenta definir desde la perspectiva del consenso -cada corriente o autor lo sitúa en sus propios parámetros- Para sentar las bases conceptuales debe identificarse con “incompatibilidades<sup>1</sup> percibidas entre los roles, metas, intenciones, intereses, etc. 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”. Evidentemente existe la posibilidad real de que algunas situaciones conflictivas se cursen con agresividad desmedida cuando fallan los instrumentos con los que se gestiona (Pareja, 2002). Si las estrategias y procedimientos son democráticos, pacíficos y positivos, los episodios se desarrollarán de forma pacífica; por el contrario si esos procedimientos son demasiado agresivos y belicosos esto conlleva que el conflicto se curse en términos de agresión o violencia.

Esta última consideración es fundamental para entender el nacimiento, y desarrollo, de los fenómenos de agresividad, y violencia interpersonal, como respuesta a las experiencias de socialización que se van experimentando a lo largo de la vida de un individuo. Se entraría en un círculo vicioso en el que las conductas agresivas, con las que se gestionan los conflictos, son la causa del aislamiento social y rechazo del individuo, lo que redundaría en la disminución del contacto social. Igualmente, y como consecuencia de esto, disminuyen las experiencias básicas de interacción necesarias para el desarrollo de la competencia social, el bagaje conductual del individuo queda mermado y se circunscribe a las conductas agresivas origen de su exclusión social.

---

<sup>1</sup> Característica que lo hace intrínseco a las organizaciones independientemente de que sean, o no, educativas.

Fig. 1. La conducta agresiva y el aislamiento social.



En este mismo sentido no puede olvidarse que los marcos de sociabilidad se caracterizan por los sistemas de comunicación y distribución de afectos, emociones<sup>2</sup> y valores positivos, pero que tanto éstos como sus opuestos (la rivalidad, la insolidaridad, la enemistad y el desafecto) nacen y se desarrollan en el marco de la convivencia diaria. De este modo, esta convivencia, está sujeta a los sistemas de comunicación, reglas y valores propios de cada período histórico que son constitutivos de cada época y constituyen los contextos de desarrollo: crianza y cultura.

### 2.3. Etiología de algunos conflictos en la institución escolar

Puesto que los sistemas sociales tienen unas normas, unas funciones imperativas, y fundamentales que los caracterizan, y que han de llevarse a efecto de la forma establecida, el individuo se ve obligado a ceder ciertas libertades a la hora de considerar sus apetencias (Bronfrenbrenner y Morris, 1997). Tales roles, y la flexibilidad a la hora de ceder, dependerán de la posición y estatus que ocupen los miembros dentro de la organización; cada rol lleva asignadas una serie de obligaciones, responsabilidades, compromisos, privilegios, y de forma concomitante, una serie de expectativas que recaen en él.

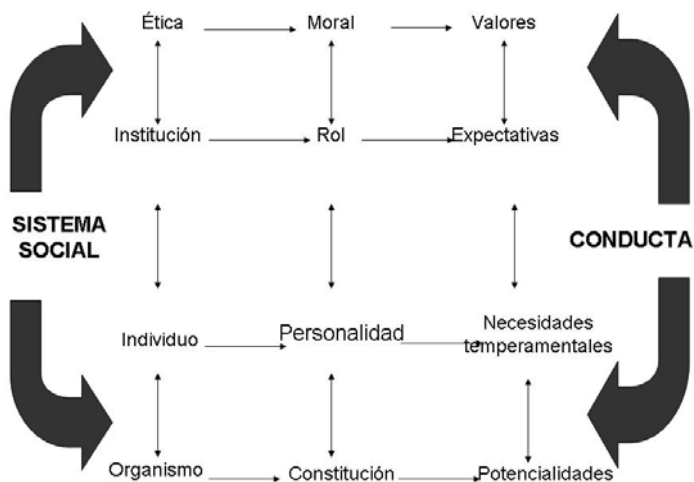
Hay otra característica importante del rol, *su complementariedad*; es decir, un rol sólo puede ser definido en función de otro u otros. De este modo, los roles de profesor y alumno no pueden ser definidos el uno sin el otro y, en este, sentido la clase –como última concreción de la institución escolar- debe considerarse como una pequeña organización con sus roles y las consabidas expectativas que éstos conllevan. Sin embargo, pensar que -una vez expuestos los aspectos grupales y normativos de la institución- todas las que posean

<sup>2</sup> Ya no puede dejarse de lado la gestión de las propias emociones, incluida la inteligencia emocional (definida por primera vez por Meter Salovey y John D. Mayer (1990) y popularizada después por Goleman (2002) que la referenciaba como un aspecto, también fundamental para el liderazgo, en *El líder resonante crea más*).

características semejantes tienen una conducta grupal también similar, es lo más alejado que existe de la realidad. Puesto que los roles son desempeñados por personas, el desarrollo del rol, en sí, es particular y propio de cada individuo<sup>3</sup>. El desempeño está influido por las motivaciones, la personalidad, las inquietudes, los objetivos, expectativas, en definitiva, por el estilo personal de cada individuo de manera que aunque, por ejemplo, el rol de profesor tenga unas características definidas y propias, nunca podrá encontrarse a dos profesores iguales.

En la figura siguiente pueden observarse los elementos constitutivos de un sistema social (normativos, psicológicos, biológicos y antropológicos) pero hay dos factores en cualquier grupo social cuya importancia no puede obviarse: son el clima y el sentimiento de pertenencia al grupo. Si entendemos que la comunicación es clave para el buen funcionamiento de todo grupo organizado, comprenderemos que, puesto que el sentimiento de pertenencia al grupo redundará en la seguridad de éste, cuanto mayor sea dicho sentimiento más fácil será esta comunicación y el individuo obtendrá una sensación de apoyo social que reducirá su visión negativa de los conflictos.

Fig. 2. Tomada y adaptada de Getzels, J. W. y Thelen, H. A. (1984).



Por tanto, las relaciones entre iguales vienen determinadas –entre otras cosas– por los aspectos anteriores, y a pesar del ímpetu avasallador de los instintos sobre el pensamiento lógico, a pesar del escaso conocimiento acumulado todavía sobre los procesos y la inteligencia emocional, con relación a las “acciones racionales”, es aberrante creer que se puede vivir al margen de las

<sup>3</sup> Cfr. Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française Sociologie*, 33, 505-529; y Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la F.N.S.P.

emociones<sup>4</sup> y, en este sentido, pueden encontrarse cuatro tipos de conflictos genéricos en la Institución Escolar.

- Disonancia entre las expectativas institucionales y los valores culturales fuera del aula. Las expectativas de las instituciones cristalizan, en gran medida, con las del profesor que aspira a que sus alumnos/as trabajen de forma que superen los objetivos propuestos a la par que consiguen desarrollar satisfactoriamente sus potencialidades. De este modo el aula y la sociedad mantienen una relación de incongruencia a los ojos del niño viéndose abocado a un conflicto en lo que respecta a la conducta escolar.
- Conflicto entre las expectativas y la personalidad del individuo. Las discrepancias entre las expectativas y la personalidad del sujeto llevan a éste a enfrentarse a una toma de decisiones entre una mala integración personal (lo que redundaría en un aumento de la frustración e insatisfacción) o bien por una mala adaptación al rol asignado (convirtiéndole en un alumno poco efectivo, poco eficiente).
- Conflicto de rol. Dentro de esta categoría pueden encontrarse distintos casos, ni siempre ni todos caracterizan de igual modo un mismo rol generándose un conflicto en las características del rol (¿qué debe hacer un director en un centro, o el tutor, o cómo debe actuar un alumno?). Un derivado de este es el conflicto que surge cuando un individuo debe compaginar varios roles a la vez dándose las dicotomías padre/madre – profesor/a o alumno/amigo, alumno/hermano, etc.
- Discrepancias entre necesidades y potencialidades del sujeto. Este conflicto de personalidad se refleja a la hora de desempeñar el rol incidiendo de este modo en la relación que el sujeto lleva con la institución y con todos sus componentes.

A pesar de su importancia –y aunque estemos despertando- no es frecuente encontrar en el ámbito de las instituciones educativas un discurso explícito sobre hasta qué punto la calidad de vida, la percepción individual de quienes comparten tiempos y espacios, sus sensaciones, sus valores, etc. son factores decisivos a la hora de alcanzar otras calidades como la educativa. Así, y dado que la institución escolar es además un escenario de instrucción y convivencia, cada vez más hay que entender que la influencia del liderazgo educativo no puede reducirse a la consecución de saberes concretos –que también- sino que hay que visualizar sus efectos en la formación general de la personalidad, individual y social, de los protagonistas y agentes educativos.

---

<sup>4</sup> A pesar de todo ése fue el modelo elegido –característico de todas las religiones y pensadores griegos como Platón- y perpetuado hasta hace menos de una década desde los albores de la historia del pensamiento. Es más, la comunidad científica despreciaba el estudio del sistema emocional como algo voluble, difícil de evaluar y por tanto ajeno a su campo de investigación.

### 3. ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA COMUNICACIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS ORGANIZACIONES

No es necesario recalcar, por su evidencia, que sin la presencia – desde hace algunos años también virtual- de individuos la comunicación no es posible. Sin embargo esta obviedad puede hacer que se olvide algo fundamental, son las características personales de éstos las que, fundamentalmente, determinarán el tipo de comunicación; en otras palabras, el grupo social caracteriza la comunicación al contextualizarla y aporta a ésta sus lenguajes, contenidos, y por supuesto, sus finalidades. El tipo de interrelaciones de las que fluye la comunicación también determina su nivel de formalización, por lo que no siempre es controlable y, ocasionalmente, de entre lo estructurado aflora una comunicación no planificada y espontánea que termina mezclándose con la primera. Esta mezcla, difícil de definir, funciona en multitud de niveles y posee matices que van desde lo más estructurado hasta lo más natural de modo que cuando los protagonistas olvidan sus roles institucionales, se entienden y empatizan, transforman su comunicación en algo espontáneo y menos formalizado. Del mismo modo también puede ocurrir lo contrario cuya situación extrema puede identificarse con la desaparición<sup>5</sup> de la persona (Rosales, 1998).

La comunicación, por sí misma, es un fenómeno múltiple en el que confluyen aspectos y variables de forma simultánea; si además le añadimos lo complejo de una organización es cuando nos percatamos de lo complicado, pero también de lo rico y vasto, que es el campo de este tipo de comunicación, la organizacional, y de su relación innata con el liderazgo y los conflictos.

#### 3.1. Información versus comunicación: ¿lo tenemos claro?

Desde la Real Academia Española de la Lengua se indica que la información es la “adquisición de conocimientos que permiten ampliar o precisar los que se poseen sobre una materia determinada”. Y evidentemente es eso, pero quedará más claro el concepto y todas sus dimensiones si adaptamos el ejemplo de Farace (1977) cuando aludía a la situación de un empleado que, al incorporarse a su nuevo puesto de trabajo en la oficina y sobre su mesa, se encuentra un interfono que le permite comunicarse con los restantes miembros de la organización; el aparato consta de multitud de botones, de diferentes colores, que se encienden cuando alguien desea hablar con él. Al principio le resultará complicado saber quién le llama con solo observar el color del botón que parpadea. Sin embargo, después de varias llamadas le será fácil identificar a los autores, ¿verdad?

Parece claro que sin el establecimiento de ciertos patrones no hay información, pero además, la elaboración y distinción de éstos son procesos idiosincrásicos de cada individuo. Por este motivo otro aspecto importante que hay que tener en cuenta es la incertidumbre; cuanto más estructurados estén

---

<sup>5</sup> En términos pedagógicos es lo que Trillo (1996) denominaba profesor de *estilo técnico*.



los patrones, y la información, menor será la incertidumbre. Es fácil caer en la cuenta cómo la información en torno a algo, que ya sabemos, carece de valor informativo –para su ilustración basta con recordar la encarnizada y necia competencia propia de la prensa rosa-.

Pero, ¿qué significa comunicar? Aunque pudiese parecer lo contrario, entender la relación entre información y comunicación es sencillo; *toda la comunicación contiene información, pero no toda información tiene valor comunicativo*. La comunicación, por definición, debe estar referida a un tipo concreto de patrones informativos simbólicos, así, aquella que no pueda traducirse a dichos patrones pierde su potencial valor comunicativo. Yendo más lejos, un patrón tendrá valor informativo para una persona pero en tanto que no pueda ser traducido a un código común, entre el emisor y el receptor, perderá su valor comunicativo. En definitiva, basta con imaginar un grueso libro escrito en un idioma que desconocemos.

Dicho de otro modo, para que haya comunicación es necesario que exista un sistema compartido de símbolos referentes -dejando así patente la relación de ésta con los conflictos y con su mediación- de 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 y selecciona los estímulos más compatibles con su aprendizaje, personalidad y expectativas: los significados están en la gente y no en los mensajes. La comunicación es información porque permite que reduzcamos incertidumbres en torno a nuestro futuro y de cómo hemos de comportarnos socialmente. La comunicación es más específica que la información porque se ocupa de los posibles patrones que pueden expresarse con símbolos, mientras que la información se dedica a reconocer simplemente patrones; sin embargo siguen utilizándose, desde distintos foros, términos equívocos como “la sociedad del conocimiento” cuando se está aludiendo, en realidad, a “la sociedad de la información”.

### **3.2. Una aproximación a la comunicación organizacional**

Al cuestionarnos sobre cuándo empezó a hablarse de comunicación organizacional, la respuesta podría ser tan concisa como evidente: cuando surgió la primera organización en la historia. Es lógico, pues el proceso comunicativo –estábamos con esta obviedad- es consustancial al ser humano, al grupo, a la organización, y al liderazgo. Pero, para ser estrictos, hemos de remitirnos a la segunda mitad del pasado siglo para encontrar los primeros estudios sistemáticos, y centrados, en la comunicación desarrollada en las organizaciones, y que estaban encaminados a la identificación de los múltiples factores que involucran a la comunicación con el contexto organizacional. Su objeto es mejorar la calidad de los mensajes que se intercambian en las organizaciones, así como entre ésta y sus “clientes”.

Venimos asistiendo al nacimiento de una comunicación organizacional y de un perfil profesional especializado en unas funciones tan amplias como son las necesidades comunicativas propias de la organización. En un futuro, a medio

plazo, ya no habrá publicistas o relaciones públicas o comunicadores internos o mediadores, estaremos hablando de un profesional más completo. Por tanto, antes de entrar en detalles es imprescindible que determinemos algunos conceptos básicos: organización, información y, evidentemente, comunicación.

### 3.2.1. *¿Qué es una organización?*

Es más que probable que la mayoría coincidamos al identificar los rasgos básicos que definen a una *organización*, referenciados hace años por Bass y Ryterband (1978), y por ella entendamos que son *dos o más personas que*:

- Se integran, y coordinan sus actividades, para transformar sus recursos dirigiéndolos hacia los objetivos comunes. Saben que algunos objetivos sólo se alcanzan mediante la cooperación.
- Obtienen materiales y recursos del "ambiente" al que reintegran los productos consecuentes de las actividades de la organización.
- Los elementos básicos de una organización son: tamaño, interdependencia, insumos, transformación y producto.

La obviedad de las características de una *organización*, o de un *superorganismo* en términos sociobiológicos, no se ve siempre reflejada en su praxis. ¿Siempre se está coordinado, siempre se está "organizado"? ¿cómo es la relación entre el individuo y el superorganismo –u organización, sea la familia, la ciudad o la nación- en el que vivimos? Esta cuestión preocupó a científicos durante años, de hecho, existe un modelo clásico que se estudia en todas las escuelas de administración y dirección de empresas, y que se ha aplicado a diversas disciplinas, "el dilema del prisionero". Los humanos damos muestras indiscutibles de emociones mezcladas ante el superorganismo que dan como resultado –hemos de acabar admitiéndolo- que pese a colaborar con él, nunca renunciamos del todo a nuestra esfera de intereses individuales. El ser humano es mucho más ambivalente y equívoco que el resto de animales.

En las organizaciones y en sus *liderazgos*, los miembros se pierden al creer que las personas -con las que interaccionan- son idénticas a uno mismo y no adaptan su vida a la mezcla de emociones y a esa ambivalencia que caracteriza al ser humano (Punset, 2005). Cometen errores irreparables al juzgar a los demás, y a sí mismos, con el rasero del "todo o nada", del "blanco o negro", sin que exista un término medio; y se da de este modo un ejemplo de desinformación y desconocimiento importante de nuestra propia biología cada vez que se aprovechan algunos foros -púlpitos, cátedras o parlamentos- para aseverar sin matices.

### 3.3. **Distintas perspectivas para entender la comunicación organizacional**

Al conjugar los aspectos previos quedan de manifiesto tres acepciones con las que se trabaja usualmente en torno a la temática de la *comunicación organizacional*:

- Una primera tentativa es la natural, la *ecológica*; ya se han hecho suficientes alusiones, pero vuelve a insistirse que en tanto que la comunicación es un fenómeno consustancial a la especie humana, se dará en cualquier tipo de organización independientemente del tipo y tamaño de ésta. No es posible imaginar una organización sin comunicación –tampoco sin conflictos– por lo que la *comunicación organizacional* es el “conjunto de mensajes intercambiados por los componentes de una organización y de ésta con su contexto”.
- En segundo lugar puede conceptualizarse como la “disciplina científica que estudia justamente esas formas de comunicación, esos mensajes intercambiados en el seno de una organización así como con su medio”. Tanto es así que en la segunda mitad de los 40, en Estados Unidos, se enfatizaba la necesidad de considerar al “entorno” como un elemento fundamental para el desarrollo y supervivencia de las organizaciones.
- En un tercer momento, puede entenderse también como el conjunto de métodos, técnicas y estrategias dirigidas a una eficacia mayor en la transmisión de información inter e intraorganizacional con el objetivo de que la organización cumpla sus fines. Desde este último enfoque pueden clasificarse las distintas comunicaciones que se desarrollan en torno a las organizaciones en: comunicación interna y externa, relaciones públicas, publicidad y publicidad institucional.

Para nuestra tranquilidad, puede identificarse como denominador común el empleo de los medios de comunicación y cómo la determinación del más idóneo depende de diversos factores que el comunicador organizacional –o líder– deberá seleccionar.

### 3.4. Posibles lenguajes y mensajes utilizados en las organizaciones

Con la intención de ilustrar los conceptos tratados, se presentan ahora los tipos de lenguaje y mensajes más cotidianos en cualquier organización. Los lenguajes para la comunicación se operativizan en dos grandes bloques, el verbal (oral y/o escrito) y el no verbal. Tradicionalmente se ha asociado la comunicación eficaz al verbal dado que es el canal por el que transmitimos la mayoría de mensajes pero, en realidad, ni es el único ni siempre es el principal para la comunicación en la organización. Así, a los lenguajes no verbales se le atribuyen funciones de sustitución y contradicción, organización, regulación para completar y acentuar el verbal, y generar feedback en la proceso comunicativo amén de vehicular aspectos emocionales. Son lenguajes no verbales: el paralenguaje, gestos y posturas, características físicas, conducta táctil, proxémica, artefactos y factores del entorno (Rosales, 1998).

Asimismo los tipos de mensajes que se usen en las organizaciones pueden facilitar el diálogo en ellas, potenciando así *la comunicación eficaz* pero, como es comprensible, también pueden obstaculizarla.

**Tablas 1 y 2.** Tomadas y adaptadas de AA. VV. (1993).

| <b>Mensajes que suelen potenciar el diálogo</b> |   |
|---|---|
| Declaraciones de deseo                          | «Me gustaría que hicieras esto...»                  |
| Declaraciones de sentimiento                    | «Cuando hiciste esto, me sentí...»                  |
| Declaraciones de agrado/desagrado               | «Me gustó que me dijeras que lo te molestaba de mí» |
| Impresiones/Impresiones de sentimientos         | «Parece que eso te ha molestado»                    |
| Preguntas abiertas                              | «¿Qué impresión tienes de la nueva dirección?»      |
| Preguntas directas                              | «¿Cuánto duró tu viaje?»                            |
| Acuerdo parcial con una crítica                 | «Me parece aceptable lo que me dices...»            |
| Peticion de una crítica más específica          | «¿Cómo te gustaría que lo hiciera?»                 |
| Negociación                                     | «De acuerdo, hagamos un trato...»                   |
| Cuantificación de deseos y sentimientos         | «No me importa mucho tu tardanza...»                |
| Confidencia personal                            | «Te confieso que...»                                |

| <b>Mensajes que suelen obstaculizar la comunicación</b> |  |
|---|--|
| Cortes de la conversación                               | «¡No quiero seguir hablando de eso!»                   |
| Declaraciones muy extensas                              | «Cuando hiciste esto, me sentí...»                     |
| Preguntas de reproche                                   | «¿Por qué vienes así vestido/a?»                       |
| Generalizaciones sobre maneras de ser.                  | «No seas ridículo»                                     |
| Declaraciones del tipo:                                 | «Has hecho algo mal, eres incompetente...»             |
| Defensa propia  | «Tengo derecho a hablarte así»                         |
| Sarcasmo  | «Eres muy amable, tanto que me entran ganas de llorar» |
| Orden   | «No tolero que me hables así»                          |
| Incoherencias entre el mensaje verbal y el no verbal    | «No, no estoy enfadado» (dicho de forma tosca)         |
| Amenaza   | «Si vuelves a hacerlo...»                              |
| Generalización excesiva                                 | «Las mujeres/hombres no saben...»                      |

#### **4. UNA CONCISA REVISIÓN CONCEPTUAL SOBRE EL LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS**

Resulta especialmente ilustradora del leitmotiv de este artículo, la aseveración de Bolman y Deal (1995: 395) al respecto de los vaivenes conceptuales que el término liderazgo viene sufriendo desde hace años:

*En todas partes el liderazgo es considerado como la solución para casi todos los problemas organizacionales. Se nos dice que las escuelas funcionarán mejor si sus directores ejercen un fuerte liderazgo institucional y, en todo el mundo, la gerencia media considera que sus organizaciones saldrían adelante si tan sólo la alta gerencia tuviera la visión y la habilidad para señalar la estrategia a seguir a través de un "auténtico liderazgo". A pesar de que el clamor, por el liderazgo*

*parece ser de carácter universal, no siempre está claro qué se quiere decir el término.*

Puede pensarse que el término "liderazgo" está indefinido a causa del poder seductor que suele ejercer su ejercicio y cómo, en torno a su conceptualización, se han venido agrupando una amplia oferta de tendencias -en ocasiones incongruentes- por lo que puede prestarse a toda suerte de equívocos.

#### **4.1. El liderazgo es una función intrínseca a la organización**

Aunque resulta poco ortodoxo empezar "la casa por el tejado", la idea principal -y que ha de servirnos de referente en este apartado, y siguientes- es que las funciones, roles o perspectivas que sobre el liderazgo han ido generándose están imbricadas en las *organizaciones* y en su propio desarrollo evolutivo. No obstante, esta relación es independiente del hecho empresarial y educativo, evidentemente salvando las distancias entre ambos contextos, que son muchas y ya han sido descritas en múltiples artículos y trabajos (Bolívar, 1997, 1999, 2000; Gairín, 2000).

Al centrarnos en el liderazgo "educativo" no puede olvidarse cómo las escuelas poseen una vida propia, e idiosincrásica, cuyo desarrollo está jalonado por etapas que se desplazan en un *continuo* "nacimiento-madurez" de la institución, ergo son una *construcción cultural, social e histórica*. De este modo, el liderazgo que en ellas se experimente es el que imprime un carácter específico a las distintas fases de desarrollo, cada líder -y estilo de liderazgo- marcan una imagen de la institución y un funcionamiento particular. Así, ya no tiene sentido hablar de "líder" sino de "liderazgo" en las organizaciones -con las consecuencias que esto supone; es mucha la bibliografía y los estudios al respecto- A la par, tampoco puede verse, el liderazgo, como instrumento vehiculado de la "manipulación" de las masas en función de intereses particulares; ha dejado de ser ese "chamán" visionario, y salvador, capaz de extasiar. Ahora puede observarse, con alegría, que el líder de un centro educativo no es necesariamente su director, puede ser un simple profesor. Un tutor de grupo puede ejercer, entre sus compañeros y alumnado, una importante función de liderazgo más allá de la que pudiera realizar ese director "tradicional". Tampoco es en la actualidad, ni mucho menos, saber gestionar con eficacia los recursos materiales que tiene la *organización*, esto ya no tiene sentido.

Como se apuntaba, si hay algo indiscutible es que "organización y liderazgo utilizan las mismas alforjas para este viaje", por lo que el dilema conceptual se plantea al identificar qué prácticas de liderazgo son las adecuadas en un contexto dado y, en consecuencia, prescribir una lista de atributos y roles propios del ejercicio de éste. Por tanto, las propuestas para conceptualizarlo que se han venido presentando se han situado entre concebirlo como un *gestor eficiente* -ya se ha aclarado que en la actualidad no tiene sentido-, identificable con la posición formal ocupada por una única persona y como la *distribución cualitativa* de las funciones en una organización dinámica y comunitaria. La

cuestión, entonces, es si el liderazgo es un rol con determinadas funciones o, más bien, (Firestone, 1995) las funciones superan su asunción por un rol específico del liderazgo.

En este sentido el “nuevo liderazgo”, sobre todo por los tiempos que corren, se sitúa en una organización no burocrática -al menos, no tanto como hace años- que debe capacitar e involucrar a sus miembros. Cuando Peter Senge utilizaba la metáfora del héroe solitario eran otros tiempos, eso ha dejado de ser creíble y legítimable<sup>6</sup>; ni siquiera sus nuevas formas remodeladas en líderes “visionarios”, “carismáticos” o –más modernamente-, “éticos”, parece que sean aceptables en la medida en que se convierten en disfuncionales porque bloquean<sup>7</sup> el desarrollo de la organización. El liderazgo debe entenderse como una tarea más democrática, distribuida en el conjunto de la organización. No podemos olvidar que si algo caracteriza al postmodernismo, y a las escuelas que en él están inmersas (Hargreaves, 1994; Pérez, 1994), es la convivencia -no siempre pacífica- de “varias razones” frente a la “única” del modernismo. En estos momentos, coincidentes quizás con un cambio de paradigma o con un cambio generacional -no está del todo claro aún- parece que ha comenzado un cierto “tira y afloja” en el que se nos presenta un nuevo diseño organizativo de los centros, donde se espera que la mejora de la enseñanza en el aula provenga del compromiso activo del profesorado, más que del control y la gestión. No obstante, esto conlleva unos cambios hacia la descentralización que pueden ser, digamos, malinterpretados dado lo reacia que es la especie humana a éstos; en palabras de Eisner (1998, 25):

“cuando la estructura de la escuela entra en conflicto con nuestras aspiraciones o con las innovaciones que tenemos la esperanza de introducir, es muy probable que la estructura altere la innovación o modifique la aspiración, y no lo contrario. La escuela cambia el mensaje que ingresa más de lo que el mensaje nuevo puede cambiar a la escuela”.

Para seguir ilustrando esta última idea, también, pueden traerse a colación las palabras del paleontólogo Yves Coppens, codescubridor junto a Donald Johanson y Maurice Taieb del fósil del *Australopithecus Afarensis* cuando se refería a cómo casi siempre se repite el mismo proceso: se identifican, en primer lugar, cambios biológicos en el esqueleto para poco después –en

---

<sup>6</sup> Entre las corrientes teóricas recientes sobre liderazgo puede encontrarse la del líder *visionario* (Nanus, 1994) o *carismático* (Conger, 1991), sin embargo hay un conjunto de supuestos, más que discutibles, en las afirmaciones de que el líder deba cambiar la cultura de una organización en función de su “visión” o su “carisma”; ni un posible control ideológico de los miembros, ni la manipulación de la variable cultural, ni la imposición de la “visión” del director, son “éticamente” defendibles. De igual modo es criticable el líder *narcisista* propuesto por Maccoby (2004).

<sup>7</sup> Recordemos el sarcasmo de Maurice Thorez (dirigente comunista francés) cuando aludía a la necesidad de colocarse por delante de las masas, pero no demasiado adelantado para no encontrarse solo y gesticulando. ¿Qué “visionario” no se ha encontrado gesticulando en alguna ocasión solo para, posteriormente, perecer por enfrentarse a la organización a la que pertenecía?

términos antropológicos- descubrir el impacto técnico (una mejora de herramientas, por ejemplo) pero cómo, sin embargo, el cambio cultural que cristaliza en nuevos esquemas organizativos o representaciones del mundo exterior puede tardar miles de años.

El rechazo a aceptar que algo ha cambiado de modo contundente, que ya no bastan las convicciones queridas y heredadas para definir una situación, se explica a veces por los rasgos que compartimos con el resto de animales –el poder del rito y la liturgia- y otras por algo que nos diferencia netamente –el principio de desatención ciega- No se está hablando de un rasgo de obcecación vinculado al dogmatismo ideológico sino de algo más profundo y fisiológico: el ser humano, a diferencia del resto de los animales, posee un sistema de percepción visual que sólo se activa con lo que está acostumbrado a ver -hecho que deja patente, por ejemplo, Daniel Simon (Director del laboratorio de Visión Cognitiva de la Universidad de Illinois) con su famoso *experimento del gorila* o bien Daniel Gilbert (Universidad de Harvard) al describir lo observado en el contexto de la *vida en pareja*-

La solución, de acuerdo con la teoría del funcionamiento de los sistemas complejos, requiere trascender las apariencias y eso es, justamente, lo que no acostumbramos a hacer los humanos. De modo que para su consecución se exige ampliar el mapa de interconexiones con puntos tradicionalmente irrelevantes o nada corrientes; y es que, en poco tiempo, se ha pasado de una situación en la que las emociones no formaban parte del mecanismo de toma de decisiones (apenas merecían más que rechazo) a otra, en la que se agolpan tanto en el inicio de los proyectos que se pretenden llevar a buen puerto, como en la decisión final con la que suelen culminar una reflexión. Son muchas las situaciones en las que se ha podido constatar el fracaso invariable de todos los proyectos que se ciñen al cumplimiento estricto de los intereses materiales y/o personales a corto plazo.

Habrà percibido el lector cómo, hasta aquí, no se está haciendo sino referencia –eso sí, de un modo más informal- a lo que Leithwood (2000) llamaba *organización que aprende*, o bien, a la organización *mosaical* que Hargreaves (1994) metaforizaba hace años preconizando el cambio.

Resumiendo, los principales aspectos que han caracterizado la evolución en el liderazgo pueden englobarse en torno a tres grandes ejes (Lorenzo, 2005; Lorenzo y Pareja, 2006):

a) Una primera vertiente interpretativa recoge aquellas tendencias que se centran en las *cualidades intrínsecas del individuo* para explicar el liderazgo. De este modo, 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 se trata exclusivamente de describir los rasgos del sujeto pues, en este tipo de teorías individualistas, se integran también otras características que centran su análisis en la acción de los líderes estableciendo comportamientos más o menos estables como propios de cada tipo de líder. Pero esto no es de ahora, hace ya más de sesenta años que autores como

Lewin, Lippitt y White (1939) discernían entre los modos de comportamiento de los líderes como *autoritario*, *democrático* y *laissez-faire* o bien las tipologías como las de Blake y Mouton (1964) de *líderes orientados a la tarea y orientados a las personas*.

b) Una segunda opción ha sido centrarse en la *naturaleza humana*. Las teorías contingenciales evidencian como imposible el hecho de que una misma persona -por muchas cualidades que posea- sea capaz de dinamizar y sacar al grupo de los atolladeros siempre. Esta corriente interpretativa pone en la picota a la anterior y ha obligado a buscar explicaciones del liderazgo más allá de las dimensiones personales. De este modo se apunta al *contexto*: para cada situación, problema o incertidumbre puede surgir dentro de un grupo el líder adecuado -no siempre el mismo- que actúe de catalizador y lo saque adelante. Este cambio de perspectiva podría resumirse en que *es la situación la que hace al líder* y que, por tanto, existirá más de uno en las organizaciones.

c) La apuesta más reciente trasciende lo anterior sin desdeñarlo.

*El liderazgo es un fenómeno que eclosiona a partir de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneos, en función de que la situación sea una u otra, para dinamizar a un grupo, colectivo o institución concreta y no a otra cualquiera, en la construcción de un "proyecto compartido" (Lorenzo, M. 2005: 370).*

La evolución lógica del concepto llega, así, a integrar las variables innatas y ambientales (individuo y contexto) al grupo a través de una "misión común"<sup>8</sup>. Cada ámbito de trabajo (departamentos, ciclos, padres, madres, etc.) ha de asumir los roles de liderazgo en las áreas en las que son competentes o están preparados (Elmore, 2000). El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido con su consentimiento, por distintas personas según los momentos. En definitiva, las necesidades de liderazgo de cada escuela deben ser redistribuidas de modo que las responsabilidades sean compartidas por toda la comunidad y prevalezcan valores de cooperación en la toma de decisiones. Revisando lo que ha sido el planteamiento de dirección de las escuelas, Sergiovanni (1998, 38) propone una dirección propiamente *pedagógica*, "que invierte en la creación de capacidades desarrollando el capital social y académico para los alumnos, y el capital profesional e intelectual de los profesores. Esta dirección se apoya gestionando el capital para mejorar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, el aprendizaje de los maestros y la efectividad del aula".

---

<sup>8</sup> Por ejemplo, el general Charles de Gaulle aludía frecuentemente a que sin un componente -que él denominaba "trascendente"- ninguna estrategia podía prosperar; por *trascendente*, el General francés parece ser que entendía cualquier objetivo añadido a la misión del proyecto que fuera más allá de su consecución interesada y a corto plazo. Igualmente, dicha trascendencia pasaba por la búsqueda de la *grandeur de la patrie* (la victoria sobre los alemanes no consistía, exclusivamente, en la superioridad numérica y bélica sino en el empeño idealista por preservar el buen nombre de Francia).



## 5. Para concluir

Intentando formalizar los distintos aspectos presentados hasta aquí, incidimos en la idea que motiva este artículo, y que ha ido cristalizando en los distintos epígrafes: *consolidar la terminología referente a liderazgo, comunicación y conflicto* para que su uso no sea indiscriminado y se pueda seguir avanzando en su consolidación conceptual.

Así, no puede olvidarse que una organización -educativa o no- está formada por personas interdependientes que ocupan diferentes cargos y funciones que al mismo tiempo presentan perspectivas, valores e intereses que, en muchas ocasiones, son discordantes y desiguales. Dada la dificultad que tiene *organizar y agrandar* a todos los miembros de la organización, la aparición del conflicto parece inevitable y sólo se puede entender como optimizador de la organización siendo necesario valorar todas las sugerencias, y aportaciones, de cuantos quieran participar en un proyecto necesariamente común. De este modo ha de asumirse cómo las vías prácticas para la resolución de conflictos deben enfocarse desde un modelo de abordaje positivo y desde una perspectiva de pedagogía cooperativa.

De este modo, los líderes escolares han derivado en agentes de cambio que deben acabar con la fuerza de la costumbre, la rutina, las inercias -y el propio miedo al cambio- como condicionantes negativos del aprendizaje en las organizaciones, y en los individuos. Deben generar un "crecimiento" en pos a un proyecto compartido donde además se cuide la educación emocional en las relaciones humanas para, así, permitir su equilibrio y afrontar la toma de decisiones como un camino en el que cuentan todos, porque se negocian y resuelven conflictos huyendo de la competición, la evasión o la sumisión para centrarse en el compromiso donde todos ganen. En definitiva, el liderazgo en un centro es saber administrar de un modo adecuado el uso de la autoridad, la toma de decisiones, la distribución de responsabilidades, la gestión del tiempo y de las reuniones, la mediación entre personas y sus conflictos, etc. incluso – quizás sea un atrevimiento- saber dejar a tiempo y de manera adecuada esa responsabilidad, para permitir que la llegada de nuevas ilusiones y nuevos proyectos sea posible sin grandes traumas, es decir, hacer equiláteras las relaciones del triángulo "comunicación, liderazgo y conflicto".

## Referencias bibliográficas

- AA. VV. (1993). *Cómo dialogar de forma constructiva*. Bilbao: Deusto.
- Bass, B. y Ryterband, E. (1978). *Organizational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blake, R. y Mouton, J. (1964). *The managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 25-46.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2000b). Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad, *Revista Española de Pedagogía*, vol.58, nº 216, 253-274.

- Bolman, R. y Deal, T. (1995). *Organización y liderazgo*. Delaware: Addison-Wesley.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1997). The ecology of developmental process. En W. Damon (ed.): *Handbook of Child Psychology, Vol 1: Theoretical Models of Human development*, 5<sup>o</sup> edition. New York: Wiley, 993-1029.
- Conger, J. (1991). *El líder carismático*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Dolan, S. y Martín, I. (2000). *Los diez mandamientos para la dirección de personas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Duncan, J. y Oates, D. (1994). *El manager como entrenador*. Barcelona: Folio.
- Eisner, E. W. (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Farace, R., Monge, P. y Russell, H. (1977). *Communicating and Organizing*. Delaware: Addison-Wesley.
- Firestone, W.A. (1995). Leadership: Roles or Functions? En K. Leithwood, (ed.): *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. London: Kluwer.
- Gairín, J. (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. En A. Villa (coord): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE, U. Deusto, 73-135.
- Getzels, J.W. y Thelen, H. A. (1984). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. En A. Morrison y D. Mc Intyre (eds.): *The social psychology of teaching: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 17-34.
- Gilbert, D.T. (2006). *Tropezar con la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Goleman, D. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Kennet, H., Rubin, H., Bream y Rose-Krasner, L. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. En D.J. Pepler y H. Rubin (comps.): *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 219-248.
- Lewin, K; Lippit, R. y White, R.H. (1939). Patterns of aggressive behaviours in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 10.
- Leithwood, K. (ed.) (2000). *Understanding schools as intelligent systems*. Stanford, Co: Jai Press. (Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, vol. 4).
- Liceras, A. (2006). Medios de comunicación, educación informal y violencia, *Comunicar*, 26,207-214.
- Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales, *Revista Española de Pedagogía*, 232; 367-388.
- Lorenzo, M. y Pareja, J.A. (coord.) (2006). La formación del líder en el mundo educativo (monográfico), *XVIII Edición de los Cursos de Verano de la Universidad de Granada en Ceuta*. Granada: Instituto de Estudios Ceutíes, 252-310.
- Maccoby, M. (2004). *Los líderes narcisistas. Liderazgo al más alto nivel*. Bilbao: Harvard Business.
- Nanus, B. (1994). *Liderazgo visionario*. Barcelona: Granica.
- Ortega, R. y Del rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pareja, J.A. (2002). Aproximación al concepto de violencia y agresividad como fenómeno psicológico y social. En F. Trujillo y M. R. Fortes (ed.): *Violencia doméstica y coeducación*. Barcelona: Octaedro, 23-37.
- Pareja, J.A. (2003). La escuela, espacio de violencia entre iguales. En M. Lorenzo et al. (coords.): *Organización escolar diferencial. Modelos y estrategias*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 163-178.
- Pareja, J.A. (2004a). El Texto Libre freinetiano y las Escuelas en Red: una técnica para intervenir en la violencia escolar. En M. Lorenzo et al. (coords.): *La*

- Organización y Dirección de Redes Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 347-357.
- Pareja, J.A. (2004b). La agresividad humana y su incidencia en las instituciones educativas. En J. A. Ortega, J. L. Villena y M. Castillo (coords.): *Educando para la tolerancia, la no violencia y la resolución de conflictos*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 49-69.
- Pareja, J.A. (2005a). Liderazgo y conflicto en los centros, *Temáticos Escuela*, 14; 9-10.
- Pareja, J.A. (2005b). Estrategias e instrumentos: Un modelo para la resolución de conflictos, *Temáticos Escuela*, 14; 21-22.
- Pareja, J.A.y Lorenzo, M. (2006). Aportaciones del texto libre freinetiano a la investigación cualitativa, una aplicación al estudio de la violencia escolar en contextos interculturales, *Revista de Ciencias de la Educación*, 207; 357-382.
- Pérez Gómez, A. I. (1994). La cultura escolar en la sociedad posmoderna, *Cuadernos de pedagogía*, 225; 80-85.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Rosales, C. (1998). La comunicación didáctica. En O. Sáenz (dir.): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Madrid, Marfil; 45-64.
- Santos Guerra, M. A. (coord.) (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.
- Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta del aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Trillo, F. (1996). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela, *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.