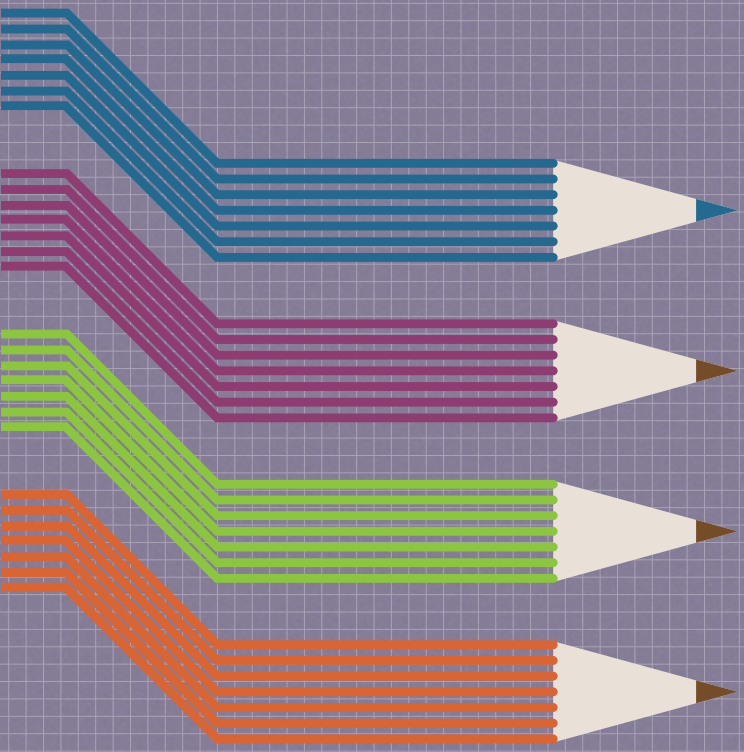
CON DIRECCIÓN

CUADERNOS PARA EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO



Conflictos socioeducativos y liderazgo escolar

Análisis y caracterización de los conflictos socioeducativos y estrategias de gestión directiva en Liceos Municipales de Chile

#4

MAYO 2017

CENTRO DE DESARROLLO DE LIDERAZGO EDUCATIVO

udp

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

TALCA UNIVERSIDAD CHILE

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

Índice

JEFE DE PROYECTO
Cristóbal villalobos

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
Javiera Peña
Carla Muñoz
Alejandra Meyer
Elisa Aguirre
Magdalena Guerrero
María Jesus Pastrián
José Weinstein

INTRODUCCIÓN 02

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA 06

PRINCIPALES HALLAZGOS 09

1. Tipos de conflictos que ocurren en los establecimientos: actores, origen, efectos 09

2. Dinámicas de los conflictos en los liceos municipales 12

3. Percepción de los directores acerca de los conflictos y las estrategias para abordarlos 14

a) Percepción de los directores acerca de los conflictos al interior de las escuelas 14

b) Estrategias de gestión y manejo de los conflictos socioeducativos 14

c) Estilos de gestión y manejo de conflictos 21

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO ESCOLAR 22

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 26

Conflictos socioeducativos y liderazgo escolar

Análisis y caracterización de los conflictos socioeducativos y estrategias de gestión directiva en Liceos Municipales de Chile

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos centrales en la configuración de la dinámica escolar es la existencia de conflictos, y estos han sido destacados por varios autores como elementos consustanciales a los procesos de configuración e institucionalización de la vida en las escuelas (Unline, Tschannen-Moran y Pérez, 2003; Lima, 2001). Asimismo, se ha indicado que los conflictos pueden constituirse en un motor dinamizador de la realidad educativa (Córdoba-Alcaide, Ortega-Ruiz y Nail-Kröyer, 2016), señalándose incluso que las culturas escolares no florecen ni se desarrollan sin controversias internas (Lima, 2001). Ahora bien, pese a su importancia, la conflictividad al interior de las escuelas no ha sido un tema mayormente abordado en Chile, y las investigaciones realizadas al respecto han tendido a concentrarse en algún tipo de conflicto o actor, siendo estudiada principalmente desde la perspectiva de la violencia y el clima escolar (Román y Murillo, 2011) o bien desde la lógica de las condiciones laborales de trabajo y los posibles conflictos que pueden producirse en este ámbito (Loyo, 2001).

En este contexto, el presente estudio busca enriquecer la reflexión sobre los conflictos al interior de la escuela y el rol del liderazgo directivo en su gestión, utilizando para ello nuevas herramientas conceptuales y ampliando las perspectivas de análisis, las cuales se describen a continuación.

i) Una mirada sobre los conflictos al interior de las escuelas en tanto conflictos socioeducativos

En el espacio escolar, la noción de conflicto suele asociarse a las dinámicas de conflictividad que se producen entre estudiantes, visualizando a estos últimos como sujetos finales de recepción del proceso educativo lo que, en la práctica, ha significado que las relaciones y conflictos entre otros actores escolares reciban menor atención.

En contraste con estas visiones, el presente estudio se basa en la noción de conflictos socioeducativos, que busca incluir dos aspectos de la dinámica escolar poco estudiados por la literatura de corriente principal sobre conflicto escolar. Por una parte, se busca hacer hincapié en la estrecha relación establecida entre la escuela, el campo educativo y el entorno político, cultural, social y económico en el que los estableci-

mientos educativos se desarrollan (de ahí la noción de "socio"). Sin embargo, y de manera complementaria, se busca precisar que los conflictos que se producen al interior de las escuelas poseen una particularidad propia, que responde a su naturaleza organizativa y que no es simplemente una reproducción de otros conflictos (de ahí la noción de "educativos").

ii) Distinción entre los conflictos socioeducativos de acuerdo a su posible origen o fuente: la micropolítica de la escuela, la macropolítica de la escuela, y el contexto de la escuela

Otro aspecto de la noción de conflictos socioeducativos que conviene recalcar, es que se basa en una visión de la escuela como espacio doble, a la vez cerrado (es decir, que produce su propia dinámica conflictiva) y abierto (es decir, que desarrolla procesos de conflictividad a partir del contexto en el que se desarrolla), siguiendo en este aspecto las discusiones desarrolladas por Bourdieu (1994) acerca de la teoría de los campos.

Sobre la base de esta visión, es posible distinguir, a lo menos en términos analíticos, tres fuentes u orígenes de los conflictos socioeducativos, que corresponden a tres campos:

- **La micropolítica de la escuela,** en referencia a los conflictos que se producen al interior de la escuela, y que según algunos autores son producto de las relaciones de poder que se generan al interior de esta (Ball 1989[1]).
- **La macropolítica de la escuela,** que abarca las relaciones establecidas entre el Estado, la administración del sistema escolar y la sociedad civil. De esta forma, los conflictos socioeducativos incorporan también las tensiones, protestas, manifestaciones o incompatibilidades que, teniendo un origen o motivación en una problemática del conjunto del campo educativo, tienen una manifestación o repercusión al interior de las organizaciones escolar y que, en este sentido, se entienden a la vez como problemáticas sociales y problemáticas educativas.
- **El contexto de la escuela,** en referencia a los conflictos que se producen en el contexto social, político, económico y cultural de la escuela (Folch, 1995). De este modo, las escuelas se encuentran altamente permeadas por el contexto (Davies, 2003; Mayer, 2009; Ruiz, 2006), por lo que las transformaciones sociales y los diversos procesos sociopolíticos, como guerras civiles, procesos de segregación étnica, crisis políticas, corrupción, entre otros, tienen efectos al interior del espacio escolar.

iii) Análisis de los conflictos socioeducativos desde la perspectiva de su dinámica de desarrollo

En la comprensión de las dinámicas de los conflictos al interior de las organizaciones escolares, resulta relevante la distinción realizada por la literatura entre los conflictos cognitivos y los conflictos afectivos (Unline, Tschannen-Moran y Pérez, 2003). Mientras los primeros se refieren a desacuerdos y/o disputas en torno a procedimientos, políticas, opiniones y distribución de recursos, los segundos, también catalogados como conflictos identitarios (Wagner, 2005), involucran elementos emocionales, que se asocian a amenazas a la identidad individual o grupal y/o a las normas y valores de las partes involucradas (Unline, Tschannen-Moran y Pérez, 2003).

Lo relevante de esta diferenciación, y que puede aportar al diseño de estrategias de gestión y manejo de los conflictos tanto cognitivos como afectivos, son las trayectorias diferenciadas que estos presentan. Así, mientras los conflictos cognitivos tienden a conducir a la creación de contextos en que el desarrollo de opiniones y formas de pensar divergentes son estimuladas (Lima, 2001), los conflictos afectivos derivan con mayor facilidad en situaciones de disfunción (Unline, Tschannen-Moran y Pérez, 2003), lo que conduce a conflictos destructivos (Deutsch, 1974) o improductivos (Stewart, 2015; De

1. Este autor enfatizaba el rol que desempeña el poder en la configuración de las relaciones sociales al interior de la escuela, destacando tres elementos a considerar: i) los intereses de los actores escolares, que en muchas ocasiones pueden ser divergentes y conducir a conflictos; ii) la necesidad que tiene la organización de mantenerse bajo control, incorporando este elemento como clave para entender los conflictos escolares y; iii) analizar los conflictos en torno a la política que proporciona la definición misma de la escuela.

Dreu y Gelfand, 2008). De este modo, el tránsito de lo cognitivo a lo afectivo aumenta la probabilidad que el conflicto escale negativamente a una fase en que, de acuerdo a Binaburo y Muñoz (2007), el conflicto gira más en torno a la reacción de la otra parte que al problema o asunto que lo originó; lo que frecuentemente genera falta de diálogo y confianza (Tschannen-Moran, 2014) y un alto grado de personalización, todos aspectos que profundizan la intensidad del conflicto y complejizan su manejo y gestión.

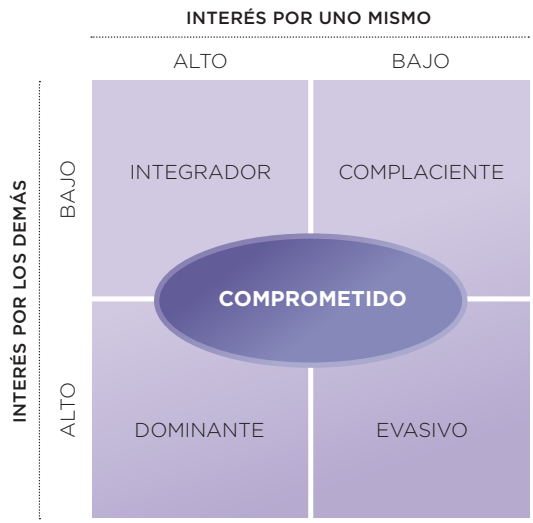
iv) La tipología de Rahim como herramienta de estudio del rol del liderazgo directivo en los conflictos socioeducativos

Si bien la vinculación entre los conflictos escolares y el liderazgo educativo ha sido indagada en los últimos años a nivel internacional, tanto en América Latina como en Chile las investigaciones sobre esta materia son casi inexistentes. Sin embargo, al visualizar los conflictos al interior de las escuelas como un elemento consustancial a la organización escolar, los procesos de manejo y gestión de los mismos, en que el director o directivo escolar juega un rol de primer orden, se transforman en un elemento central de análisis.

En este contexto, el presente estudio se ha propuesto entregar elementos nuevos que aporten a los conocimientos ya existentes sobre liderazgo directivo y conflictos socioeducativos, incorporando más variables para la discusión sobre este tema.

Para ello, se ha empleado, entre otras herramientas conceptuales, la tipología elaborada por Rahim (1983) y Rahim y Bonoma (1979), que distingue cinco estilos de gestión del conflicto en las organizaciones, a saber: i) integración; ii) servilismo; iii) dominación; iv) evitación; y v) tendencia al compromiso. Como puede apreciarse en el cuadro a continuación, cada uno de ellos responde fundamentalmente al nivel de adhesión de los individuos (en este caso los directores o directivos escolares) a dos dimensiones: el interés por sí mismo y el interés por los otros (Munduate, et al. 1993).

CUADRO 1.
MODELO DE DOS DIMENSIONES DE LOS ESTILOS DE GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES



Fuente:
Rahim, A., & Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: A model diagnosis and intervention. Psychological Reports, 44, 1327.

De acuerdo a ello, y siguiendo a Rahim (2010), los estilos referidos presentan las siguientes características.

TABLA 1. SÍNTESIS DE LOS ESTILOS DE GESTIÓN DEL CONFLICTO DE RAHIM

ESTILO INTEGRADOR	ESTILO COMPLACIENTE O SERVICIAL	ESTILO DOMINANTE O COMPETITIVO	ESTILO EVASIVO	ESTILO COMPROMETIDO
• Conjuga un alto interés por uno mismo y por los demás. • Involucra la colaboración entre las partes (apertura/sinceridad, intercambio de información, examen de las diferencias) para llegar a una solución aceptable para ambas partes. • Es de confrontación en la medida que busca aclarar los malos entendidos y analizar las causas subyacentes del conflicto a través de una comunicación abierta. • Se orienta a la resolución de problemas, a través de la identificación de los problemas reales, y proveyendo el máximo de satisfacción a los intereses de ambas partes.	• Conjuga un bajo interés por uno mismo y un alto interés por los demás. • Opta por no tomar en cuenta las diferencias con la otra parte y se centra en enfatizar y destacar los aspectos comunes existentes entre ambos, procurando satisfacer el interés del otro actor. • Supone cierto grado de auto-sacrificio, que toma la forma de desinteresada generosidad, caridad u obediencia a los intereses de la otra parte.	• Conjuga un alto interés por uno mismo y un bajo interés por los demás. • Se orienta por una lógica ganador-perdedor, buscando que su posición sea la vencedora. • Desde esta lógica, con frecuencia ignora las necesidades y expectativas de la otra parte. • En ocasiones una persona dominante quiere ganar a toda costa (uso de posición de poder para imponerse frente a subordinados; conducta de engaño para ejercer influencia, en caso de no poseer una posición formal de poder.)	• Conjuga un bajo interés tanto por los intereses propios como de los demás. • Una de sus estrategias es la de posponer un tema hasta un mejor momento o simplemente retirarse de una situación amenazante. • Tiende a caracterizarse por una actitud despreocupada frente a temas o partes involucradas en el conflicto. • Falla en satisfacer su propio interés como el de la otra parte.	• Se ubica en una posición intermedia entre el interés por sí mismo y el interés por los otros. • Considera un proceso de dar y recibir o de asegurar que ambas partes obtendrán algo si toman una decisión aceptada mutuamente. Implica el intercambio de concesiones o el intento por una posición rápida y ecuánime. • Da más que el dominante pero menos que el complaciente. • Se involucra más directamente en el tema que el estilo evasivo pero no lo explora en profundidad como el integrador.

Cada uno de los cinco estilos de gestión de conflictos interpersonales puede ser apropiado, dependiendo de la situación. En términos generales, el estilo Integrador y hasta cierto punto el Comprometido pueden ser usados para tratar efectivamente conflictos que involucran asuntos estratégicos o complejos. Los otros estilos pueden ser empleados efectivamente para tratar conflictos que involucran problemas tácticos, cotidianos o de rutina.

Como se verá a continuación, las nuevas nociones, distinciones y enfoques presentados han permitido realizar hallazgos relevantes para enriquecer la reflexión sobre los conflictos al interior de la escuela y el rol del liderazgo directivo en su manejo y, desde allí, diseñar e implementar estrategias tendientes a mejorar la gestión de los directivos en este ámbito.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Un primer objetivo de investigación fue identificar y analizar los principales conflictos socioeducativos que se producen al interior de los establecimientos públicos de enseñanza media en Chile, dando cuenta de las principales temáticas y actores involucrados, así como de sus dinámicas y procesos de desarrollo. Un segundo objetivo fue identificar y analizar las estrategias desplegadas por los directivos en la gestión de dichos conflictos, y los posibles efectos de dichas estrategias en el clima escolar, el rendimiento académico y el liderazgo directivo.

Para el logro de estos objetivos, se utilizó una metodología mixta, que combinó el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas articuladas en dos fases consecutivas.

• Fase cualitativa

En esta primera fase, se realizó un levantamiento de los principales conflictos y estrategias de gestión utilizadas por los directivos, mediante la técnica de estudio de caso[2]. En cada caso, se realizó una entrevista semi-estructurada y una entrevista de incidentes críticos[3] al director o directora. Asimismo, se llevaron a cabo tres focus group en cada liceo (uno con estudiantes, uno con padres y apoderados, y uno con docentes.)

La muestra para los estudios de caso constó de 8 establecimientos municipales que imparten sólo enseñanza media (de Iº hasta IVº medio). Los datos para la selección de casos y definición de la muestra fueron seleccionados a partir de una base de datos elaborada mediante la unión del Directorio Oficial 2015 y el Resumen de Matrícula por Establecimiento 2015, ambos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, y la base del SIMCE 2013 (lenguaje y matemática en segundo año medio) publicada por la Agencia de Calidad de la Educación. El universo muestral obtenido a partir de estas bases de datos estuvo compuesto de 321 casos. Sin embargo, la población final fue de 320 liceos, puesto que uno de los liceos de la base de datos inicial ya no existía.

El criterio utilizado para seleccionar los 8 casos fue la búsqueda de la mayor variabilidad posible entre los liceos esco-

2. El estudio de caso se caracteriza por hacer un análisis en profundidad sobre una serie de unidades muestrales que pueden ser un sujeto o un grupo social, a través de sus manifestaciones y vivencias personales (García, González y Ballesteros, 2001). Específicamente, este estudio se constituyó como un estudio de casos diferentes (Stake, 1995) que utiliza información generada a partir de las respuestas que se obtienen de forma parcial en casos analizados individualmente (Yin, 1994). Los casos no buscan generar una representatividad de la realidad social, sino profundizar en casos concretos que permitan dilucidar dinámicas y categorías particulares.

3. La técnica de incidentes críticos es un procedimiento que posibilita la investigación de hechos (eventos, procesos y temas) identificados por los propios sujetos como significativos, el modo en que fueron manejados y sus consecuencias. El objetivo es lograr el entendimiento del incidente desde la perspectiva de los propios individuos, tomando en consideración los elementos cognitivos, afectivos y de comportamiento involucrados (Chell, 2004).

gidos, en cuanto a su ubicación territorial (norte, centro, sur), tipo de formación entregada (humanista-científico, técnico profesional y polivalente), rendimiento académico (SIMCE), tamaño (número de matrícula), y antigüedad de los directores en el cargo.

El trabajo en terreno se realizó entre los días 25 de abril y 30 de junio del 2016.

La muestra final para el estudio de casos se presenta a continuación en la tabla 2[4].

TABLA 2. MUESTRA FINAL DE LOS ESTUDIOS DE CASOS

CASOS	ZONA	REGIÓN	FORM. DIF.	MATRÍCULA	SIMCE	GÉNERO DIRECTOR	AÑOS CARGO
Caso 1	Norte	Coquimbo	TP	Alta	Alto	H	15
Caso 2	Norte	Coquimbo	Poliv.	Media	Bajo	H	5
Caso 3	Sur	Los Lagos	Poliv.	Media	Medio	M	5
Caso 4	Sur	Biobío	TP	Baja	Bajo	H	3
Caso 5	Centro	Metropolitana	HC	Baja	Medio	M	5
Caso 6	Centro	Lib. General Bdo. O'Higgins	HC	Alta	Alto	H	1,5
Caso 7	Centro	Metropolitana	Poliv.	Alta	Bajo	H	12
Caso 8	Centro	Metropolitana	TP	Alta	Medio	M	4

4. En relación a la ubicación geográfica, las regiones del país se dividieron en tres grupos. El norte quedó compuesto por las regiones XV, I, II, III y IV; el centro por las regiones V, VI y Metropolitana y el sur se identificó con las regiones VII, VIII, IX, XIV, X, XI y XII. En relación al tamaño de los establecimientos, los grupos se ordenaron del siguiente modo: a) Matrícula Alta: entre 635 y 2.102 estudiantes; b) Matrícula Media: entre 369 y 629 estudiantes; c) Matrícula Baja: entre 26 y 364 estudiantes. Por último, en relación a los resultados SIMCE, se consideró el promedio de los puntajes SIMCE 2013 de lenguaje y matemática en segundo año medio. El universo muestral se dividió en 3 grupos de igual tamaño para identificar aquellos con rendimiento bajo, alto y medio en comparación con los demás liceos municipales del país que comienzan en I° medio. Los grupos se ordenaron del siguiente modo: a) Rendimiento Académico Alto: resultados Simce entre 232 y 316 puntos; b) Rendimiento Académico Medio: resultados Simce entre 215 y 231 puntos; c) Rendimiento Académico Bajo: resultados Simce entre 180 y 214 puntos.

• Fase cuantitativa

La segunda fase de la investigación, de carácter cuantitativo, se focalizó en el mapeo de los conflictos socioeducativos y las estrategias de gestión de los equipos directivos, mediante una encuesta que identificó los principales actores, temáticas de conflictividad y magnitud de los conflictos.

Se utilizó la misma base de datos que en la fase cualitativa para definir el universo muestral, esto es, el total de directores de liceos municipales del país, desde Iº Medio hasta IVº Medio. La encuesta fue aplicada de manera presencial a 300 directores de liceos municipales del país.

Las Tablas 3 y 4 muestran la distribución de la población y la población participante final según región y modalidad de enseñanza de los establecimientos.

TABLA 3. POBLACIÓN Y MUESTRA POR REGIÓN

REGIÓN	POBLACIÓN	POBLACIÓN FINAL	% DE LA POBLACIÓN
Arica y Parinacota (XV)	5	5	100%
Tarapacá (I)	7	7	100%
Antofagasta (II)	14	12	86%
Atacama (III)	13	12	92%
Coquimbo (IV)	16	15	94%
Valparaíso (V)	32	28	88%
Metropolitana (XIII)	47	43	91%
Lib. Gral. Bdo. O'Higgins (VI)	28	27	96%
Maule (VII)	24	24	100%
Biobío (VIII)	53	51	96%
Araucanía (IX)	22	21	95%
Los Ríos (XIV)	14	13	93%
Los Lagos (X)	35	32	91%
Aysén (XI)	3	3	100%
Magallanes y Antártica (XII)	7	7	100%
	320	**300**	**94%**

TABLA 4. POBLACIÓN Y MUESTRA SEGÚN MODALIDAD DE ENSEÑANZA

MODALIDAD	CANTIDAD	MUESTRA	% DE LA POBLACIÓN
HC	53	50	94%
TP	106	102	96%
Polivalentes	161	148	92%
	320	**300**	**94%**

PRINCIPALES HALLAZGOS

1. TIPOS DE CONFLICTOS QUE OCURREN EN LOS ESTABLECIMIENTOS: ACTORES, ORIGEN, EFECTOS

El análisis de los datos cuantitativos y cualitativos arroja los siguientes resultados con respecto a los tipos de conflictos presentes en los liceos municipales.

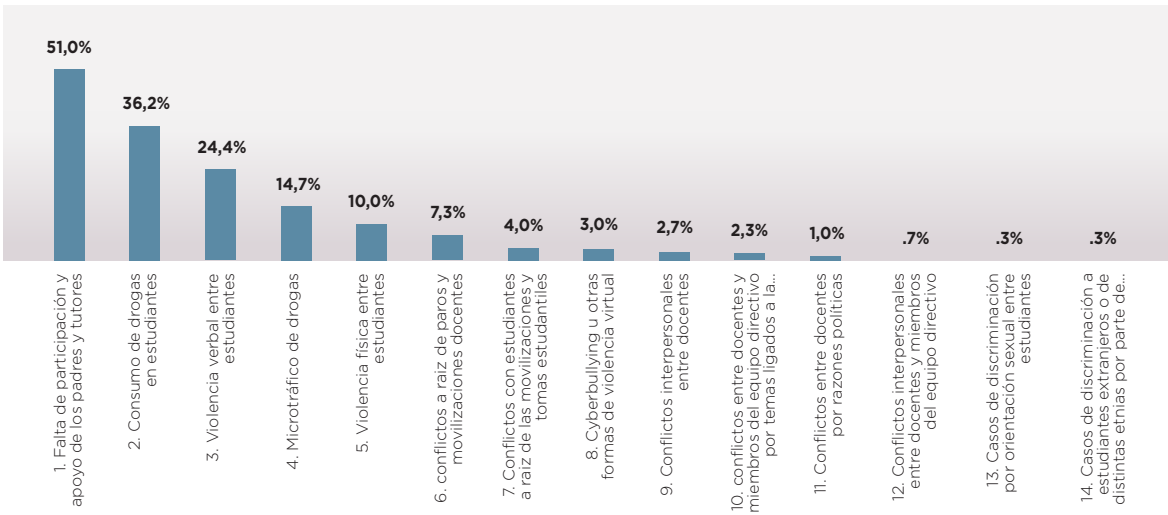
Cabe señalar en primer lugar que si bien los tipos de conflictos reportados son múltiples, esto no necesariamente significa que tengan una gran frecuencia o intensidad. Es así que los directores encuestados dieron cuenta de niveles medio-bajos de conflictividad.

En este contexto, y como puede apreciarse en el gráfico a continuación, las fuentes de conflictos más recurrentes en los liceos municipales son, de acuerdo a la encuesta, la falta de participación de los padres y tutores (50,9%), seguido por el consumo de drogas en estudiantes (35,7%) y el microtráfico de drogas (14,4%). La violencia verbal (23,9%) y física (10,2) entre estudiantes también aparecen dentro de los conflictos más recurrentes.

En menor medida, los directores reportan conflictos a raíz de paros y movilizaciones docentes (6,7%) y otro tipo de conflictos entre docentes (3,9%), ya sea por asuntos interpersonales o ideológicos (Gráfico 1).

Con respecto al consumo y tráfico de drogas, este concita una gran preocupación entre los actores escolares. De hecho, al preguntar en la encuesta a los directores cuáles son los tres temas (dentro de un listado propuesto) que, en su visión, generan mayor conflicto al interior de los liceos municipales de Chile, las drogas figuran en primer lugar (77% de respuestas). Le siguen la falta de respeto de los estudiantes a la autoridad

GRÁFICO 1. FRECUENCIA DE LOS CONFLICTOS SOCIOEDUCATIVOS AL INTERIOR DE LOS LICEOS MUNICIPALES ("MUCHAS VECES")



(36%), la calidad docente (33%), la delincuencia (32%), las movilizaciones y los paros docentes (30%), las movilizaciones y tomas de estudiantes (29%), las rivalidades y desavenencias personales (24%), la Reforma Educacional (23%), la falta de respeto a la autoridad por parte de los docentes (18%), la Ley de Inclusión (17%), y diferencias por los objetivos educacionales del establecimiento (6%).

Cabe señalar también que si bien el análisis de los datos da cuenta que no existen mayores diferencias entre establecimientos en términos de la frecuencia en que ocurren conflictos, sí se aprecian diferencias entre tipos de establecimientos respecto de los conflictos ligados a consumo y micro tráficos de drogas. Así, los datos indican que estos: i) se concentran mayormente en las escuelas técnico profesionales; ii) suelen ser más frecuentes en la zona norte (56,9% consumo y 27,5% microtráfico), seguido por la zona central (52% consumo y 18,4% microtráfico) y; iii) se encuentrant en mayor medida en establecimientos medianos en el caso del consumo de drogas (46%) y grandes en el caso del microtráfico de drogas (26%).

Un hallazgo adicional que surge desde los resultados cualitativos, es que los conflictos presentes en los establecimientos tienen su origen tanto en temas relativos al interior de las escuelas (micropolítica escolar) como en temas provenientes del exterior (macropolítica y/o contexto), y dependen de los actores involucrados.

• Conflictos que involucran como actor central a los estudiantes:

Este tipo de conflictos tiene mayoritariamente un origen contextual a la escuela, y tiende a asociarse con el contexto social, económico y cultural de las familias de los estudiantes.

De este modo, si bien las controversias producidas por casos de bullying y ciberbullyng pueden ser interpretadas como distintas expresiones de la violencia escolar y están presentes en todos los establecimientos, la existencia y consumo de drogas constituyen factores contextuales que son fuente de conflictos al interior de las escuelas y que no habían sido relevados como elementos fundamentales anteriormente. De acuerdo a lo reportado por los entrevistados, tanto el consumo como el tráfico de drogas constituye un problema que no solo genera dificultades de aprendizaje dentro de los estudiantes, sino que también impacta en el clima escolar y la organización funcional del establecimiento, siendo, por lo mismo, una fuente de múltiples y constantes conflictos.

> *"El mayor problema que tenemos en estos momentos, es cómo se está introduciendo la drogadicción, ese es el mayor tema, lo que más nos preocupa. Nosotros no tenemos grandes problemas de indisciplina, pero sí de drogadicción. Ya se está traficando al interior del liceo. (...) Primero fumaban, luego la pipa, luego una lapicera que se la ponen la boca y están consumiendo. Hemos cerrado todos los lugares donde pueden consumir y es terrible. Hay algunos que llegan drogados de su casa (...) Los profesores tienen una mirada bastante crítica respecto al tema, incluso han señalado que para ellos es riesgoso. Porque si llegan alumnos en ese estado, de consumo, puede aflorar la agresividad. Los profesores se sienten inseguros teniendo alumnos drogados dentro de la sala, pueden tener cualquier reacción con otro alumno o con el mismo profesor. Es un hecho recurrente en los consejos de profesores que aparezca el tema, y siempre nosotros con la misma explicación, la que tenemos, los elementos de juicio que nos otorga la ley."*
>
> (Director, Liceo caso 1)

Otra fuente contextual de conflictos focalizada en los estudiantes dice relación con los ambientes en que estos se desenvuelven fuera de la escuela. Al respecto, los distintos actores educativos son especialmente críticos respecto de las pautas culturales y sociales existentes en los hogares, lo que genera una fuente permanente de tensión entre docentes y apoderados. Así, son frecuentes en los establecimientos con-

flictos provocados por el bajo compromiso y ausencia de las familias en la educación de sus hijos o los patrones culturales entregados por el hogar.

> *"Yo le digo (al apoderado), "mire su hijo tiene esta problemática. Bueno y usted po´ (sic), péguele Ud. Yo le digo "yo no le puedo pegar, veamos la estrategia"... "No, es que ahora no puedo, estoy ocupada, yo tengo que ir a trabajar".*
>
> (Profesor, Liceo caso 8)

> *"Estos niños no tienen cultura de llegar a la sala, de saludar, de sentarse, sacar el cuaderno, escribir... eso les falta, que tengan un mínimo de cultura del tema también del respeto por la autoridad".*
>
> (Profesor, Liceo caso 2)

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los conflictos originados por el microtráfico o el consumo de drogas, en estos casos los conflictos son visualizados más como tensiones que como disputas, quedando relegados muchas veces al plano de la conflictividad latente o potencial (Wagner, 2005; Bonacker y Imbusch, 2006).

• Conflictos que involucran como actor central a adultos:
Cuando, en cambio, los conflictos involucran a adultos (generalmente docentes y directivos) en general estos tienen como origen problemáticas de la micropolítica y, en segunda instancia, del campo educativo o macropolítica escolar.

Una fuente común de conflicto entre docentes y también entre directivos y docentes son los procesos de movilización social de estos últimos, que adquieren especial importancia durante las instancias de paro. En estos casos, tanto docentes como directores reconocen las movilizaciones como una fuente de conflicto por múltiples motivos. Es así que en algunos casos, el conflicto se produce porque la movilización genera transformaciones en la distribución de poder al interior de la escuela, mientras que en otros casos los conflictos son parte de las consecuencias prácticas de los procesos de movilización.

> *(...) "Asoman caudillismos, otros liderazgos, el que era representante de los profesores renuncia, no quiere nada más porque fue sobrepasado. Lo criticaron porque en un momento era la tendencia, después la otra. ¿Cómo si soy de este gobierno, cómo voy a estar siendo partícipe de una huelga?, se forma todo un torbellino y se arma conflicto entre los docentes."*
>
> (Director, Liceo caso 1)

> *"Ahí es donde empieza el tema, cómo recuperamos [las clases perdidas por el paro] y recuperar significa venir el sábado... los que van a paro nunca aparecen los sábados, entonces ¿dónde está la consecuencia? Entonces ahí es donde chocamos un poco, por lo obvio, si yo voy a paro tengo que ser consciente que voy a tener que recuperar, y esa conciencia no existe en algunos."*
>
> (Director, Liceo caso 2)

Otra causa recurrente de conflictos se relaciona con las condiciones laborales de los docentes. Al contrario de lo que pudiera pensarse, en este punto los principales conflictos no se producen por asignaciones o bonos ni por posibles aumentos de remuneraciones, sino por la carga laboral a la que se ven enfrentados los docentes y a los crecientes niveles de "agobio laboral" existentes.

> *"Lo que pasa es que los profesores nos sentimos acosados, con un agobio laboral. Se consiguió un personero del ministerio que nos diera una charla sobre este asunto. Y ahí nos llamó la atención que*

> *el caballero dijo claramente que los directivos estaban al servicio de los profesores y no al revés. Y nosotros seguimos estando al servicio de los directivos, tenemos que entregarles prácticamente todas las cosas lista"*
>
> (Docente, Liceo caso 3)

Finalmente, los conflictos producidos por diferencias en las evaluaciones del trabajo y las disputas de poder entre liderazgos docentes y directivos son también fuentes de conflictos identificadas a partir del análisis de los casos. En todos estos casos, lo fundamental es que los actores involucrados analizan las problemáticas como fenómenos que transforman y reorganizan las relaciones de poder al interior de la escuela.

> *...[un docente] "él tiene una visión bastante crítica del colegio y las veces que va lo único que hace es ir a cuestionar y a criticar lo que se está haciendo (...) los consejos de profesores se transformaban en un diálogo entre él y yo, él hablaba en nombre de todos los colegas, que esto sí, que esto no (...) Él resintió harto el haber perdido protagonismo y liderazgo entre sus pares, entonces se generó un conflicto entre él y yo."*
>
> (Director, Liceo caso 4)

Por último, la encuesta revela los efectos que los distintos tipos de conflictos tienen en algunos aspectos de los establecimientos.

De este modo, aquellos que involucran a estudiantes muestran tener relación con el clima y el desempeño escolar. Es decir, a menor presencia de conflictos que involucran a estudiantes, mejores son los resultados de la escuela con respecto al clima escolar y a sus resultados SIMCE.

En cuanto a los conflictos que involucran a adultos, si bien su presencia no tiene implicancias sobre el clima escolar, sí afecta negativamente los resultados SIMCE del establecimiento.

2. DINÁMICAS DE LOS CONFLICTOS EN LOS LICEOS MUNICIPALES

Los resultados de la fase cualitativa del estudio dan cuenta de tres características diferenciadoras de las dinámicas de los conflictos en los establecimientos estudiados: i) su tránsito desde conflictos cognitivos a conflictos afectivos; ii) los altos niveles de personalización que adquieren los conflictos y; iii) las consecuencias improductivas que estos conflictos producen.

• El tránsito desde conflictos cognitivos a conflictos afectivos

Respecto a este punto, se pudo constatar que una característica común de los conflictos socioeducativos analizados fue que muchos comenzaban entendiéndose como conflictos cognitivos pero devenían con el tiempo en conflictos afectivos. De esta forma, los conflictos tendían a situarse en el plano de las relaciones interpersonales y afectivas y se concentraban en estos aspectos, aun cuando su inicio u origen estuviera relacionado con aspectos políticos, sociales o ideológicos del quehacer escolar. Un ejemplo de esta transición es la situación relatada por un docente respecto al conflicto entre el director del establecimiento y otro docente, en el marco de las movilizaciones gremiales:

> *"El año pasado cuando tuvimos los problemas del paro, hubo fuertes encontrones [entre el director y el] que era líder de la parte gremial del colegio de profesores. Cosas que no debieron haber pasado nunca en un consejo de profesores, desde mi perspectiva, como decirse cosas personales e hirientes. (...) si bien yo no lo conocía de antes [al director], ahí me empezó a quedar una impresión. Yo hago mi pega y lo respeto, trato de ser funcional en ese aspecto. Pero yo ya quedé con cierta aprehensión y tengo un trato bien limitado con él."*
>
> (Docente, Liceo caso 1)

• Los altos niveles de personalización que adquieren los conflictos

El tránsito de lo cognitivo a lo afectivo produce una personalización del conflicto. Esto implica que los conflictos tienden a describirse como conflictos entre personas más que como conflictos por situaciones, lo que implica que la disputa tiende a centrarse en características personales de los actores. Un ejemplo de esta dinámica puede observarse, por ejemplo, en conflictos generados por los resultados de una evaluación docente, que conducen a animadversiones que implican descalificaciones personales, tal como relata una directora:

> *"Entonces yo llamo al profesor a esta retroalimentación (de una evaluación en aula) y le digo todas estas cosas y reaccionó súper mal, y en vez de decir algo autocritico, se defendió todo el tiempo, entonces cuando ya se sintió muy cuestionado, me empezó a cuestionar a mí en mi rol de directora: "usted que entró a este liceo, seguramente tiene algún conocido", cosas así. Y la verdad es que la conversación se tornó súper absurda, se fue, y yo me quedé sin entender nada, porque además era el primer año (en su rol como directora) (...) luego con algunos cursos, de manera insistente hablaba mal de mí, les decía que mi nombramiento no era oficial porque no había sido elegida por la alta dirección pública."*
>
> (Directora, Liceo caso 8)

Al tornarse personales y escalar negativamente, los conflictos dejan de estar asociados al rol de los actores en la escuela y entran en el terreno de las relaciones interpersonales y de las emociones. Esto hace que se olvide lo que originó el problema, y el conflicto vaya transformándose en una suma de nuevos eventos y diferencias de tipo personales. Por ejemplo, en uno de los liceos en que el consumo y tráfico de drogas es una de las principales problemáticas que enfrenta, los docentes y paradocentes decían sentir temor de la reacción que puedan tener los alumnos frente a las acciones que ellos tomen al sorprenderlos:

> *"Yo te pongo la siguiente situación: 'profesor Mario, hay 4 alumnos en malas condiciones'. El profesor Mario hace la pega que tiene que hacer, llama al inspector y hace que lo retiren de la sala. Esos mismo 4 al otro día con el auto del profesor Mario allá afuera... uno corre el gran riesgo de que ellos pasen, un rayón, un vidrio, cualquier cosa."*
>
> (Docente, Liceo caso 1)

> *"Los inspectores, cuidadores de patio, no hacen nada. Hablan de que se va a controlar más, pero al final no hacen nada, es como 'le tenemos miedo a los alumnos'; no se ponen bien los pantalones como para decirte esto está mal y esto está bien..."*
>
> (Estudiante, Liceo caso 1)

• Las consecuencias improductivas producidas por los conflictos

Esta reflexión puede iluminar la tercera característica de la dinámica de los conflictos encontrados: su carácter improductivo. Así, cuando se entra en el terreno de lo afectivo y en la personalización, los conflictos pueden volverse improductivos o pueden escalar negativamente (Glasl, 2004). Siguiendo con el ejemplo anterior, el temor hacia la respuesta de los alumnos hace que no siempre se tomen las medidas necesarias para solucionar el conflicto y finalmente este se estanque o escale, lo que genera un círculo vicioso de contradicciones y confusiones. Eso explica que los directivos y docentes de este liceo se sientan sin herramientas para afrontar el problema efectivamente, tal como se desprende de la siguiente cita:

> *"Creo interpretar a todos los directores de mi país, nosotros en este sentido lo único que podemos hacer es trabajar medidas preventivas no más, y cuando corresponda, hacer las denuncias."*
>
> (Director, Liceo caso 1)

De esta manera, la dinámica de conflictividad que se desarrolla en las escuelas potencia procesos de personalización y afectividad que hacen que, en muchos casos, los conflictos sean visualizados como procesos negativos que no contribuyen al desarrollo de las instituciones escolares.

3. PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES ACERCA DE LOS CONFLICTOS Y LAS ESTRATEGIAS PARA ABORDARLOS

A) PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES ACERCA DE LOS CONFLICTOS AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS

Respecto de la percepción de los directores sobre los conflictos asociados a los establecimientos, y como puede apreciarse en el Gráfico 2, los datos de la encuesta muestran que esta no es homogénea en el segmento: si bien el mayor porcentaje cree que los conflictos son positivos, para un grupo considerable son negativos. Un 57% cree que los conflictos pueden ser positivos dependiendo del tipo de manejo que se haga, y un 24% afirma que los conflictos son positivos y que incluso deben ser promovidos con el fin de generar cambios en los establecimientos. Por otro lado, un 18% percibe que los conflictos son negativos para los establecimientos, pero que el manejo de estos debe ser a través de la búsqueda de soluciones y no de la evasión. Solo un 1% manifiesta esta última visión, que hace hincapié en la importancia de evitar los conflictos.

B) ESTRATEGIAS DE GESTIÓN Y MANEJO DE LOS CONFLICTOS SOCIOEDUCATIVOS

Para abordar las estrategias de manejo de los conflictos socioeducativos en las escuelas, en la encuesta se relató a los directores diversas situaciones hipotéticas y las medidas resolutivas que ellos considerarían o consideran al abordarlas.

CASO 1:

En primer lugar, se les presentó el siguiente caso: *Recientemente, en un establecimiento similar al que usted dirige, se ha producido un quiebre entre los profesores a raíz de un paro docente, puesto que algunos apoyaban el paro y otros profesores no. Al retomar las actividades este quiebre ha sido evidente, lo que ha erosionado las relaciones entre los profesores.*

GRÁFICO 2. PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES SOBRE LOS CONFLICTOS

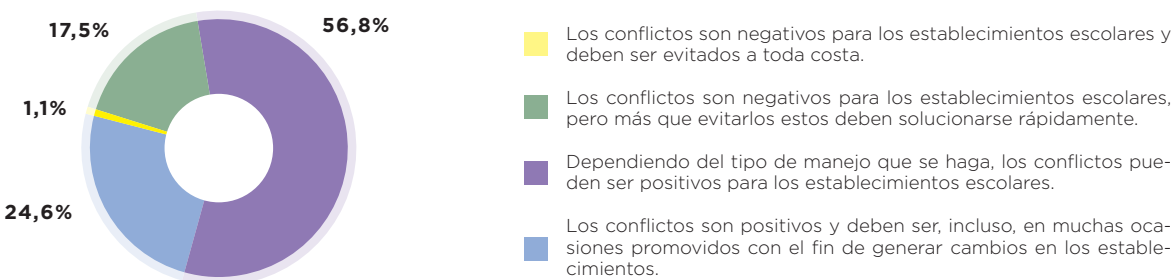
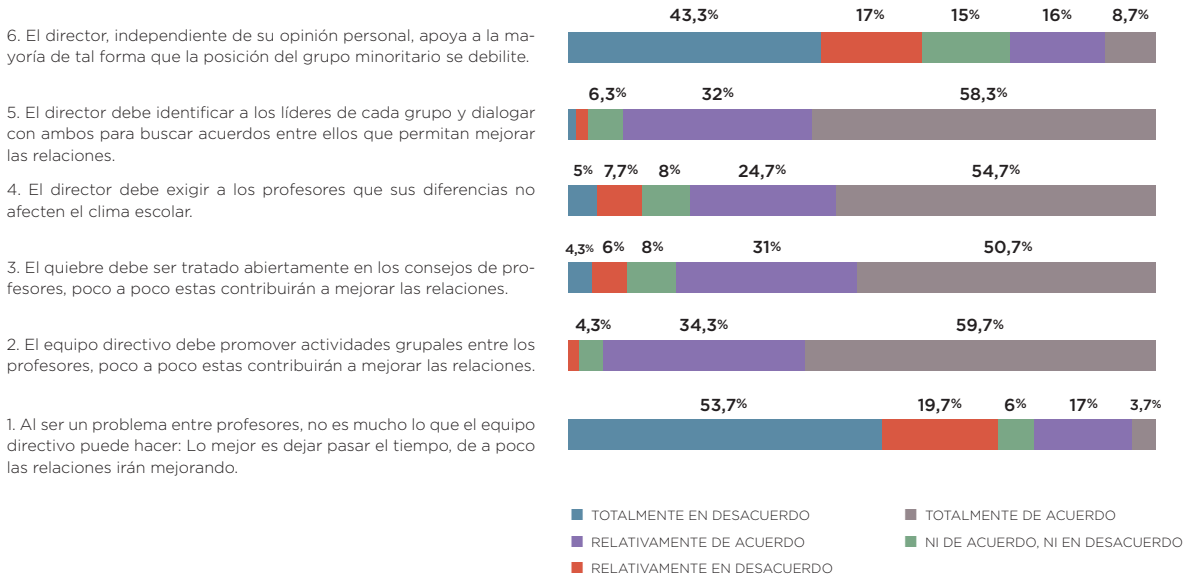


GRÁFICO 3. GRADO DE ACUERDO DE LOS DIRECTORES CON LAS ESTRATEGIAS POSIBLES PARA EL PRIMER CASO



Respecto a este caso, se observa que los directores en su mayoría (60%) están totalmente de acuerdo en que el equipo directivo debe promover actividades grupales entre los docentes, para que, paulatinamente, estas contribuyan a mejorar las relaciones. Junto con esto, es importante destacar que las estrategias que tienen mayor grado de acuerdo por parte de los directores son aquellas que se vinculan con el diálogo entre las partes, ya sea de manera abierta o con los líderes de las partes. Por otro lado, las acciones que los directores más desaprueban son que el director no se involucre al ser un problema entre docentes (53%) o, en otro caso, que apoye exclusivamente a la mayoría (43%). Cabe mencionar que un alto porcentaje de directores (55%) está totalmente de acuerdo con una estrategia más bien dominante y de exigencia desde el director hacia los docentes, asociada a impedir que el clima escolar sea afectado por el conflicto.

CASO 2:

Un segundo caso para conocer las diversas formas de enfrentar el conflicto fue el tema del *cyberbullying*. Al respecto, la mayor parte de los directores (75%) declara estar totalmente de acuerdo con que al ser conocido el caso de *cyberbullying* por gran parte del establecimiento, se debe instar a docentes y directores a desarrollar charlas y talleres en contra de tales prácticas. También es posible observar que tienen un alto grado de acuerdo con estrategias de derivación a profesionales capacitados del establecimiento (65%) y de identificación y notificación a los apoderados (56%). Por el contrario, la mayoría de los directores están en desacuerdo con la estrategia más evasiva, esto es, no intervenir en el conflic-

to (71%). En un porcentaje menor, los directores también están totalmente en desacuerdo con la estrategia de intentar cerrar los sitios web donde se lleva a cabo el *bullying* (37%). Por otro lado, es interesante mencionar que hay un 32% de los directores que están de acuerdo con que en este caso, el equipo directivo tiene que reconocer a las víctimas ingresando a los sitios web donde se realiza el *bullying*, una estrategia más bien invasiva. (Gráfico 4)

CASO 3:

Un tercer caso que se planteó a los directores aborda el deterioro de las relaciones al interior del establecimiento:

En un establecimiento similar al que usted dirige, el director ha enfrentado desde hace dos años la fuerte oposición de un profesor, el cual critica constante y abiertamente la gestión directiva del establecimiento y se ha tornado en un obstáculo para el desarrollo de diversas actividades promovidas desde dirección. Las conversaciones para la búsqueda de una solución solo han fracasado y profundizado el conflicto. Hoy en día las relaciones entre el profesor y el director se encuentran muy deterioradas. (Gráfico 5)

Al respecto, es relevante observar que los directores presentan mayor grado de desaprobación con evadir las relaciones con el docente involucrado (49%), con demostrar su autori-

GRÁFICO 4. GRADO DE ACUERDO DE LOS DIRECTORES CON LAS ESTRATEGIAS PRESENTADAS PARA EL SEGUNDO CASO

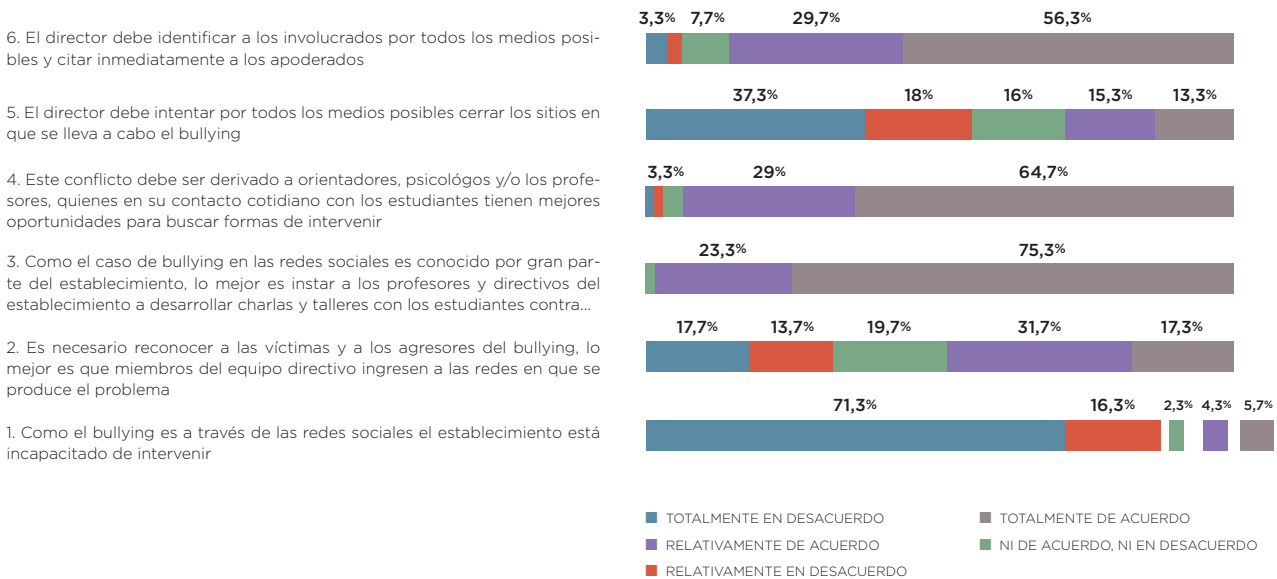
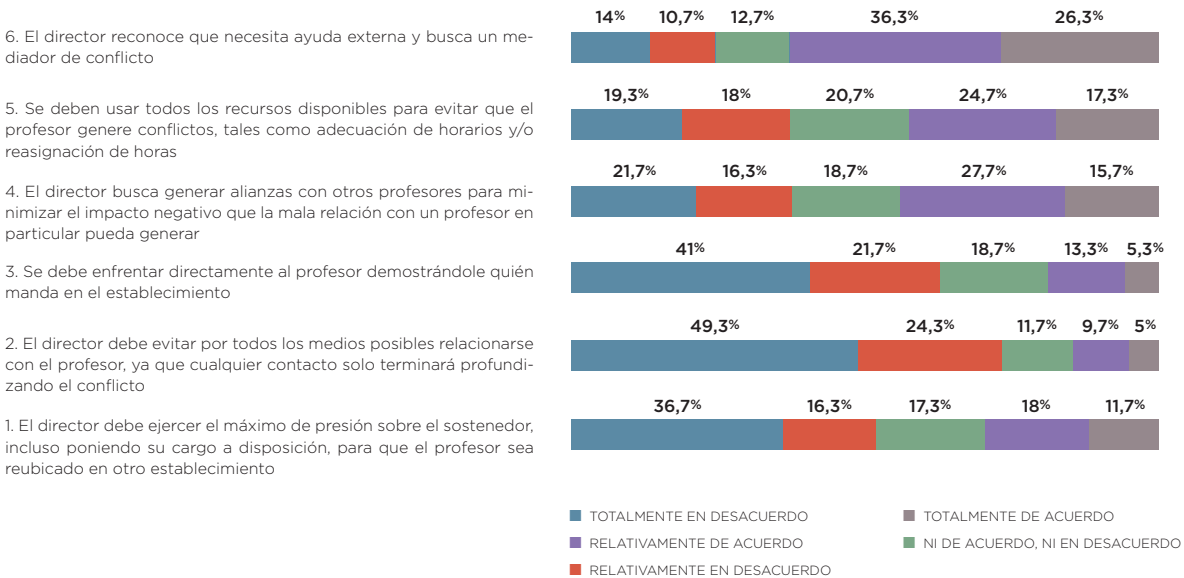


GRÁFICO 5. GRADO DE ACUERDO DE LOS DIRECTORES CON LAS ESTRATEGIAS PRESENTADAS PARA EL TERCER CASO

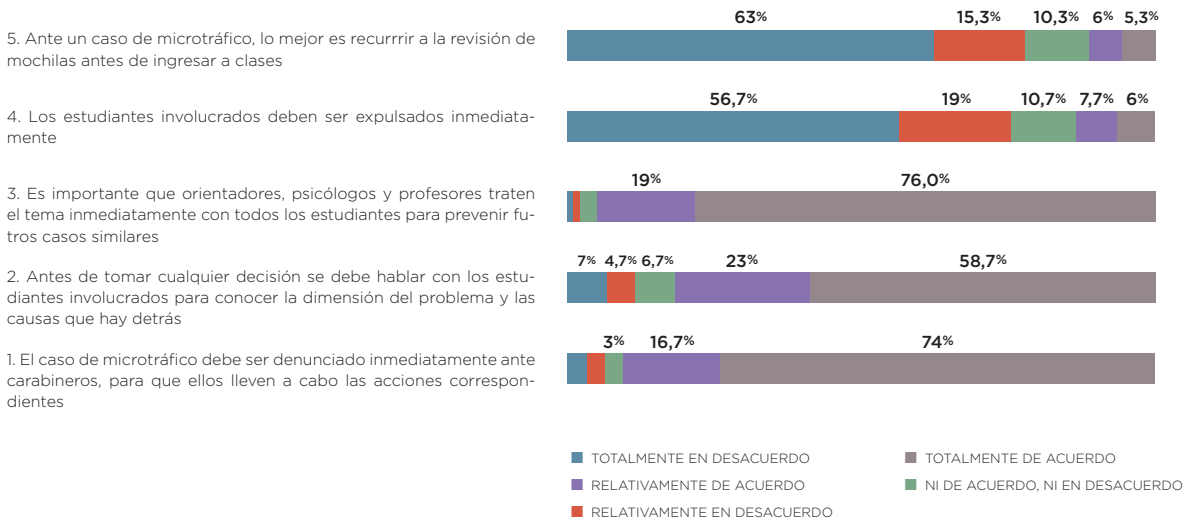


dad (41%) y también con la estrategia de ejercer presión sobre el sostenedor (37%). Otro aspecto a destacar es que un porcentaje considerable de directores (36%) está de acuerdo con la estrategia de encontrar un mediador del conflicto, con la estrategia de generación de alianzas con otros docentes para minimizar el conflicto (28%) y con usar todos los recursos disponibles para evitar que el docente genere conflictos (25%). Por otro lado, cabe destacar que hay porcentajes considerables de directores que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con las estrategias planteadas, respecto a los casos y estrategias anteriores.

CASO 4:

El último caso tiene relación con el consumo y venta de drogas que involucra a estudiantes del establecimiento. Respecto a esto, los directores están totalmente de acuerdo con una estrategia de delegación a profesionales del establecimiento, donde sean orientadores y psicólogos quienes traten el tema y tomen medidas preventivas respecto al caso (76%). Asimismo, presentan un alto grado de acuerdo (74%) con usar el protocolo y denunciar el microtráfico a carabineros para que ellos lleven a cabo las acciones correspondientes, y también con tratar el tema con los estudiantes involucrados para dimensionar el problema y sus causas (59%). Por otro lado, los directores presentan mayor desaprobación con estrategias coercitivas, como recurrir a la revisión de mochilas antes del ingreso de los estudiantes a las salas de clases (63%) y de expulsión de los estudiantes involucrados (57%). Gráfico 6

GRÁFICO 6. GRADO DE ACUERDO DE LOS DIRECTORES CON LAS ESTRATEGIAS PRESENTADAS PARA EL CUARTO CASO



Siempre en relación con las estrategias de gestión y el manejo de conflictos al interior de los liceos municipales, los estudios de caso realizados en el marco de la fase cualitativa arrojan información adicional relevante.

Así, destacan tres hallazgos principales en relación a este tópico.

- ***Un manejo y gestión de los conflictos que varía en gran medida según el tipo de actor involucrado (estudiantes o bien adultos, ya sean docentes o directivos).***

Los estudios de caso dan cuenta que para diversos conflictos que involucran a estudiantes, y especialmente los más complejos (por ejemplo aquellos relacionados con situaciones de abuso sexual o consumo y tráfico de drogas) los establecimientos escolares cuentan con protocolos claros de acción, ya sea emanados del nivel ministerial o establecidos por las propias escuelas en sus manuales de convivencia. Por ende, las estrategias de manejo o gestión del conflicto se limitan al cumplimiento de dichos procedimientos por parte de los directivos, dando cuenta de una visión que podríamos llamar "protocolar".

> *"Bueno, [yo actúo] aplicando la ley 20.000 no más, no hay otra forma, la ley es clarita, si yo no procedo en lo que dice la ley, soy un cómplice y yo no voy a ser cómplice. Entonces haré lo que la ley dice. Yo encuentro a los alumnos portando [droga], yo lo denuncio. En ese aspecto soy intransigente."*
>
> (Director, Liceo caso 2)

"Esto ya está normado desde la Fiscalía, o sea desde el Ministerio de Justicia. Nosotros hemos recibido estas orientaciones en por los menos tres consejos, o sea la cosa ahora está así y no es que tú quieras o no quieras, tú debes y está todo muy clarito."

(Docentes, Liceo caso 6)

Ahora bien, pese a aplicar medidas protocolares frente a conflictos de alta complejidad, en algunos casos más graves como los generados por problemáticas de drogas, los directores declaran cierta incapacidad en sus posibilidades de acción, lo que se condice con la percepción de carencias que las comunidades escolares tienen en relación a estos temas.

"Creo interpretar a todos los directores de mi país, nosotros en este sentido lo único que podemos hacer es trabajar medidas preventivas no más, y cuando corresponda, hacer las denuncias."

(Director, Liceo caso 1)

Cuando, en cambio, los conflictos entre estudiantes se producen por disputas menores, los manuales de convivencia escolar entregan distintas alternativas como la mediación, la negociación o el arbitraje, entregando más margen de acción al directivo. Frente a situaciones de este tipo, algunos directores tienden a mantener una actitud protocolar, ateniéndose a los marcos de regulación existente. Así, por ejemplo, uno de los liceos del estudio cuenta con un Comité de resolución de conflictos escolares, que cumple la labor de analizar y resolver sanciones en relación a una falta cometida, y que está conformado por el Director, Inspectores Generales, Profesor Jefe (del curso al que pertenezca el estudiante que solicite una apelación) y un representante del Centro de Alumnos; sin embargo, otros declaran actuar más libremente, tal como describe un docente de un establecimiento:

"Ahora hay protocolo para todo, de convivencia escolar (…) pero muchas veces los conflictos se arreglan conversando. Muchas veces Juan con Pedro pelean a combos. Si yo pescara el protocolo que ahora me exigen, me demoraría siglos en solucionar el conflicto"

(Director, Liceo caso 6)

En contraste con estos casos, cuando los conflictos involucran a docentes y directivos no existen mayores normativas que permitan definir estrategias de manejo de conflictos. En este contexto, las estrategias adoptadas por los directivos dependen en gran medida del criterio personal, y son por ello altamente heterogéneas. Asimismo, en estos casos los conflictos son narrados por los directores como hechos aislados, siendo incluso vistos como hechos naturales considerando el cargo que desempeñan. Es en esta línea que uno de los directores se refiere a las tensiones y distancia que mantiene con algunos docentes:

"No es generalizada tampoco, yo creo que la gran mayoría de los funcionarios apoyan la labor directiva del equipo, pero como todas las cosas en la vida, hay oposición, gente que no se siente identificada" [Esto] se da en todas partes, por la impronta que tiene el director. (…) 'Cuando gusten conversar conmigo, pueden venir, no tengan ningún temor, díganme sus inquietudes', pero no lo hacen. Entonces, por ejemplo, en la sala de profesores, si yo entro a la sala de profesores, están todos ahí conversando, tomándose su té, pero entra el director, subdirector o inspector general, un silencio absoluto, se cambian los temas, ya no se conversa de lo que se estaba conversando."

(Director, liceo caso 1)

De esta manera, los conflictos entre adultos son en gran medida invisibilizados y percibidos por los directivos como procesos de tensión natural, con la excepción de aquellos casos donde la situación es grave y los involucra a ellos de manera más directa. Un ejemplo de esta situación se puede apreciar en la siguiente cita, donde una directora señala que su estrategia es no involucrarse en los problemas entre sus docentes, y continuar con los mecanismos habituales de trabajo:

> *"Yo de verdad que mucho no le he puesto, yo sigo trabajando como corresponde, dando las órdenes que corresponden, e indicándole a la gente cuál es su trabajo y listo, yo no puedo empezar a solucionar a todos los problemas entre ellos."*
>
> (Directora, Liceo caso 3)

- ***La existencia de una variedad de acciones implementadas, que dependen y varían según las distintas necesidades, contextos y habilidades personales de los directores.***

En este punto, los casos analizados muestran que, más allá de la existencia de protocolos, las estrategias desplegadas por los directores son tan diversas como los propios conflictos, y son por lo tanto más situacionales que estructurales. Esto implica que no responden a un patrón claro relacionado con los estilos de gestión o alguna característica particular del directivo. Así, por ejemplo, respecto de los conflictos producidos por problemas de drogas las estrategias son múltiples: en algunos casos, se aplican los protocolos jurídicos establecidos, en algunos casos se implementan iniciativas de apoyo (a través de procesos de intervención psicosocial o implementación de actividades extra-programáticas), mientras que en otros se establecen redes con instituciones externas, ya sea para generar programas de prevención como para realizar procesos de derivación. Finalmente, algunos directivos optan por estrategias más coercitivas, como el uso de cámaras dentro del liceo o la revisión de mochilas. Así, las estrategias tienden a ser adoptadas in situ por los directivos, a partir de la evidencia existente (y en algunos casos, apoyadas en la opinión de otros miembros de la comunidad educativa). Esto deriva en la dificultad de establecer relaciones entre el estilo de liderazgo que declaran ejercer y las estrategias que adoptan frente a los conflictos.

- ***La invisibilización o evitación de los conflictos relacionados con adultos***

Finalmente, los resultados de la fase cualitativa muestran que mientras las estrategias de los directores con respecto a los conflictos que involucran a estudiantes responden a un enfoque de resolución, en el que se busca que el conflicto sea erradicado más que manejado, en el caso de los conflictos que involucran a adultos es común que los directores consideren que estos no necesariamente requieren de acciones concretas que los gestionen, por lo que tienden a ser evitados. Es en este sentido que puede entenderse el siguiente comentario de un director al relatar el conflicto con un docente:

> *"Nosotros lo conversamos [con el equipo directivo] y buscábamos estrategias, Y una de las estrategias fue que yo no conversaba más con él. Cuando había que decirle algo a él, no lo iba a hacer más yo, lo iba a hacer el inspector general. O cuando había que dar una información que iba a generar conflictos en él, la daba el inspector. Otra estrategia: todo por escrito. Entonces él me mandaba una nota y yo le respondía"*
>
> (Director, liceo 4)

Esta tendencia a no enfrentar los conflictos entre adultos puede estar vinculada a que la función directiva se asocia a aspectos administrativos y al cumplimiento de funciones de líder pedagógico, más que a la construcción y promoción de climas laborales óptimos, en los que los conflictos se gestionan constructivamente.

C) ESTILOS DE GESTIÓN Y MANEJO DE CONFLICTOS

Con objeto de ahondar en la caracterización de los directores entrevistados en el marco de la encuesta, se utilizaron las tipologías definidas por Rahim ya descritas en la presentación general de la investigación y que, como ya se dijo, consideran cinco estilos de gestión: Integrador, Complaciente, Dominante, Evitativo y Comprometido.

Mediante un trabajo de análisis estadístico, se midió el nivel de presencia de cada estilo entre los directores consultados, y luego se buscaron posibles relaciones y efectos existentes entre los estilos de gestión de conflictos y variables tales como clima escolar, desempeño escolar y liderazgo educativo.

Las principales conclusiones de este análisis son las siguientes:

• **Presencia de estilos de gestión de conflictos en los directores:** El estilo Integrador es el estilo de mayor presencia entre los directores consultados, seguido por el estilo Comprometido. Los estilos menos presentes son el Dominante y el Evitativo (aparecen casos con ausencia total de este tipo de liderazgo).

• **Relación entre estilos de gestión:** i) Los estilos de gestión Integrador y Comprometido se relacionan entre sí. Es decir, a mayor presencia del estilo Integrador en un director, más tiende a mostrar también rasgos del estilo Comprometido. Además, en la medida que haya una mayor presencia de los rasgos de uno de esos estilos en el director, los rasgos propios del otro estilo se hacen más presentes en él; ii) La gestión Servicial se relaciona principalmente con la gestión Evitativa, y en segunda instancia con la gestión Integradora; iii) La gestión Dominante y la Evitativa se relacionan entre sí; iv) En un contexto de baja presencia de la gestión Dominante, la gestión Evitativa se relaciona con la gestión Servicial.

• **Relación estilo de gestión y sexo, edad, años de experiencia y formación del director:** El análisis de los datos muestra que el sexo y la edad no se relacionan con ninguno de los estilos de gestión de conflictos. Los años de experiencia, en cambio, sí se relacionan con uno de los estilos, a saber, el Integrador, especialmente a partir de los 16 años de experiencia.

• **Estilo de gestión de conflicto según tipo de conflicto presente en la escuela:** Los resultados muestran que la presencia de cada tipo de conflicto no interfiere con el desarrollo de las distintas pautas de gestión de conflicto, salvo ante la ausencia de conflictos vinculados al estudiantado, que favorecen el desarrollo de los estilos Servicial y Evitativo.

• **Relación entre estilo de gestión del conflicto y clima escolar (SIMCE):** Ninguno de los estilos de gestión de conflictos se relaciona con el clima escolar, tal cual es medido por el SIMCE.

• **Relación entre estilo de gestión del conflicto y percepción de clima escolar según los directores:** Lo anterior varía cuando la variable empleada para evaluar el clima es la percepción de los directores. En este caso, se aprecia que la presencia de un estilo Integrador es la que mayor impacto positivo tiene sobre la percepción de los directores acerca del clima escolar.

• **Relación entre estilo de gestión del conflicto y desempeño escolar (SIMCE):** Respecto a estilos de gestión y desempeño escolar, no se observa una relación significativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO ESCOLAR

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Las principales conclusiones del estudio pueden ser divididas en tres temas centrales: i) tipo de conflictos; ii) dinámicas de los conflictos; iii) gestión de los conflictos.

Con respecto a los conflictos presentes en las escuelas, se pudo observar que estos tienen su origen tanto en temas relativos al interior de las escuelas (micropolítica escolar) como en temas provenientes del exterior (macropolítica y/o contexto). Este hallazgo, aunque pueda parecer lógico, plantea la necesidad de ampliar el foco y mirada de la conflictividad escolar (tradicionalmente puesto en la violencia entre estudiantes) incorporando en el análisis los múltiples y complejos actores y factores que se relacionan con los conflictos en las organizaciones escolares. Si bien los conflictos son múltiples, esto no necesariamente significa que tengan una gran frecuencia o intensidad. Así, los directores entrevistados en el marco de la encuesta dieron cuenta de niveles medio-bajos de conflictividad en los establecimientos bajo su responsabilidad.

Las fuentes de conflictos más recurrentes, de acuerdo a la encuesta, son la falta de participación de los padres y tutores (50.9%), seguido por el consumo de drogas en estudiantes (35,7%) y microtráfico de drogas (14.4%). Asimismo, la violencia verbal (23,9%) y física (10,2) entre estudiantes aparecen dentro de los conflictos más recurrentes. En menor medida, los directores reportan los conflictos a raíz de paros y movilizaciones docentes (6,7%) y los conflictos entre docentes (3,9%), ya sea por asuntos interpersonales o ideológicos. Existen algunas variaciones por zona geográfica. De este modo, el consumo de drogas en estudiantes y microtráfico de drogas suelen ser más frecuentes en la zona norte (56,9 y 27,5% respectivamente), seguido por la zona central (52% y 18,4%).

Otro hallazgo relevante asociado a la fase cualitativa del estudio es que tanto en relación al tipo de conflicto como a las estrategias de gestión parece haber una diferencia fundamental en los casos en que los conflictos involucran a estudiantes, en contraste con aquellos que involucran a adultos, lo que podría producirse por el rol diferenciado que se entrega a cada actor en el espacio escolar, visualizando al niño o niña como un actor más dúctil y con menos capacidad de negociación. Es importante destacar que si bien este elemento fue un resultado central de los estudios de caso, la encuesta no dio cuenta, al menos en relación a los estilos de gestión del conflicto desplegados por los directores, de diferencias de estilo por tipo de conflicto, lo que puede responder a que la escala de gestión de conflicto se refiere fundamentalmente a los docentes, por lo que no necesariamente se condice con la gestión de conflictos que involucran a estudiantes.

Ahora bien, respecto a los tipos de conflictos (involucran a estudiantes o a adultos), un resultado relevante de la encuesta se vincula a diferencias ligadas a los efectos que estos tienen en algunos de los aspectos de la escuela. Así, los conflictos que involucran a estudiantes mostraron tener relación con el clima escolar y el desempeño escolar, evidenciando que a menor presencia de conflictos que involucran a estudiantes, mejores son los resultados de la escuela respecto al clima escolar y a sus resultados SIMCE.

Un segundo tema se refiere a las dinámicas de los conflictos en los liceos municipales. Los conflictos socioeducativos desarrollados en los liceos municipales tienden a transitar, con mayor frecuencia desde lo cognitivo a lo afectivo, lo que hace más probable que escalen negativamente, tornándose en conflictos improductivos. En este escenario, los conflictos dejan de estar asociados al rol de los actores en la escuela y se circunscriben más bien al terreno de las relaciones interpersonales y las emociones, lo que se constituye como un

hallazgo central para la construcción de futuras políticas públicas en la materia.

Por último, un tercer tema se vincula con la visión que los directores tienen de los conflictos y a las múltiples estrategias desplegadas por los directores al momento de abordar los conflictos socioeducativos. A partir de la encuesta fue posible establecer que para la mayoría de los directores (56,8%), los conflictos son vistos de forma positiva e incluso se considera que en muchas ocasiones deben ser promovidos con el fin de generar cambios en los establecimientos. Esto contrasta sustancialmente con el 1% de directores que consideran los conflictos de forma negativa, señalando que deben ser evitados.

Ahora bien, tanto los estudios de caso como la encuesta arrojan que las estrategias desplegadas por los directores para abordar los conflictos son situacionales y tan diversas como los propios conflictos, siendo difícil establecer patrones comunes que permitan identificar tipos de estrategias o establecer posibles vínculos entre ellas y el estilo de liderazgo directivo ejercido. De este modo, las formas de manejar y gestionar los conflictos dependen en gran medida del actor involucrado (estudiante o adultos).

Respecto a los estilos de gestión de conflicto, un aspecto relevante es que los estilos que más imperan, de acuerdo a lo declarado por los directores, son el Integrador y Comprometido, lo que se condice en alguna medida con la visión que señalan tener respecto al rol que desempeñan los conflictos al interior de los establecimientos escolares. La preeminencia de estos estilos no significa, sin embargo, que los otros tres estilos (Evitativo, Servicial y Dominante) estén ausentes entre los directores. Tal como se ha señalado, los modos de abordar los conflictos y los estilos desplegados dependerán en gran medida del tipo de conflicto. Ahora bien, un aspecto relevante es que ni la presencia de postgrados, ni el sexo, ni la edad de los directores tienen relación con los estilos de gestión desplegados. Solo los años de experiencia correlacionarían con uno de los estilos de gestión: el estilo Integrador. Es así que una experiencia de 16 años o más generará una mejora de 0.15 puntos promedio en la escala de gestión integradora del conflicto.

Por último, es importante destacar que no fue posible establecer relaciones entre los estilos de gestión y la escala de clima para la convivencia escolar y desempeño escolar (SIMCE). Solo fue posible apreciar una asociación entre los estilos Integrador, Servicial, Evitativo y Comprometido y la percepción del clima escolar según los directores.

Este conjunto de hallazgos debe entenderse como una primera aproximación exploratoria al estudio de los conflictos y el rol de los directivos en Chile, y se necesita nueva evidencia e investigación que permita complementar o contrastar estos resultados. De manera sintética, es posible visualizar a lo menos dos posibles ampliaciones en esta línea. Por una parte, el estudio se enfocó en un solo tipo de escuela: liceos municipales que imparten enseñanza desde el nivel secundario, dejando de lado a los establecimientos particulares y particulares subvencionados, así como a los establecimientos que inician sus clases en los cursos inferiores. Conocer en forma cualitativa y/o cuantitativa la dinámica de desarrollo de los conflictos en estos otros espacios y las estrategias de negociación desarrolladas por estos directivos permitirá ampliar el campo de estudio a diversas realidades educativas. Al mismo tiempo, es necesario reconocer la especificidad del caso chileno (Bellei, 2016; Corvalán, Carrasco y García-Huidobro, 2016) como un sistema basado en la lógica del mercado, la competencia escolar y la privatización, lo que abre la interrogante sobre el impacto de estas políticas en nuestro tema de investigación. En esta línea, es necesario reconocer que tanto los conflictos como las estrategias de gestión de los mismos no son extrapolables a otras realidades, por lo que se requieren estudios comparativos para visualizar patrones comunes a distintos sistemas escolares.

El desarrollo y profundización de estas investigaciones permitirá ampliar el campo de discusión sobre la conflictividad y el liderazgo directivo en la región, permitiendo adentrarse en la búsqueda de patrones comunes que permitan identificar tipologías de estrategias, así como la comprensión de las lógicas de acción detrás de cada una de las estrategias desplegadas, tal como se ha desarrollado en Europa durante los últimos años (Maroy, 2016). Esto permitirá realizar un es-

tudio de los conflictos y el rol de los docentes considerando factores como el peso del mercado, las políticas educacionales implementadas y las propias demandas de los actores al interior de las comunidades escolares, reconociendo su relación con la concepción que los directivos tienen respecto a los conflictos al interior de sus escuelas y en las estrategias que emplean para afrontarlos, aspectos fundamentales para entender de mejor forma la dinámica contemporánea de la conflictividad escolar.

RECOMENDACIONES

Se elaboraron recomendaciones a la política de fortalecimiento del liderazgo educativo a partir de la identificación de problemáticas asociadas a esta, y que fueron abordadas en esta investigación:

1. Necesidad de contar con una definición de funciones, responsabilidades y atribuciones directivas que responda a los temas, problemas y desafíos del contexto chileno, especialmente respecto del manejo y gestión de conflictos escolares.
2. Necesidad de contar con una definición contextualizada de perfiles de las comunidades educativas y sus necesidades, especificando los distintos tipos de establecimientos, con especial foco en las características de los estudiantes.
3. Contar con programas de desarrollo de capacidades de liderazgo escolar (tradicionales y no tradicionales) y herramientas de prácticas de gestión y liderazgo escolar que se adecúen a las necesidades de los directivos en la realidad del contexto chileno, especialmente respecto del manejo y gestión de conflictos escolares.

Por lo tanto, considerando los componentes de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar identificados como atingentes de abordar y potenciar a partir de los principales objetivos y resultados del proyecto, se proponen las siguientes recomendaciones:

COMPONENTE 1:
DEFINICIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA, RESPONSABILIDADES Y ATRIBUCIONES

i) Incorporar el manejo constructivo de los conflictos socioeducativos como parte de las funciones y responsabilidades de los equipos directivos en las escuelas. Para ello resulta crucial ampliar la mirada tradicional e imperante que entiende los conflictos escolares como aquellos que solo involucran a estudiantes, considerando los diversos conflictos generados al interior de las escuelas.

ii) Promover una visión centrada en la gestión de los conflictos, entendiendo que estos pueden ser procesos que otorgan crecimiento y dinamismo a las comunidades escolares, lo que depende en gran medida del modo en que son abordados. En tal sentido, si bien la búsqueda de una resolución de los conflictos es fundamental, estos deben ser a la vez visualizados como oportunidades para el desarrollo de las comunidades escolares.

iii) Ligado a lo anterior, es importante considerar el manejo constructivo de los conflictos como una práctica ligada a la gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar, ampliando la conceptualización actual al respecto que considera la anticipación de los conflictos y la búsqueda de soluciones efectivas y oportunas como las prácticas relativas a la conflictividad en las escuelas (ver Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar).

iv) Generar espacios de reflexión respecto a las diversas fuentes de los conflictos que enfrentan las comunidades escolares (micro-políticos, macro-políticos y contextuales), identificando las atribuciones de los directivos en la gestión y manejo de cada uno de ellos.

COMPONENTE 2:
SELECCIÓN DE DIRECTIVOS ENTRE LOS MEJORES CANDIDATOS

i) Considerar en la elaboración de nuevos perfiles de cargo para directores de establecimientos escolares públicos elegidos por ADP, los principales conflictos socioeducativos de los

establecimientos y las necesidades específicas ligadas a ellos. Esto permitirá levantar perfiles de cargo altamente contextualizados a las necesidades de gestión y manejo de los conflictos a los que se verán enfrentados los futuros directivos. En resumen, esto implica ampliar la mirada a todos aquellos factores tanto internos como externos que condicionan los niveles de conflictividad en las escuelas y las relaciones entre los distintos actores escolares.

ii) Asimismo, considerar en el levantamiento de los perfiles de cargo para directivos la importancia de contar con principios y habilidades que permitan la gestión de conflictos considerando la dinámica que tiende a primar en las escuelas chilenas, donde tiende a primar el componente afectivo.

COMPONENTE 3:

DESARROLLO DE CAPACIDADES DE LIDERAZGO ESCOLAR

i) Establecer programas de formación tanto tradicionales (cursos) como talleres, que aborden los conflictos socioeducativos en las escuelas, poniendo principal atención en las fuentes, dinámicas y consecuencias de los conflictos, así como en las habilidades, principios y conocimientos profesionales necesarios para realizar una gestión y manejo de los conflictos de forma constructiva.

ii) Ligado a lo anterior, dichos programas deben estar basados en evidencia empírica y ejemplos concretos de conflictos en los establecimientos escolares en Chile, empleando técnicas que permitan la reflexión y evaluación de las prácticas comunes en las escuelas y las propias prácticas respecto a escenarios de conflictos reales.

iii) Finalmente, se propone generar materiales formativos centrados en: i) estrategias constructivas de resolución de conflictos educativos y; ii) legislaciones, normativas y protocolos que definen marcos de acción directiva en los procesos de conflictividad escolar.

COMPONENTE 4:

FUNDAMENTACIÓN EMPÍRICA Y LEGITIMACIÓN DE LA POLÍTICA DE LIDERAZGO DIRECTIVO ESCOLAR

i) Fomentar la investigación que profundice la temática en torno a los conflictos socioeducativos, identificando las principales fuentes, dinámicas y consecuencias según tipo de establecimiento (municipal, particular subvencionado), nivel y tipo de enseñanza, con el fin de identificar los principales conflictos a nivel nacional, herramientas y necesidades de los directivos y diferencias existentes de acuerdo a cada uno de los tipos de establecimientos del país.

ii) Fomentar la investigación respecto a las estrategias empleadas por los directivos en la gestión de los distintos conflictos socioeducativos según tipo de establecimiento y actores involucrados, identificando fortalezas y carencias al respecto.

iii) Desarrollar estudios en profundidad que permitan estudiar los efectos de las distintas estrategias y acciones de manejo de los conflictos realizadas por los directivos en la gestión directiva, la mejora escolar y el desarrollo de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. (2005). Conflict management and the prospective principal. Academic Exchange QuarterlySummer.
- Ball, S. (1989). La Micropolítica de La Escuela: Ediciones Paidos Ibérica.
- Bartsch, R. y Cheurprakobkit, S. (2010). School Problems and Learning About Crime and Justice Systems. Principals' views. EducationalStudies28 (3), 275–285.
- Bellei, C. (2015). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago: LOM.
- Binaburo, J. A., y Muñoz, B. (2007). Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar. Grupo Planeta (GBS).
- Blake, R. R. yMouton, J. S. (1964). The new managerial grid: strategic new insights into a proven system for increasing organization productivity and individual effectiveness, plus a revealing examination of how your managerial style can affect your mental and physical health. Gulf Pub. Co.
- Bonacker, T., y Imbusch, P. (2006). Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung: Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden. En P. Imbusch (Ed.), Lehrbuch: Vol. 1. Friedens- und Konfliktforschung. EineEinführung(4a ed., pp. 67–142). Wiesbaden: VS Verl. FürSozialwiss.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Madrid: Paidós.
- Boucher, M.M. (2013). The Relationship of Principal Conflict Management Style and School Climate. (Doctoral dissertation). Revisado en http://scholarcommons.sc.edu/etd/948
- Bourdieu, P. (1994). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: SigloVeintiunoEdiciones.
- Brint, S. G. (2006). Schools and societies (2nd ed.). Stanford, Calif.: Stanford University Press; London: Eurospan.
- Bush, T. (2008). Leadership and management development in education. United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Bush, T. y Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in English schools. School leadership y management, 32(1), 21-36.
- Canales, M. (2006). Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios. Santiago: LOM Ediciones.
- CEPPE. (2013). Learning standars, teaching standars and standars for school principals: A comparative study. Paris: OECD.
- Chell, E. (2004). Critical Incident Technique. En C. Cassell y G. Symon (Eds.). Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research (pp. 45–60). United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Coleman, P. T. y Fisher-Yoshida, B. (2004). Conflict resolution across the lifespan: The work of the ICCCR. Theory into practice, 43(1), 31-38
- Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Nail-Kröyer, O. (2016) Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying. Santiago, Chile: RIL Editores.
- Córdova Pena y Machado Soares (2014) Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(5), 43-59.
- Corvalán, J., Carrasco, A., García-Huidobro, J.E. (2016) Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad. Colección estudios en educación, Ediciones UC.
- D'Angelo, L. y Fernández, D. (2011) Clima, Conflictos y Violencia en Escuela. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Davies, L. (2003). Education and Conflict: Complexity and Chaos: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. School Leadership and Management, 28(1), 5-25.
- De Dreu, C y Gelfand, M (2008). The psychologie of conflict management in organizations. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. New Haven, CT: Yale University Press.
- Folch, T.M. (1995). Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos. Educar, (19), 61-76.
- Galtung, J. (2013). FriedenmitfriedlichenMitteln: Friede und Konflikt, EntwicklungundKultur (Vol. 4).Springer-Verlag.
- García Llamas, J. L., González, M. A. y Ballesteros, B. (2001). Introducción a la investigación en educación. Madrid: UNED.
- Glasl,F. (2004).Konflikt management. EinHandbucfürFühungskräfte, Beraterinnen und Berater,8. AktualisierteAuflage.

- Gómez Mendoza, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo. Definición, clasificación y metodología. Revista de Ciencias Humanas, 20.
- Gremler, D.D. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research Journal of Service Research, 7(1), 65–89.
- Griffith, J. (1999) The School Leadership/School Climate Relation: Identification of School Configurations Associated With Change in Principals. Educational Administration Quarterly. Vol. 35, Nº 2. 267-29.
- Gunter, H.M. (2016). An intellectual history of school leadership practice and research. Bloomsbury Publishing.
- Handford, V., y Leithwood, K. (2013).Why teachers trust school leaders. Journal of Educational Administration, 51(2), 194-212.
- Heck, R.H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. Educational evaluation and policy analysis, 14(1), 21-34.
- Heck, R. H., &Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. American Educational Research Journal, 46(3), 659-689.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., &Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. EducationalAdministrationQuarterly, 26(2), 94-125.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas, 9(2), 82-104.
- Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development – adjusting leadership theories and development programs to value and the core purpose of school. Journal of Educational Administration, 6(42), 669-68.
- Jacobson (2011) "Leadership effects on student achievement and sustained school success". International Journal of Educational Management, Vol. 25 Iss 1, 33-44.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. Revistalberoamericana de educación, (15), 53–74.
- Johnson, P. E. (2003). Conflict and the school leader: Expert or novice. Journal of Research for Educational Leaders, 1(3), 28-45.
- Karadağ, E., Bektaş, F., Çoğaltay, N., &Yalçın, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study. Asia Pacific Education Review, 16(1), 79-93.
- Karim, D. (2015). Managing conflict by school leadership : A case study of a school from Gilgit-Biltistan. International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences, 2(5), 340–343.
- Leiras, M. (2007). Estudio de caso: La relación entre el Min. de Educación y el colegio de profesores de Chile, 1990-2006. Cooperación e institucionalización en la determinación de los salarios y las condiciones de trabajo docente. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Banco Mundial.
- Leithwood K; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A.; Hopkins, D. (eds.) (2008): Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. UK. National College for School Leadership.
- Leithwood K; Harris, A.; Hopkins, D. (2008): Seven strong claims about successful school leadership. School leadership and Management 28 (1), 27–42.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., y Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In International handbook of educational leadership and administration (pp. 785-840). Springer Netherlands.
- Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. Journal of Educational Change, 2(2), 97-122.
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. Handbook of qualitative research, (1), 575-586.
- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. Revista Iberoamericana de Educación, 25(1).
- Madriaza, P. y García, M. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: conflicto y aspiración por recrear un orden social. Persona y sociedad, 18(1), 31-50.
- Magendzo, A. y Toledo, M. I. (2012). Bullying: an analysis from the perspective of human rights, target group and interventions. The International Journal of Children'sRights, 21(1) ,1-13.
- Magendzo, A.; Toledo, MI. y Gutiérrez, V. (2013) Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº 20,536): dos paradigmas antagónicos. Revista Estudios Pedagógicos, 39(1), 377- 391.
- Mayer, L. (2009). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. Educación, Lenguaje y Sociedad, 6 (6), 85–112.
- Mitgang, L. (2012). The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training. Perspective. Wallace Foundation.
- Msila, V. (2012). Conflict management and school leadership. J. Communication, 3(1), 25-34.
- Munduate, L., Ganaza, J., y Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. Revista de Psicología Social, 8 (1), 47-68.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, X. (2012). La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos: Una Herramienta para la Reflexión Sobre Prácticas Docentes en Convivencia Escolar. Psicoperspectivas11(2), 56-76.
- OCDE (2014a). Education at a Glance 2014: OCDE Indicators. Paris: OCDE Publishing.
- OCDE (2014b). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning.Paris: OCDE Publishing,
- Pont, B., Temperley, J., Moreno, G. y Valencia, L. (2011). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. México DF: OCDE.

- Quezada, M. T. P., Navarro, J. C. C. y Mora, J. J. (2005). La violencia escolar. Investigación, 10(27), 1027-1045.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. International journal of conflict management, 13(3), 206-235.
- Rahim, M. A. (2010). Managing conflict in organizations. Transaction Publishers.
- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. ACEL, 41, 1- 28
- Robinson, V.; Lloyd, C.; Rowe, K. (2008) "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types" Educational Administration Quarterly
- Román, M. y Murillo, J. (2011). Latin America: school bullying and academic achievement. CEPAL Review, 104(1), 37-53.
- Ruiz, L. D. (2006). La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín. Medellín:IPC, Instituto Popular de Capacitación, Corporación de Promoción Popular. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/ipc/ruiz.pdf
- Runde, C. E., y Flanagan, T. A. (2010). Developing Your Conflict Competence: A Hands-on Guide for Leaders, Managers, Facilitators, and Teams (Vol. 152).John Wiley y Sons.
- Sergiovanni, T. J. (2001). Leadership: What's in it for Schools?. Psychology Press.
- Snodgrass, L. y Blunt, R. (2009). The value of play for conflict management: a case study. South African Journal of Education, 29(1), 53-67.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. School Leadership y Management, 22(1), 73-91.
- Spillane, J. P. (2012). Distributed leadership (Vol. 4).John Wiley y Sons.
- Stake, R. E. (1995). The art of case study research. Sage Publications.
- Stewart, Brandee Louise (2015) Leading Through the Use of Productive Conflict: A Professional Development that Teaches Principals to Use Productive Conflict Among Teachers for Organizational Learning and Growth. Dissertation for the degree of Doctor of Education in the Graduate Division of the Of University of California, Berkeley.
- Sun, J., &Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. Leadership and Policy in Schools, 11(4), 418-451.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.
- Thapa, A.; Cohen, J.; Guffey, S. & Higgins-D' Alessandro, A. (2013) A Review of School Climate Research. Review of Educational Research, Vol. 83, Nº 3, 357-385
- Thomas, K. W. (1974). Thomas-Kilmann conflict mode instrument. Tuxedo, NY: Xicom.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. Revista Colombiana de Sociología, (27), 255–278.
- Tschannen-Moran, M. (2014). Trust matters: Leadership for successful schools. John Wiley y Sons.
- Uline, C. L., Tschannen-Moran, M. y Perez, L. (2003). Constructive conflict: How controversy can contribute to school improvement. Teachers College Record, 105(5), 782-815.
- Villalobos, C. Peña, J. y Weinstein, J. (2016). Concepto de conflictos socioeducativos. Documento de Trabajo.Centro de Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales.
- Wagner, U. (2005). Konfliktforschung und Friedenssicherung. Psychologie in Gesellschaft, Kultur und Umwelt. Handbuch (1), 55–60. Weinheim: Beltz.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper.
- Weinstein, J. y Villalobos, C. (2016). Keynote: School education leadership policies. A comparative analysis of effective practices. Draft Paper. Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. Revista Iberoamericana de educación, (69), 23-46.
- Weinstein. J. (2007). Chile 2000: La negociación Mineduc-Colegio de Profesores. Una visión personal, en Espínola, V. y Accioly, A. (eds). Sindicalismo docente y reforma educativa. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Yin, R. K. (1994). Case study research. United States of America: Diana S. Foster editor.
- Yin, R. K. (2009).Case study research: design and methods. Los Ángeles: SagePublications.

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo
Director Cedle: José Weinstein
Coordinación publicación: Lorena Ramírez
Edición general: Carmen Santa Cruz
Diseño: Alejandro Esquivel