

Escuelas, directivos y maestros en conflicto, una perspectiva organizacional

Miguel Navarro Rodríguez
 Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango.

RESUMEN

Búsqueda de respuestas alternativas en los conflictos escolares, en donde hay que realizar una detección de los problemas, una percepción ambiental y una aplicación de esquemas para encontrar soluciones.

Palabras clave: conflictos escolares, búsqueda alternativa, soluciones.

ABSTRACT

Search of alternative answers for scholar conflicts, where problem detection, environment perception, and schemes application have to be made in order to find solutions.

Key words: scholar conflicts, alternative search, solutions.

*"El conflicto es un signo
 de que existen
 verdades más amplias
 y perspectivas más
 bellas"*
 A.N. Whitehead

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación plantea una indagatoria de tipo teórico-organizacional referida a la escuela, y se orienta a la búsqueda de respuestas alternativas en la explicación de los conflictos escolares entre los profesores; es decir, se aborda un problema de investigación en el marco comprensivo del conflicto y de la gobernación escolar de la educación básica.

Los apartados del proyecto, parten de una definición problemática, en donde se plantea y se formula el problema de investigación, se destacan objetivos y se señalan aquellas preguntas a las cuales la investigación se obliga a dar respuesta.

Un desarrollo subsiguiente trata sobre un diseño general de temas abarcativos de la estructuración y fundamentación teóricas, en donde la Teoría Organizacional remite hacia una aproximación o vertientes explicativas de la escuela de educación básica, dilucidando las variables inherentes al conflicto y la gobernación escolar y destacando tendencias y líneas alternativas.

Se continúa con un acercamiento a la definición metodológica, tratando de plantear un inicio de indagatoria y de su método, dejando líneas abiertas que supongan desarrollos en la medida en que se construye el problema de investigación.

ANTECEDENTES

Realizar un estudio de percepciones en la opinión de los profesores y directivos respecto del rompimiento y el conflicto en la escuela, nos remite a considerar la literatura previa al problema que se investiga, a fin de ubicar el campo, al menos en dos vertientes bien definidas: la **micro teoría**, esto es, la serie de investigaciones relacionadas con el problema o con una contigüedad metodológica de su abordaje y la **teoría**, que proporciona modelos explicativos o propone enfoques bajo los cuales se dilucidan las variables sustantivas de la presente investigación, tales como el conflicto en la escuela, las tensiones, la gobernabilidad y los rendimientos escolares.

En el ámbito de la micro teoría se registran los siguientes estudios, todos ellos realizados con un corte metodológico descriptivo analítico por encuesta. De entre ellos se destacan los siguientes.

La higiene mental del maestro Sandoval (2000). Presenta un estudio comparativo de dos grupos de profesores zacatecanos, respecto de algunas variables que relacionan la estabilidad emocional de los profesores, así como algunos indicadores relativos al malestar docente. Se establecen algunas implicaciones referentes al clima organizacional de las escuelas y la actitud de los profesores en el mismo.

La percepción ambiental de los Universitarios de la UNAM campus Iztacala. (Hernández, Silva & Bautista, 1999). En este estudio, se destaca un análisis de las percepciones del ambiente físico, social y construido del campus Iztacala de la UNAM, encontrando en los resultados las percepciones de los estudiantes respecto de las adicciones, inseguridad y organización institucional como elementos esenciales en la degradación del ambiente de la Universidad.

Estudio de percepciones respecto del optimismo de los directivos de las escuelas secundarias en el estado de Pensilvania. (M. Harris, Donald J. Willower, 1998). Los autores realizaron un estudio por encuesta y encontraron, en un estudio de correlación, que la percepción de optimismo por parte de los directivos, no era significativa en la eficacia de su función directiva traducida en logros de su Institución escolar,

sino por el contrario, las más altas correlaciones fueron encontradas entre la percepción de los docentes del optimismo de su directivo con relación a los logros escolares.

Estudio de las percepciones de docentes y administradores del ambiente organizacional y administrativo del Instituto Tecnológico de Aguascalientes. (Obregón Barboza, 1999). En este estudio se analizan las opiniones respecto a diversos indicadores del clima organizacional de una Institución de Educación Superior.

Estudio de percepciones acerca del rompimiento entre profesores y directivos en torno a la gobernabilidad escolar y del currículum. (Jo Harrison, 1998). En este estudio se destacan determinadas características de las tensiones entre los actores escolares y la administración central que determina el currículum; asimismo se proponen líneas alternativas de gobernación escolar y de toma de decisiones que involucran al profesorado.

Estudio de la relación de las emociones y las actividades académicas en estudiantes de la LEP'94. (Vázquez, Banda, 1999). En este estudio se realiza un análisis de percepciones (análisis multivariado) y se continúa con un tratamiento factorial acerca de las emociones de los estudiantes al enfrentar los retos del trabajo académico en diversas asignaturas y líneas de estudio dentro de la UPN Zacatecas.

Se encontraron particularmente tres estudios de **corte etnográfico**, que abordan las interacciones problemáticas entre los profesores, respecto del clima organizacional y de lo cotidiano de la función docente.

El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana (Aguilar Hernández Citali, 1991). Sitúa un estudio aproximativo de las condiciones materiales e informales del trabajo escolar, enfocando la cotidianeidad del entramado de relaciones que establecen los maestros entre sí y con sus directivos, para de esa forma construir una historia no documentada de la escuela. En la realización del estudio se consideraron algunas escuelas primarias de tipo rural y otras de tipo urbano, entre sus conclusiones, la investigación destaca, las formas de intervención de los profesores en la resolución de sus condiciones cotidianas de trabajo como

una tendencia deseada pero necesariamente marcada por límites determinantes.

Escuelas y maestros, condiciones del trabajo docente en Argentina (Ezpeleta Justa, 1989). Establece algunas precisiones sobre la organización informal de la escuela y su clima de trabajo, aún cuando su enfoque esencial se orienta a desentrañar la problemática de la función docente en las condiciones particulares que presenta esta profesión en Argentina.

Maestros, escuelas, crisis educativa; condiciones del trabajo en Bolivia. (Subirats José, Nogales Ivonne, 1989). En su estudio establecen algunas tensiones y conflictos inherentes a la profesión docente en Bolivia, así como una visión de sus frustraciones; de igual forma, el enfoque del estudio pretende dilucidar las condiciones del trabajo docente.

En la perspectiva teórica se destaca el aporte de la teoría organizacional, particularmente en el estudio de Ibarra (1999), respecto de su análisis penta ocular de las dinámicas (proposición de un modelo explicativo) y sus actores en la universidad, conformando un análisis organizacional complejo, desprendido de las visiones reduccionistas de la organización y del sistema-universidad que buscan permanentemente soluciones simples para realidades complejas.

Otro abordaje teórico que establece de forma perfectamente clara las implicaciones entre poder, gobernabilidad y cambio institucional, en los medios escolares, es la contribución de Acosta Silva (1999) en su análisis que considera a las categorías descritas y su expresión en las Universidades Públicas de México. El autor establece una serie de relaciones entre poder y gobernabilidad, de forma que se configura una tesis con relación a la reducción de las tensiones y el conflicto, estableciendo que cuando los actores institucionales han interiorizado que al seguir las reglas establecidas por la gobernabilidad, logran sus fines e intereses, de manera más eficiente, que buscando formas de acceso unilaterales. Ello se traduce en una reducción directa de los conflictos.

2. MARCO COMPRENSIVO DEL CONFLICTO EN LA ESCUELA.

2.1 Escuela y organización.

Las escuelas son organizaciones complejas, (Ghiso, 1998) como organizaciones asumen tanto rasgos distintivos como comunes en cuanto a las características que las identifican o separan de otras organizaciones. Las primeras tipologías distintivas referidas a las escuelas fueron abordadas por Allison y Kameron (en Guadamuz, 1998) y refieren a sus objetivos ambiguos, tecnología indeterminada, acento en la autonomía más que en la autoridad, etc.; con ello se buscó fundamentar un tratamiento de gobierno y de manejo del conflicto, enfrentando la naturaleza distintiva de la organización escolar.

En contraparte, las clasificaciones organizacionales de la escuela en cuanto a sus rasgos comunes, tienen dos acercamientos en el tiempo: las clasificaciones de Parsons (1956, 1958) y Etzioni (1961) que datan de los años sesentas, y que remitían a considerar los rasgos en escuelas, prisiones y hospitales, atendiendo a la estructuración burocrática de tales organizaciones. Si bien es cierto que en Parsons se advierte una clasificación organizacional de tipo funcional que atiende al rol social a desempeñar por la organización escolar, el interés esencial se marca por una estructuración de tipo burocrático.

Posteriormente surgieron los planteamientos de las anarquías organizadas que buscaron establecer un sentido de ordenación lógica en el concierto interactivo de las relaciones estructurantes de los actores escolares, (Cohen, March y Olsen, 1972). La refutación de las propuestas que buscaron unidimensionar las prácticas de las organizaciones escolares para inscribirlas en una estructuración formal que respondiese a la autoridad, y a una gobernación burocrática, se encuentran especialmente en Perkins (1973) y en Corson (1973). Corson fundamentalmente planteó la necesidad de considerar a escuelas y universidades como un tipo especial de organizaciones, en donde la estructuración burocrática supondría una dificultad inherente hacia el desarrollo de las funciones sustantivas, habida cuenta de que tales funciones tenían que ver con la creatividad y el trabajo académico, con la producción de conocimiento científico, etc. Se señaló así el inminente peligro de que las escuelas gobernadas como estructuras fuerte-

mente burocratizadas, acaso mal funcionasen para con sus propósitos esenciales, es decir, los referidos a la creatividad y productividad del conocimiento (Corson, 1973).

El abordaje organizacional sobre la escuela que refiere a las prácticas informales suscitadas al interior de los centros escolares fue hecho por Ezpeleta (1989), quien afirma respecto de la organización informal:

"Esta configuración toma, en la escuela, la práctica de relaciones sociales y profesionales. se expresa en ellas más aún motor y filtro de la organización formal, la escuela existe en y a través de sus prácticas. En este momento de las prácticas, la escuela les provee de nuevos contenidos: el conjunto de tradiciones de usos más o menos locales y extendidos, de historia acumulada, de sedimentadas formas de hacer las cosas" (Ibid., 1989).

Este entramado de prácticas informales al interior de la escuela, conlleva a constituir lo que diversos autores de la teoría de la organización han llamado el clima de trabajo (Robbins, 1998, Fernández 1998, 1999, Wood, 1995), particularmente, Ball, (1991) y Ezpeleta (1989) aboradron en sus estudios al conjunto de interacciones en que se constituye el clima de trabajo en la escuela y cómo reaccionan los profesores dentro del ambiente escolar, estableciendo toda una micro política relacional que orienta la participación entre los docentes hacia los ámbitos tanto personales como laborales dentro de la escuela; Así, se define al clima escolar como: "El encuentro diario de un grupo de personas que comparten una pertenencia laboral" (Ibid., 1989). De la misma forma, Ezpeleta nos aporta una consideración acerca de lo que sería un buen clima de trabajo en la escuela: "Es la expresión de un ambiente donde se comparten proyectos y preocupaciones, se clarifica el sentido individual y colectivo de la tarea y se potencia el compromiso de cada uno con las metas de la institución; algunas escuelas lo logran, otras no" (Ibid., 1989).

La investigación de Ezpeleta (1989) respecto del clima de trabajo y la satisfacción de los profesores, es ilustrativa, si observamos el tipo de preguntas que se hicieron en el cuestionario; por ejemplo, se hizo la pregunta: ¿qué tipo de

cuestiones te ayudan a sentirte bien y mal en el trabajo? Las respuestas de los profesores respecto de aquello que importa para lograr un clima sano de trabajo fueron, entre otras:

- El equilibrio y la correcta conducción del personal jerárquico para evitar la incomunicación.
- Estabilidad y equilibrio emocional de la dirección.
- El trato solidario y humano.
- Un ambiente tranquilo y organizado.
- Apoyo y cierta independencia que el director pueda conceder al maestro.
- Tolerancia y compañerismo.
- Aliviar tensiones, estimular el reconocimiento.

De acuerdo con lo anterior, es importante establecer, que la problemática sobre el clima de trabajo y las relaciones entre el profesorado, cubren parte importante de las preocupaciones de los docentes y no son, con mucho, inferiores a los problemas que plantea el currículum o los relacionados con las percepciones salariales y los ascensos profesionales.

A este respecto, es interesante la investigación sobre clima organizacional y de trabajo que realizaron Fernández Escárcega y Navarro (1998), en ella se identifican 12 elementos que pueden constituir a un clima de trabajo:

- Canales receptores más empleados.
- Tolerancia al conflicto.
- Consideración.
- Conocimiento de objetivos y estructura.
- Desinterés.
- Responsabilidad.
- Estilo de liderazgo.
- Locus de control en el trabajo.
- Grado de satisfacción laboral.
- Claridad en las normas de desempeño.
- Aceptación y deseo de cambio.
- Tolerancia al riesgo.

Los factores anteriores fueron analizados en una evaluación del clima organizacional de instituciones actualizadoras de docentes del estado de Durango, lo cual es ilustrativo de que las instituciones escolares presentan las condiciones previstas por la teoría organizacional y de que es totalmente factible el investigar acerca de su organización informal.

Woods (1995) realiza un interesante estudio de la dinámica interna de las escuelas, que desnuda su clima de relaciones informales y que en situaciones de conflicto, hace moverse a los actores hacia uno u otro sentido, al respecto Woods afirma:

"En el análisis de los acontecimientos críticos en todas las escuelas tienen lugar de tanto en tanto, crisis que alteran el orden normal, lo típico es que se haga responsable de ello a alguien, que haya puntos de vista en conflicto, acerca de quien pueda ser responsable. que se pierda la calma, todo lo cual repercute negativamente en la educación, pero no es forzoso que así sea, pues de estos incidentes podemos extraer valiosas enseñanzas" (Woods, 1995).

La idea de Woods (1995), de aprovechar el conflicto organizacional dentro de la escuela, para mejorar el desempeño y obtener aprendizajes, concuerda con Ghiso (1998) y con Robbins (1998); particularmente Ghiso, relaciona tres diferentes abordajes para el conflicto en la escuela: en un abordaje tradicional el conflicto se reprime y los problemas se arrojan fuera de la escuela, en un segundo tratamiento, el conflicto no se reprime, sino que se soslaya y se evade, permaneciendo latente dentro de la escuela y creando "ruidos" en las comunicaciones formales e informales, en ambos casos el resultado del conflicto es su empeoramiento; finalmente, y de acuerdo con la teoría dialógica de Freire (1981), Ghiso nos propone un abordaje pedagógico del conflicto, que suponga el paso por las fases de descomposición y reinventamiento, después de lo cual habremos salido del conflicto fortalecidos, en tanto nos hemos construido como sujetos y emergido de un proceso dialogizante.

2.2. La gobernación y el conflicto escolar.

Si consideramos que todo gobierno es una institución que nuclea a una comunidad política para los efectos de legitimar, otorgar y validar, a fin de lograr la eficacia en los fines de gobierno, podremos considerar que la gobernabilidad "Es la capacidad de un gobierno de ejercer a la vez estas dos funciones: legitimar y proporcionar eficacia en la dirección de los asuntos públicos" (Dharendorf, 1980 en Arboz y Giner, 1993)

Esa capacidad de gobierno o gobernabilidad de acuerdo con Arboz y Giner (1993) asume en su función, entre otras, las siguientes características:

- Ostenta autoridad.
- Transmite órdenes.
- Distribuye y redistribuye los bienes y recursos materiales que controla.
- Otorga y quita privilegios (distribuye honores y castigos)

Esas funciones de gobernabilidad están presentes en la escuela como organización, sin embargo, la acción de los gobernados, esto es de los profesores, no se inserta de manera dócil acatando la directividad del gobierno escolar; esto remite al problema mismo de la gobernabilidad y a su gran contradicción: a mayor gobierno, menor libertad personal y viceversa, por lo cual se apunta: "En consecuencia, el inconformismo es un factor permanente y genera una conflictividad que impide aceptar sin reticencias el fin de la historia" (Arboz y Giner, 1993), lo anterior ha llevado a la búsqueda constante de nuevas formas de gobierno y de gestión en la escuela, que permitan la participación de los profesores y directivos en un contexto de gobernabilidad consensado y armónico.

Significaría que la gobernabilidad escolar no es un componente que posibilite la ausencia de los conflictos escolares, es decir, aún en un ambiente de gobernabilidad plena existirán los necesarios conflictos naturales, que dan vida a las organizaciones escolares y que permiten su desarrollo, ya que al decir de Apple:

"La escuela como institución ni es aconflictiva, ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga -teorías de la reproducción-, sino que produce simultáneamente conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior de nuestro sistema educativo" (Apple, 1994).

La misma idea sugiere Robbins (1998), respecto del papel motor del conflicto en el desarrollo de las organizaciones; sin embargo, es necesario precisar que lo que daña a las organizaciones escolares en sí, no es la aparición del conflicto, sino su intensidad desmedida, a la vez que la percepción de los miembros de

la organización de que no existen recursos para tratar el conflicto y desarrollarlo. En esta última idea están de acuerdo Lanni y Elena Pérez (1998), quienes se preguntan respecto del conflicto en la escuela ¿Qué hacemos con los conflictos? y a continuación apuntan:

"La idea es hablar sobre lo que hay que hacer cuando el conflicto está instalado en la escuela: sin llegarse a hacer cargo totalmente del problema, asumir el compromiso junto con otros miembros de la institución y abordarlo, reconociendo que se tienen posibilidades y limitaciones, esto permite redefinir el conflicto y buscar la mejor solución posible" (ibid., 1998).

El conflicto es definido a partir de su raíz etimológica, (González Cuberes, 2000, Navarro, 1999) proviene de *affligere*, afligir e infligir; significa golpear contra algo, es definido así como un choque entre dos posiciones antagónicas.

Según Mercedes Taschetta (2000), un conflicto es una oposición de intereses entre dos o más partes, para cuya solución se pueden buscar medios violentos o negociaciones, o bien el arbitraje de una tercera persona. Según esta autora el conflicto es una situación que surge cuando en un grupo o persona se manifiestan relaciones como las siguientes:

- Se tienen objetivos distintos.
- Surgen opiniones diferentes.
- Aparecen fuerzas que luchan por el control de poder.
- Existe la percepción de invasión de competencias.
- Se percibe una necesidad como no satisfecha.

Ulloa (1995) ha citado a Bieger, quien ha señalado que lo que enferma a las instituciones no son los inevitables conflictos, sino la ausencia de recursos para percibirlos y buscar soluciones. En esa dirección apuntan los aportes de algunos teóricos sobre el conflicto en la escuela, incorporar a la búsqueda de soluciones a los actores del conflicto, estableciendo estrategias participativas y de compromiso, (Barreiro, 2000, Cuberes, 2000, Taschetta, 2000).

Y es que los autores en el conflicto escolar deben incorporarse a la búsqueda activa de soluciones, desnudando el currículum oculto que disfraza la naturaleza más perversa del

conflicto en la escuela: la lucha por el poder (Apple, 1994).

Es en las escuelas en donde los actores inscriben sus prácticas de conformidad con la propia naturaleza distintiva de la institución, en tanto organización, es decir, si se asume una estructura de tipo burocrático flojamente acoplada, de acuerdo con Weick (1969), esto permea e imprime un carácter distintivo al ejercicio del poder y de la autoridad en los espacios escolares, la organización se gobierna de manera distintiva en la escuela al tenor de sus características diferenciadas, en tanto estructura organizacional: orientación hacia la autonomía versus disciplina burocrática, objetivos y metas ambiguos, independencia del trabajo intelectual etc. lo anterior determinará una postura diferenciada que se tome respecto de la gobernación escolar y de las gobernaciones de otro tipo de organizaciones.

Particularmente, Apple (1994) introduce al debate de la gobernabilidad en la escuela, el asunto esencial del poder y la dominación, lo cual supone el siguiente dilema: si ya de suyo, la gobernabilidad escolar conlleva conflictos naturales, por su oposición a la libertad personal; cuántos conflictos más y de mayor gravedad acontecerán si incluimos en la ecuación del gobierno escolar injusticia y desigualdad:

"No es que yo crea que las condiciones no son malas en muchos colegios, en muchos trabajos remunerados y no remunerados que tantas mujeres y hombres desempeñan... Como se demuestra en... Detrás de las estadísticas oficiales de color de rosa... hay otra realidad de creciente desigualdad, de terribles niveles de pobreza, de una crisis emergente" (Apple, 1994).

Michael Apple (1994), nos aporta un elemento catalizador adicional del conflicto en la escuela, al referirse a los llamados "controles técnicos" y que tienen que ver con una gobernabilidad y control de carácter técnico sobre la profesión que de alguna manera la descualifica y la degrada generando insatisfacción y conflicto:

"Un complejo proceso de destrucción y reconstrucción está comenzando, un proceso en que una parte considerable del profesorado está perdiendo el control de las partes más importantes del plan de estudios y de la pedagogía"

Rev. Centro Inv. (Méx) Vol. 4, Núm. 16, Ene-Jun. 2001

De acuerdo con Apple, en las escuelas existe una degradación del trabajo docente por parte de las instancias especializadas en los controles técnicos que ejercen gobierno, controlando y sustrayéndole a los profesores autonomía en importantes campos del plan de estudios; al maestro se le dice qué tiene que hacer, cómo hacerlo, y éste debe reportar evidencias hacia los controles de que así lo está haciendo; ello aumenta el poder de la burocracia por sobre el profesor, lo cual genera malestar y conflicto. Clawson (1978), sobre este punto en particular, había considerado que existía una relación directa entre el crecimiento del poder burocrático y el control del trabajo, Apple nos muestra que ese poder de dominación por sobre los profesores genera conflicto y afecta la gobernabilidad.

Otros autores como Elmore & Furman (1990) y Jo Harrison (1998) abordan el conflicto en la escuela desde la perspectiva de la gobernación en torno al currículo escolar, particularmente Elmore, se refiere al debate que recorrió los Estados Unidos durante la primera mitad de los noventa, en torno a la reordenación de las escuelas en la búsqueda de mejores resultados, se identificaron las aristas de las tensiones escolares como reflejo de las presiones hacia la escuela, que fueron soportadas por directivos y profesores en tanto múltiples realidades disfuncionales, que desde la perspectiva de los actores escolares subsistían al mismo tiempo que se exigía la calidad educacional de los servicios.

En ese rejuego de incertidumbre y direccionalidad, al que son sometidas las instituciones escolares, se vive a la par el complejo mundo de la organización formal y la organización informal (Barnard, 1938, Ibarra, 1999) de cara hacia la tarea escolar y el desarrollo del currículum; se retoma el añejo problema de los administradores en la escuela: ¿cómo proporcionar satisfacción personal a los profesores, y estudiantes a la vez que demos una satisfacción a la organización escolar en tanto se cumplan las metas y propósitos de la misma? Surge además otra cuestionante: ¿Qué características asume en este caso, la gobernación escolar, matizada por el conflicto entre maestros y directivos por asumir una direccionalidad ante los retos y ritmos que impone la tarea escolar?

En la idea de fundamentar un modelo teórico para la comprensión de las dinámicas que se viven como prácticas organizacionales en la escuela, es interesante el abordaje de un modelo de gobernación de la organización escolar universitaria, presentado por Ibarra (1999), en el cual se tratan las interrelaciones entre las diversas fuerzas de poder, desde cinco diferentes perspectivas: el contexto, los discursos, los tiempos, la identidad institucional, los nuevos sujetos y los dispositivos de control.

Con esta herramienta de análisis, puede comprenderse el conflicto escolar, inscribiendo en cada vertiente la realidad concreta de cada escuela, en donde se explicita la fundamentalidad de los sujetos en torno a las prácticas de gobierno y sus interrelaciones que hacen constituir -en las redes de sujetos- a las fuerzas de poder frente a la gobernación escolar. La esencia de la gobernación, será en la acepción de Foucault, el gobernar para producir resultados, no en la idea de la dominación, sino en la idea de un resultado óptimo para los sujetos y para la propia organización escolar.

Del desarrollo de la anterior cuestión, -satisfacción de las necesidades de los sujetos vs. satisfacción de las necesidades de la organización- se desprende para los administradores, en la medida que no demos una respuesta satisfactoria a profesores, estudiantes y usuarios de la educación, el surgimiento del conflicto escolar.

Arboz y Giner (1993) nos presentan una explicación acerca de la gobernabilidad y gerencia colectiva del conflicto, introduciendo el concepto de las **sociedades corporativas**, asumiendo que éstas son empresas o colectivos de interés que mantienen una presencia estratégica y preeminente de los intereses organizados y cuya opción prioritaria de solución de conflictos es el pacto, el acuerdo y la concertación entre las partes; en esta figura es posible identificar a los sindicatos de profesores que cogobiernan junto con la administración escolar, de forma que:

"En tanto existe una tendencia a formar monopolios y oligopolios sociales en la representación de los intereses colectivos, se corresponde la tendencia gubernamental de considerarlos interlocutores válidos, luego entonces

existe una institucionalización de los acuerdos multilaterales y bilaterales y por consecuencia final existe una gestión colectiva del conflicto" (*Ibid.* 1993).

En la gobernación escolar, los sindicatos, son actores protagónicos y efectivamente concuerdan la gestión del conflicto con la administración escolar; el problema estriba en la legitimidad de representación de intereses del sindicato para con los profesores; si el sindicato apoya a los maestros, habrá una verdadera gestión colectiva del conflicto; si no es así, los conflictos sólo se atenuarán y se impondrán las directrices y determinaciones de gobierno, es decir de la administración.

Fountan Jubero (1978) realiza un estudio interesante acerca del problema del poder en la escuela, relacionando algunas propuestas, señaladas como alternativas de poder en el ámbito de la autogestión en la escuela; y es que ha identificado como un problema toral de la gobernabilidad escolar, el relativo a la participación de los docentes, así señala que: "existen diferentes puntos de vista con respecto del problema del poder y de la autoridad que el profesor cede en un proceso educativo de autogestión" (*Ibid.*, 1978); de forma seguida, Jubero pasa a apuntar algunas tendencias respecto de la autogestión en la escuela como una alternativa al problema del poder en la misma, Jubero aplica su análisis del poder a la estructura: maestros-alumnos. En nuestro caso, haremos un ejercicio de extrapolación hacia las tensiones entre la autoridad formal de la escuela y los profesores debido al conflicto gobernabilidad-participación, entre esas alternativas se extrapolarían cuatro corrientes:

- En la autogestión, la autoridad formal no cede poder a los profesores, ambos lo recuperan de un sistema y administración educativa burocrática.
- La autoridad formal de la escuela puede compartir poder con los profesores, para no correr el riesgo de que ellos lo arrebaten por la fuerza.
- Los teóricos de la autogestión en la línea de Michael Lobrot, se referirían a la supresión del poder: en el momento en que la autoridad formal de la escuela renuncia a ejercer el poder éste desaparece.
- Una posibilidad es transformar el poder de la

escuela y utilizarlo hacia la democratización de las prácticas dentro de la escuela, haciendo que el poder garantice la horizontalización de los procesos; en este caso el poder se ideologiza a favor de un grupo de clase y por los ideales democráticos.

Woods (1995), nos señala esta última alternativa, también apoyada por Lobrot, de forma que se canalice la rebelión de los actores escolares en contra de la burocracia en la escuela.

Obviamente, en esta alternativa autogestiva en torno a la gobernabilidad, el conflicto es mantenido por una de las partes, para suprimir a su contraparte burocrática. El problema del poder y la participación de los profesores, deberá ser resuelto a favor de los docentes, suprimiendo la verticalidad que supone la autoridad formal de la escuela.

En este sentido, y a favor de la horizontalidad, es concluyente la aportación de Fierro Evans (1999), quien se declara a favor de la participación de los maestros en el cambio de la escuela, construyendo una perspectiva de la gestión desde enfoques teóricos convergentes que involucran tanto a los ámbitos administrativos, académicos, pedagógicos e institucionales como estrechamente relacionados, aplicados por los propios profesores en una implementación estratégica horizontal, para lo cual relaciona la experiencia autogestiva que se propone para el contexto de la participación de los profesores en el movimiento alternativo de gestión e investigación pedagógica desde la escuela, a partir de la construcción desde y junto a los maestros de colectivos escolares; tal movimiento pedagógico alternativo se denomina *TEBES*. (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela; coordinado por investigadores de la UPN Ajusco).

Con la anterior experiencia alternativa, pudiera adelantarse que en el asunto de la gobernabilidad y sus aristas hacia la gestión escolar y el conflicto, tienen la palabra en colectivo, los propios profesores.

2.3 El conflicto escolar y las implicaciones hacia la calidad educativa.

Por otra parte, es motivo de especial atención el abordaje del conflicto en la escuela, al tenor de

la tradición anglosajona de las caracterizaciones de las organizaciones escolares eficaces (Goodlad 1979, Elmore, 1990, Mortimore, 1998) y la tradición Iberoamericana (Schmelkes, 1995, Gento Palacios, 1996, Guadamuz, 1998, Muñoz Izquierdo, 1998) las cuales refieren a los bajos resultados de las escuelas que se encuentran desintegradas, sin un liderazgo fuerte, sin identidad de metas, objetivos y sobre todo enfrentando el conflicto permanente mediante las prácticas de las organizaciones informales al interior de la escuela.

Se hace necesario por tanto, destacar líneas de desarrollo, para el tratamiento del conflicto escolar, en la vertiente de la escuela eficaz, desprendiendo aquellos análisis superficiales que no sean comprensivos de la realidad escolar, estableciendo vínculos entre los conocimientos organizacionales propios de la escuela eficaz y aquella tecnología de gestión escolar que desarrolle el conflicto de forma que las nuevas condiciones de gobernabilidad alcanzadas supongan un avance considerable hacia un contexto interno, posicionado hacia la calidad de las prácticas organizacionales.

Sobre este particular, se destacan las referencias sobre escuelas eficaces que establecen Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín (1988), específicamente se refieren al estudio de Balderrama, Baldivieso y Saldías (1982) el cual, con un corte etnográfico, tiene por objetivo explicarse el porqué del fracaso escolar en las escuelas marginales; así, ante la pregunta ¿Qué es el éxito y el fracaso escolar para los sujetos directos e indirectos del hecho educativo? los investigadores establecieron tres ejes en los cuales se vertió información: la estructura grupal de la escuela, la conducción del proceso escolar y la comunicación entre los actores del proceso educativo y la comunidad.

Los resultados permitieron establecer que las causas del fracaso se debían a la estructura escolar y a la estructura burocrática, así se registró como conclusión que "los maestros refuerzan el fracaso escolar a través de un liderazgo vertical y autoritario" (Balderrama et al 1982, en Muñoz Izquierdo y Lavín 1988).

Muñoz Izquierdo y Lavín (1988) refieren la investigación de Barriga y Vidalón (1978), que

relaciona conducta docente y rendimientos escolares. Los investigadores encontraron que existió un mayor rendimiento escolar siempre y cuando hubiera:

- Cuanto más democrática y afectuosa fuese la conducta del maestro.
- La variable "satisfacción laboral", ya que se correlacionó con rendimiento escolar con las tres variables independientes" (Barriga y Vidalón, 1978, en Muñoz Izquierdo y Lavín, 1998).

El punto anterior es de capital importancia, ya que permite establecer que un maestro afectuoso, amable, estable e igualmente satisfecho en lo profesional-laboral, obtiene los mejores resultados escolares; todo ello en contraposición a una situación de crisis y conflicto en la cual el maestro esté enfrentado.

De acuerdo con la afirmación anterior; Violeta Arancibia (1988) se refiere al estudio de Filp et al. (1984), en el cual encontró: "De las características del profesor con relación al rendimiento, están la conciencia de la propia agresividad y del contacto con los sentimientos, que además generaría en los alumnos un menor temor al castigo, menor agresividad y mayor placer en las actividades escolares" (Filp et al, 1984). En esta figura se advierte el conflicto dentro de las aulas entre el profesor y los alumnos, propenso a generar tensiones y a la distribución de castigos, de igual forma se establece en la investigación que esta situación de agresividad-conflicto introducida en la enseñanza dentro de las aulas, no favorece el desarrollo de los rendimientos escolares, en tanto su ausencia permite "mayor placer en las actividades escolares" y por ende rendimiento.

2.4 El conflicto entre los profesores: El malestar docente.

Estebe, (1994) ha realizado recientemente estudios alrededor de una figura más que se incorpora al conflicto en la escuela: el malestar docente. Estebe lo define construyendo una imagen conflictiva entre el docente y las condiciones en que se desarrolla su trabajo en la escuela; así se apunta lo siguiente:

"Los principales componentes de esta imagen conflictiva, tal y como aparecen en la prensa, serían: las situaciones de violencia física en las aulas, implicando a profesores, padres y alumnos, los despidos o situaciones de conflicto provocados por enfrentamientos ideológicos o discrepancias valorativas, las bajas retribuciones de los profesores, la falta de medios materiales... con que se ejerce la docencia" (Ibid, 1994).

De acuerdo con lo anterior, podemos definir al malestar docente, como a una situación de inconformidad constante del profesorado respecto de las condiciones económicas ambientales y físicas en que se desarrolla su labor profesional; por lo anterior, podemos ubicar la característica de malestar docente en el marco potencial de un conflicto en la escuela que atañe a las interacciones entre los profesores y los directivos de las instituciones.

Respecto de las causas del conflicto entre los profesores, éstas son estudiadas por Subirats y Nogales (1989), quienes nos remiten a varios motivos que provocan las tensiones entre el profesorado, de los cuales se citan: el status de la clave laboral, la percepción salarial, la preparación académica y el conflicto político-sindical, como una vertiente más del conflicto entre los maestros dentro de las escuelas, ya que como bien señala: "Son pocos los maestros que se encuentran satisfechos con sus representantes, los más los cuestionan por que no cumplen con su misión de interesar a los maestros en los problemas del sindicalismo docente" (Ibid, 1989).

Sandoval Santoyo (2000) apunta una serie de causas que pueden atribuirse al malestar docente:

"Las causas del malestar docente las podemos encontrar en los factores contextuales, modificación del rol del profesor, aumento de la contestación y de las condiciones en la formación docente, modificación del apoyo del contexto social, incertidumbre ante los objetivos del sistema de enseñanza, avance de conocimientos, ruptura de la imagen del profesor, recursos materiales y condiciones del trabajo, aumento de la violencia entre las instituciones escolares, agotamiento docente y exigencias sobre el profesor" (Ibid, 2000).

Atención especial merece el tratar lo referido a las frustraciones docentes, como un ambiente idóneo para la manifestación de los conflictos dentro de la escuela. Subirats y Nogales (1989) señalan aquellas que se manifiestan con mayor fuerza:

- La elección de la carrera docente determinada por condicionantes económicas.
- Profesión docente, puesto y localidad de trabajo transitorios en tanto se consigue algo mejor.
- Desmoralización por no alcanzar cargos de jerarquía competidos en la profesión, o bien claves o percepciones salariales.

Este último componente de la frustración magisterial y potencial cultivo de los conflictos en la escuela, es una agravante natural si no se incorporan prácticas transparentes y justas en la distribución de los méritos y ascensos profesionales, ya que como bien lo señalan Subirats y Nogales:

"A pesar de la creciente desmoralización existente en el magisterio, algunos maestros aspiran a alcanzar cargos de jerarquía dentro de la profesión, como ser director o supervisor, estas aspiraciones no siempre llegan a concretarse, pues se ven frustradas, debido a diferentes obstáculos que se presentan, entre ellos el aval sindical, la aprobación del examen de competencias y el concurso de méritos" (Subirats y Nogales, 1989).

Se podría agregar que un motivo más fuerte de la frustración docente, no lo es tanto el no haber alcanzado el puesto o la aspiración de ascenso profesional o salarial, sino la forma no clara, autoritaria o burocrática en que la información sobre el resultado es dada a los profesores.

Alberto Arnaut (1998) agrega, respecto de las causas del conflicto entre los profesores, al considerar a la vertiente representada por la tensión entre el profesorado y las autoridades educativas y con relación del control del currículum. A este respecto, son interesantes las coincidencias con Jo Harrison (1998), así, Arnaut apunta: "Como rasgo perdurable también sobresale la tensión que priva entre el magisterio y las autoridades educativas para definir las

políticas tanto de carácter general, como de planes, programas y métodos de enseñanza".

Arnaut (1998), también coincide con Subirats y Nogales (1989) al tipificar algunas de las causas del conflicto entre los profesores como aquellas que resultan de la discriminación que se vive dentro de la profesión, por no pertenecer a un grupo, clase o categoría de profesor, de esta manera Arnaut señala: "Muchas veces a las tensiones entre las autoridades educativas y los maestros, se sobrepone otra contradicción igual de persistente que aquella entre maestros primarios y catedráticos postprimarios y sobre todo los de instituciones universitarias" (Arnaut, 1998).

Como se puede apreciar, los enemigos naturales de los profesores, en las escuelas, somos los propios profesores y, en la profesión, a la par que se pueden encontrar actitudes solidarias y excelentes climas de trabajo, buenos marcos de relación en muchas de nuestras escuelas (Ezpeleta, 1989), existen también además de los celos naturales de la profesión, ambientes contaminados con la discriminación profesional y con las descalificaciones personales que no ameritaban sino un tratamiento colectivo hacia fallas estructurales (Woods, 1995).

2.5 El conflicto entre los directivos y profesores; una cuestión en debate.

Howard, S. Becker (1953) nos describe la ya añeja relación conflictiva entre los profesores y los directivos escolares; parte de cómo es percibido el directivo por los docentes:

"El director es aceptado como la máxima autoridad en su escuela, esto es cierto no importa cuán pobremente desempeñe su cargo, el puesto confiere la autoridad y ésta se legitima en términos de los mismos principios de formación y experiencia profesionales que el maestro emplea para legitimar su propia autoridad con los padres" (Ibid, 1953).

Sin embargo, como bien lo apunta Howard Becker, esta aceptación de autoridad, tiene sus límites bien definidos y en ningún momento se presenta como un cheque en blanco; así se sabe que los profesores tienen bien desarrollada la noción de hacia donde debe ser empleada

esa autoridad del director y en qué precisa medida; entonces surgirán conflictos, cuando la percepción del docente acerca de este uso, dirección y sentido de la autoridad, repruebe al directivo en su desempeño con respecto de la autoridad ejercida.

Como Becker lo establece, surgen conflictos cuando el director ignora la necesidad de autonomía e independencia profesional de sus maestros, en estos casos el director recibe, al iniciar el proceso de conflicto, el cuestionamiento directo de su autoridad por parte de los profesores; así el directivo, como contraparte, puede acudir a la disposición de diversas sanciones informales entre las cuales la más socorrida es la de negarle apoyo como directivo al o a los profesores que le disputan su autoridad y son parte del conflicto; sin embargo, como lo señala Becker:

"En casos de conflicto extremo, los maestros pueden hacer uso de sus influencias en la comunidad, a fin de crear un sentimiento en contra del director; el recurso más extremo consiste en emplear la acción coordinada de padres de familia y maestros en contra del director" (Ibid, 1953).

Como bien se puede apreciar, ambas partes contendientes en el conflicto escolar maestros-directivos, tienen bastantes recursos de control sobre su contraparte, por lo cual en la escuela se llega, por lo general, a situaciones de negociación y concesión mutuas, estallando el conflicto de forma abierta cuando tales límites son sobrepasados.

Fuente de conflictos entre los profesores y directivos, lo es la relación burocrática y autoritaria en que el directivo se asume ante los profesores; ya que como lo apunta Daniel Gerber (1981), el origen de muchos conflictos se presenta cuando una de las partes exige que se confirme su saber y su poder; habida cuenta de ello, se precisa: "Hegel describió en la relación entre el amo y el esclavo, dominada por una lucha de puro prestigio, signada por el odio, la violencia y la agresión mutuas" (Ibid, 1981). Si los conflictos entre los profesores y directivos están contaminados por el saber y el poder profesionales, cuanto más virulenta se hace la confrontación conflictiva al seno de nuestras escuelas, en natural perjuicio de los rendimientos organizacionales

Garay y Gezmet (2000) refieren el desgaste emocional que provoca el conflicto en los directivos escolares al citar a una directora que expresa así su frustración:

“Gané el concurso directivo con los mejores promedios, pero siento que no puedo dirigir esta escuela; me siento impotente y no comprendo por qué; haga lo que haga, no conformo a nadie” (Directora, 50 años, 10 de experiencia directiva).

Lo anterior lleva a tratar el problema de la desvinculación y deslegitimación que se vive al interior de nuestras escuelas, donde el conflicto que se vive día a día es una resultante deshumanizadora; tal como se señala:

“si no hay vínculo. si no hay deseo e intención de dar y aprender, si no hay legitimación mutua de lugares, si no hay reconocimiento del otro, no hay aprendizajes significativos, sino sólo pistas escolares cuya meta es acreditar” (Garay y Gazmet, 2000).

Vista esta naturaleza perversa del conflicto en las escuelas; que se deshumaniza y se contamina con la lucha de poderes y de prestigio entre los profesores y directivos; la alternativa es construir y regenerar los ambientes escolares, humanizando a la escuela, colocando a la persona, la más cercana, la más valiosa, como el sujeto centro de atención del clima relacional escolar, resignificar, redefinir y construir reconociendo al otro, con una mística de servicio es la alternativa de verdaderos aprendizajes en nuestras instituciones, ya que si nosotros profesores, si no podemos construir la más ele-

mental convivencia intersujetos, ¿qué estamos enseñando? Estamos enseñando violencia, agresividad y deshumanización.

2.6 Las actitudes de los profesores respecto del conflicto en la escuela.

Es interesante el abordaje de Abraham (1975) respecto de las actitudes de los profesores ante el conflicto en la escuela que podrían tipificar el grado de su malestar docente; Abraham, clasifica a cuatro grandes grupos de profesores de acuerdo con su actitud ante el conflicto:

- Predominio de sentimientos contradictorios: conflicto entre ideales y realidad.
- Negación de la realidad debido a su capacidad de soportar la ansiedad; el profesor va a recurrir a distintos mecanismos de evasión, entre ellos los de inhibición y rutinización de su práctica docente.
- Predominio de ansiedades, debido a la comparación constante entre su pobre práctica pedagógica y aquellos ideales que desea alcanzar.
- La aceptación del conflicto como una realidad objetiva, con la sana determinación de encontrar respuestas y soluciones.

Al tenor del estudio de la anterior tipología es particularmente importante la aportación de Lidia M. Fernández (1994), que se refiere a las instituciones educativas y sus dinámicas institucionales en situaciones de crisis; para ello también parte de un análisis de actitudes de los docentes, proponiendo una primera actitud conflictiva y una actitud solucionadora y transformadora del conflicto.

DE UNA ACTITUD CONFLICTIVA BASE	A UNA ACTITUD HACIA EL CAMBIO Y LA SOLUCIÓN CONFLICTIVA
Exigencia formal de comportamiento homogéneo	Deseo de los individuos y grupos de actuar siguiendo su propio estilo y criterios
Basar las acciones en criterios de autoridad y reglamentos.	Basar la acción en el análisis crítico-científico de la realidad
Tendencia a encubrir la violencia, dirección de los comportamientos	Develar las condiciones de la violencia, condiciones que permitan el respeto a las diferencias
Demanda de conservar las características del contexto	Demanda de transformar las condiciones institucionales

En el anterior abordaje, son sustanciales las coincidencias con George Dionne (1996, en Navarro, 1999) respecto de la visión paradigmática, y la visión prejuiciadora como una causa importante del surgimiento de los conflictos.

De cara hacia la generación de una propuesta institucional solucionadora de los conflictos en la escuela, Bleger (1964) propone la definición de "dinámica institucional", como la capacidad del establecimiento -sus integrantes y sus sistemas- de plantear las dificultades como problema y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones. Bleger señala un método para el análisis de esa dinámica institucional al referir que: "una observación sistemática de sucesos institucionales ocurridos dentro de un establecimiento, durante un tiempo más o menos prolongado, permite discriminarlos y agruparlos conforme a tendencias contrapuestas" (*Ibid*, 1964).

Con la anterior metodología Bleger (1964), nos aporta una tipología de hechos que ocurren en una institución, en los cuales se advierte la base integración diferenciación que caracterizan al orden y al conflicto:

Siguiendo la tónica de este apartado, respecto de las actitudes de los docentes ante el conflicto, Lacey (1977), contribuye ofreciendo un modelo que se orienta a desentrañar las interacciones micro -que atañen a los sujetos de manera que se proporciona un modelo de estrategias sociales de los profesores para enfrentar las situaciones contextuales propias de cada

interacción que bien pudiera ser conflictiva:

- *La obediencia estratégica*; en ésta, el sujeto acata la definición de la situación que da el representante de la autoridad, así como su imposición de la misma, aunque conserva ciertas reservas privadas acerca de ella; aquí el sujeto aparenta ser bueno.
- *La adaptación internalizada*, en la cual los sujetos acatan las imposiciones de manera convencida en la creencia de que son para bien, aquí los sujetos en realidad son buenos.
- *La redefinición estratégica de la situación*; se implica que el cambio es orientado por individuos que no son capaces formalmente para hacerlo, el cambio es logrado así, a través de la capacitación de quienes si tienen el poder formal en una institución; esta concepción implica maniobrar y orquestar.

De acuerdo con la tipología anterior, tendríamos a sujetos con actitudes aparentes, o bien a sujetos plenamente convencidos y finalmente a sujetos orquestadores; desde una visión dialógica, las interacciones más legítimas y productivas pueden ser establecidas con aquellos sujetos auténticos y convencidos de cualquier situación en un contexto determinado, los conflictos podrán aparecer cuando las interacciones se establezcan con los sujetos que correspondan al tipo aparente o al orquestador.

Merton (1957) realiza un estudio de la tipología de las adaptaciones de los individuos ante el conflicto, mediante una matriz bastante instrumental que se refiere a un cruce de dos elementos críticos: metas y medios, de esta

ORDEN	CONFLICTO
Hechos que provocan integración	Hechos que provocan diferenciación-desintegración
Hechos derivados del análisis racional de la realidad	Hechos contaminados con la fantasmática de la realidad
Hechos que provocan modificaciones del contexto	Hechos que resultan de la dramatización del contexto
Hechos que develan significaciones políticas	Hechos que ocultan significaciones políticas
Hechos que procuran una regresión al pasado	Hechos que se orientan hacia el futuro

forma. Merton propone 5 modos principales de adaptación al orden social, que suponen una posición ante el conflicto, sobre la base de las combinaciones de aceptación y rechazo de metas o medios; así se clasificó a los sujetos en:

- *Conformismo*; aceptación de unos y otras.
- *Innovación*; aceptación de las metas, pero rechazo de los medios.
- *Retirada*; rechazo de metas y medios, pero se conserva una perspectiva crítica que admite una recolocación de ambos.
- *Ritualismo*; rechazo de las metas, pero aceptación de los medios.
- *Rebelión*; rechazo de metas y medios pero sin perspectiva de recolocación.

Finalmente, Woods (1995), respecto de las actitudes de los profesores ante el conflicto, nos describe el resultado de una pregunta etnográfica básica: *¿Qué ocurre aquí?* En el análisis de las respuestas, le pareció que los maestros en muchos casos más que enseñar sobrevivían; por tal motivo, el modelo que Woods nos aporta, le llamó de *sobrevivencia*, su modelo corresponde a las interacciones entre los profesores. El nombre dado por Woods, alude directamente al conflicto, entre los tipos de actitudes registradas se encuentran las siguientes:

1. "Mentalidad abierta" que no vea lo que ocurría dentro de la escuela como enseñanza, asumiendo una pose de crítica pedagógica.
2. Percepción de una atmósfera de "lucha" que imperaba en la escuela con netas diferencias de manejo entre el personal, algunos de cuyos miembros tenían graves dificultades.
3. Las más obvias manifestaciones de cómo se "las manejaban" los profesores, manejo de su humor, manejo de sus tiempos, ante el conflicto y la contestación.
4. Las terapias personales empleadas por cada maestro ante las situaciones problemáticas.

La anterior tipología, cierra nuestra aproximación teórica a las diferentes actitudes de los docentes ante los problemas que plantean las interacciones dentro de la escuela; estamos de acuerdo con Guiso (1998) en que la mejor de las actitudes de los docentes ante el conflicto, es una actitud y abordaje pedagógico del mismo, rescatando su naturaleza dialéctica, de forma que su tratamiento conlleve un mayor

desarrollo de las dinámicas organizacionales, es decir, es necesario enfrentar el conflicto, desarrollándolo a fin de que nos deje como una ganancia nuevos aprendizajes a ser empleados en el fortalecimiento de la escuela.

2.7 El tratamiento del conflicto en la escuela.

El tratamiento y desarrollo de los conflictos es una tarea esencial de los directivos escolares, esto no significa que no pueda existir una gestión participativa del conflicto, en donde los problemas sean tratados en el colectivo escolar, construyéndose las soluciones de forma sinérgica; sin embargo, este tipo de gestión democrática del conflicto, exige de entrada que el directivo propicie las condiciones del trabajo en colectivo y, de hecho, que se manifiesta como un verdadero coordinador del trabajo escolar, ya que como se afirma:

"Una de las tareas directivas más importantes es la de no sólo eliminar, o al menos suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio, una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad sólo puede ser garantizada de esta manera" (Riedman, 1981).

El tratamiento de los conflictos en la escuela, requiere por tanto, según Taschetta (2000), el que se adopten determinadas estrategias participativas, ya que existen algunos abordajes del conflicto que no cumplen con el sentido de dar participación y son por tanto ineficaces para desarrollarlos en la escuela, entre ellos y con excepción del abordaje colaborativo, Taschetta identifica los siguientes:

- *Tratamiento competitivo*. Se requiere ganar el conflicto, la condición es que el otro pierda.
- *Tratamiento vengativo*. Es una solución aparente de conciliación, se asume que se pierde pero sólo temporalmente, en tanto se alistan nuevas y más poderosas armas contra el actual ganador del conflicto.
- *Tratamiento complaciente*. Donde una de las partes cede completamente o en parte, con tal de que se resuelva el problema.
- *Tratamiento evasivo*. En este abordaje, se soslaya el conflicto dentro de la organización escolar, se oculta y por tanto se evaden la aceptación y la resolución.

Tratamiento colaborativo. Se utiliza la mediación para llegar a acuerdos fundamentales entre las partes, en este caso, el mediador ayuda a la reflexión de la situación, puede considerarse como una aproximación participativa en la resolución del conflicto, ya que el mediador cede la palabra a las partes y consensa constructos en la resolución del conflicto.

Los pasos necesarios para la resolución de los conflictos en la escuela, según Taschetta (2000), incluyen una serie de recomendaciones que debe observar el mediador ante las partes; estas recomendaciones incluyen: ubicar un terreno neutral, hablar por separado, frenar la velocidad de las interacciones conflictivas, propiciar un clima agradable, separar las fases en el proceso de resolución, escuchar directamente, evitar mensajes obstructores y emitir mensajes facilitadores.

Como se ha establecido, el directivo escolar tiene un papel fundamental en el tratamiento del conflicto, por lo cual puede y debe asumirse como mediador del mismo en su escuela, en tanto no sea parte protagónica, es decir; si el directivo es una de las partes en conflicto, ambas partes deberán buscar un mediador imparcial que garantice un sano abordaje del problema.

Son coincidentes con el anterior tratamiento del conflicto por mediación, las recomendaciones metodológicas de Billikof (1998, en Navarro, 1999) quien nos propone que el mediador lleve a las partes a una solución creativa del conflicto, mediante un enfoque en las necesidades de una parte con relación a las necesidades de la otra parte.

Una alternativa para la solución de conflictos, convergente respecto de las estrategias participativas y colaborativas hacia las tensiones, es la posición de Ghiso (1988) en cuanto a un tratamiento pedagógico del conflicto en la escuela. Ghiso propone una metodología fundamentada en Freire (1981), en donde se asuma el conflicto escolar como un problema a resolver mediante un diálogo entre los sujetos que pase por un reconocimiento y descomposición de las prácticas asumidas por los mismos, para "descomponer críticamente nuestra visión prejuiciada de la realidad o del otro que ha dialogado" (Navarro, 1999), de esa forma, se da paso a una

segunda fase denominada de *reinención* en donde se sigue un proceso "rehaciendo la realidad en un colectivo dialógico; el construir a partir de la esperanza de alcanzar lo mejor, con la condición de la pluralidad y la no-exclusión" (*Ibid*, 1999).

Finalmente, es necesario puntualizar el acuerdo de algunos autores sobre el conflicto (Galtung J. 1981, Ball, 1991, Ghiso, 1998 Robbins, 1998), en que la aceptación y desarrollo para su resolución creativa, deja enormes aprendizajes a la organización y de hecho se constituye en un motor para la mejora de la misma.

De esta forma, escuelas y organizaciones educativas que viven conflictos estériles, intensos y desgastantes; que se desvían de la función sustantiva o pedagógica podrían transformarse en escuelas y organizaciones que enfrenten los conflictos de una forma creadora, hacia la innovación de las dinámicas escolares, y transformándose en organizaciones que aprenden de sus conflictos, en organizaciones que miran permanentemente, en sus problemas, las oportunidades de cambio a innovación.

REFERENCIAS

- (1) Abraham, Ada, *El mundo interior del docente*, Promoción Cultural, Barcelona, 1975.
- (2) Acosta Silva A. "Estudio sobre el poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas de México" en memoria Comie, V Congreso, Aguascalientes, México, 1999.
- (3) Aguilar Hernández Cillali, *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis DIE núm. 5, México, D.F., 1991.
- (4) Apple Michael, *Educación y poder*, Paidós/MEC, Madrid, España, 1994.
- (5) Arancibia Violeta, *Didáctica de la Educación Primaria*, Universidad Católica Santiago de Chile, 1988.
- (6) Arbós Xavier & Giner Salvador, *La gobernabilidad, ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial*, Siglo XXI Editores, Madrid España, 1993.
- (7) Arnaut Alberto, *Historia de una profesión*, Biblioteca del Normalista, SEP, México, 1988.
- (8) Bleger José, *Psicohigiene y psicología*

- institucional*, Paidós, Buenos Aires, 1964.
- (9) Barreiro Telma, "Prevención y resolución de situaciones conflictivas", en *Novedades Educativas*, núm. 111, Buenos Aires, 2000.
- (10) Calleja, Tomás, *La universidad como empresa: una revolución pendiente*, RIALP, Madrid, 1990.
- (11) Chester Barnard, (1938), *The functions of the executive*, Harvard University Press, en Ibarra Colado Eduardo, Tesis Doctoral *La Universidad en México Hoy*, UNAM, 1998.
- (12) Clawson Daniel, *Class struggle and the rise of the bureaucracy*, P.H. Thesis; University of New York's State, Stony Brook, 1978.
- (13) Cohen, Michael D., James G. March & Johan P. Olsen, "A Garbage Can Model of Organization Choice", *Administrative Science Quarterly*, 7(1), 1972.
- (14) Corson, John J., *Perspectives on the University as an Organization*, McGraw-Hill, Nueva York, 1973.
- (15) Cuberes González Ma. Teresa, "La gestión: la cocina de lo cotidiano" en *Novedades Educativas*, núm. 111, Buenos Aires, 2000.
- (16) Edwards Richards, *Contested Terrain*, Basic Books, New York, 1979.
- (17) Elmore, R.F. & Fuhrman, S.H., "Educational professionals and curriculum governance", in Elmore, R.F. & Associates (Eds), *Restructuring schools: The Next Generation of Educational Reform*, Jossey-Bass, San Francisco, Ca., 1990.
- (18) Etzioni, Amitai, *A Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement, and Their Correlates*, Nueva York, The Free Press, 1961.
- (19) Estebe Zarazaga José María, *El malestar docente*, Papeles de Pedagogía, Paidós, Barcelona, 1994.
- (20) Ezpeleta Justa, *Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1989.
- (21) Fernández E. Arturo, Navarro Rodríguez Miguel, "Encuentro de capacitación y desarrollo para el personal de los centros de maestros del estado de Durango", *Memoria e informe de investigación*, SECyD mimeo, 1998.
- (22) Fierro Evans Cecilia, "La participación de los maestros en procesos de innovación desde la escuela: un desafío de la reforma educativa mexicana" en *Cero en Conducta*, año 14, núm. 47, México, 1999.
- (23) Foucault, Michael, "Cómo se ejerce el poder", en *La Cultura en México (suplemento de la Revista Siempre)*, marzo núm. 1204, 1985.
- (24) Foutan Jubero Pedro, *La escuela y sus alternativas de poder*, CEAC Barcelona, 1978.
- (25) Ghiso C. Alfredo, "Pedagogía / conflicto; pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar" en *Artículos de referencia sobre educación para el desarrollo*, 1998, disponible en: <<http://www.funem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm>>, 18 sept.1999.
- (26) Goodlad J.I. et al, *A study of Schooling*, Indiana Phi, delta Kappa, 1979.
- (27) Gerber Daniel, "El papel del maestro un enfoque psicoanalítico", en *Cuadernos de Formación Docente*, núm. 15, Escuela nacional de estudios Profesionales de Acatlán UNAM, México, 1981.
- (28) Garay Lucía, Gezmet Sandra, "La función directiva, una mirada desde la clínica institucional", en *Novedades Educativas*, núm. 111, Buenos Aires, 2000.
- (29) Galtung J., *Investigación sobre la paz, tendencias recientes y repertorio mundial*, UNESCO, Paris, 1981.
- (30) Harris M. Willower Donald J., "Principal's optimism and perceived school effectiveness" in *Journal of Educational Administration*, vol. 36, núm. 4, 1998.
- (31) Hernández Cortez, Silva Rodríguez y Bautista García, "La percepción ambiental de los universitarios en el campus Iztacala de la UNAM", COMIE, V Congreso, Aguascalientes, México, 1999.
- (32) Howard S. Becker, "The teacher in the authority system of the public school", *Journal of Educational Sociology*, núm. 27, 1999.
- (33) Ibarra Colado Eduardo, (1999) Tesis Doctoral; *La Universidad en México Hoy*, UNAM.
- (34) Ibarra Colado, Eduardo, "Foucault, entre el poder y la organización. La teoría de la organización como caja de herramientas", en Martínez Atilano, Guillermo (coord.), (1993) *Mercados y regulación*, México, UAM-I, 1993.
- (35) Jo Harrison (1998) School Governance ¿is the clash between principals and teachers inevitable? In *Journal Educational Administration* Vol. 39, núm. 1, 1993.

- (36) Lacey C., *The socialization of teachers*, Londres, Methuen, 1977.
- (37) M. Fernández Lidia, *Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones de crisis*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- (38) Merton R., *Social Theory and social structure*, Chicago, Free Press, 1957.
- (39) Muñoz Izquierdo Carlos, Alavín Arrivé Sonia, "Calidad equidad y eficiencia de la escuela primaria CEE", *Universidad Iberoamericana*, Guernica, México, 1988.
- (40) Navarro Rodríguez Miguel, "Administración y Gestión Escolar", SECyD, CETEB, 1999.
- (41) Norberto Daniel Lanni, Elena Pérez, "La convivencia en la escuela, un hecho, una construcción", en *Novedades Educativas* núm. 111, Buenos Aires, 1998.
- (42) Obregón Barboza Elizabeth, *El ambiente organizacional y administrativo en el Instituto Tecnológico de Aguascalientes. Dos perspectivas a explorar: docentes y administradores*. Tesis de maestría UAA, Aguascalientes, México, 1998.
- (43) Parsons, Talcott, "Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations (II)", *Administrative Science Quarterly*, 1(2), 1956.
- (44) Parsons, Talcott, "Some Ingredients of a General Theory of Formal Organizations", Halpin, Andrew W. (ed.), *Administrative Theory in Education*, Chicago, University of Chicago Press, 1958.
- (45) Parsons, Talcott, "Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of organizations (I)", *Administrative Science Quarterly*, 1(1), 1956.
- (46) Perkins, James A., *The University as an organization*, Nueva York, McGraw-Hill, 1973.
- (47) Riedman W., *Técnicas de dirección*, Paraninfo, Madrid, 1981.
- (48) Robbins Stephen P., *Fundamentos de comportamiento organizacional*, Pearson, Prentice Hall, México, 1998.
- (49) Sandoval Santoyo José Guadalupe, "La higiene mental del maestro", *Revista del TRIE región centro norte UPN/SEC*, Año 2 núm. 3, Zacatecas, México, 2000.
- (50) Subirats José, Nogales Ivonne, *Maestros, escuelas, crisis educativa, condiciones del trabajo en Bolivia*, UNESCO/OREALC Santiago de Chile, 1989.
- (51) Taschetta Mercedes, "Estrategias participativas para la resolución de conflictos" en *Novedades Educativas*, núm. 111. Buenos Aires, 2000.
- (52) Ulloa F., *Novela clínica psicoanalítica*, Paidós, Buenos Aires, 1995.
- (53) Vázquez Banda Francisco Javier, *Estudio de relación entre emociones y actividades académicas en la LEP'94 UPN*, Gpe. Zacatecas, México, 1999.
- (54) Weick, Karl E., *The Social Psychology of Organizing*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.
- (55) Woods Peter, *La escuela por dentro*, PAIDOS/MEC, Madrid España, 1995.