

ESCUELAS, DIRECTIVOS Y MAESTROS EN CONFLICTO, UNA PERSPECTIVA ORGANIZACIONAL.

Reporte de investigación que presenta:

MIGUEL NAVARRO RODRÍGUEZ* **

* Doctor en educación internacional

** Versión completa de la investigación presentada
en el VI Congreso Nacional de Investigación
Educativa Manzanillo Colima.

Índice

Resumen	3
Introducción	4
El problema	
Aproximación al problema del conflicto escolar	5
Justificación del estudio	9
El problema de la investigación	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	11
Contexto interno	11
Contexto externo	12
Marco comprensivo del conflicto en la escuela	
Escuela y organización	14
La gobernación y el conflicto escolar	18
El conflicto escolar y sus implicaciones hacia la calidad educativa	26
El conflicto entre los profesores	28
El conflicto entre profesores y directivos, una cuestión en debate	31
Las actitudes de los profesores respecto del conflicto en la escuela	34
El tratamiento del conflicto en la escuela	38
Metodología	
Método, procedimientos estadísticos de análisis y sujetos de la investigación	42
VARIABLES E INDICADORES	44
Operacionalización de las variables: conflicto escolar y gobernabilidad organizacional	45
Discusión de resultados	47
Referencias bibliográficas	83

RESUMEN

El presente trabajo, se orienta a la identificación de las percepciones de profesores y directivos con respecto del conflicto en las escuelas primarias de un sector escolar de la ciudad de Durango. Se aborda en la investigación, una caracterización, desde la perspectiva de profesores y directivos, de la gobernabilidad y el ambiente organizacional en las escuelas primarias.

Fueron participantes del estudio 18 escuelas primarias, -cuatro de ellas escuelas particulares- en una muestra no probabilística, cuyo diseño incluyó dos escuelas por zona escolar; una urbana modelo y una urbana marginal, en total participaron 137 profesores, 12 directivos y 22 auxiliares técnicos se presentaron 15 omisiones respecto del puesto; se analizaron así, 186 cuestionarios.

Los análisis realizados fueron de tipo estadístico-descriptivo e inferencial, los resultados permiten establecer una baja percepción de conflicto en las escuelas primarias estatales y diferencias significativas en torno a gobernabilidad escolar entre escuelas primarias estatales y particulares.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación plantea una indagatoria referida a la escuela, de forma que se dan 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 la fundamentación teórica; en donde la Teoría Organizacional remite hacia una aproximación o vertiente explicativa de la escuela de educación básica, dilucidando las variables inherentes al conflicto y la gobernación escolar, destacando tendencias y líneas alternativas.

Se prosigue con un acercamiento a la definición metodológica, planteando la descripción general de la investigación y de su método. Finalmente se discuten los resultados a partir de la interpretación de la información y se establece un cuerpo de conclusiones a las cuales el trabajo de investigación les proporciona soporte.

Es importante agradecer a todos aquellos que hicieron posible el desarrollo de la presente investigación; a los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica de Durango; a Consuelo, María del Rayo, Luz María, Araceli, Luis, Guillermo, Jorge, Osvaldo, Yolanda, Socorro, Celia, Idalí, Ricardo, Alejandro y Oscar; quienes fungieron como encuestadores, al Profr. Fernando Acevedo, Jefe del Sector Educativo No. 2, por permitirnos el acceso al campo de datos, al Profesor Alejandro, Secretario del Sector, por apoyarnos en la gestión y especialmente al Mtro. Gonzalo Arreola Medina, Director de la Universidad Pedagógica de Durango, por su magnífica colaboración para la difusión y desarrollo de esta investigación.

1. APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DEL CONFLICTO ESCOLAR

1.1. 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 microteoría, esto es la serie de investigaciones relacionadas con el problema o con una proximidad 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 microteoría 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, 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.

Teacher's decision making power and school conflict. (Ingersoll, 1996). En esta investigación, se reportan datos en el ámbito de los Estados Unidos para examinar los efectos de dos tipos de toma de decisiones y el poder que los maestros disponen en relación con las políticas educacionales y al nivel de su autonomía dentro del aula, todo ello con relación al grado de conflicto entre administradores, profesores y estudiantes; los resultados indicaron que a medida

que se aumentan ambas facultades de influencia de los maestros, en esa medida decrece el nivel de conflicto entre profesores, administradores y estudiantes.

La percepción ambiental de los universitarios de la UNAM campus Iztacala (Hernández y Bautista, 1999). En este estudio, se aborda un análisis de las percepciones del ambiente físico, social y construido del campus Iztacala de la UNAM, destacándose en los resultados que 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 (Harris & Willower, 1998). Los autores realizan 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, 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 percepciones de docentes y administradores del ambiente organizacional y administrativo del Instituto Tecnológico de Aguascalientes (Obregón, 1999). En este estudio se destacan 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, así como 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, 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, 1991). Sitúa un estudio aproximativo de las condiciones materiales e informales del trabajo escolar, destacando la cotidianeidad del entramado de relaciones que entre sí establecen los maestros así como con sus directivos para de esa forma construir una historia no documentada de la escuela; para la realización del estudio se consideraron algunas escuelas primarias de tipo rural y otras de tipo urbano, entre sus conclusiones, destaca la investigación, 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, 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 y Nogales, 1989). En su estudio establecen algunas tensiones y conflictos inherentes a la profesión docente en Bolivia, así como una visión de las

frustraciones docentes, 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 el estudio de Ibarra (1999), respecto de su análisis penta-ocular del conflicto (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 (1999), en su análisis que considera a las categorías descritas en su obra 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 siguiendo 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.

1.2. Justificación del estudio

El estudio es importante para los especialistas de la organización escolar, ya que presenta a la escuela en tanto organización en movimiento, con un desarrollo de prácticas que emanan de la organización informal y que identifican las particularidades de la escuela en tanto organización; de cara ante la tarea institucional y ante la satisfacción de las necesidades profesionales y personales de los profesores y miembros de la comunidad escolar. Se trata por lo tanto, de someter a la observación empírica las tesis de Clark (1983) y Weick (1969) respecto a la estructura flojamente acoplada de la institución escolar, con lo cual para los estudiosos de la disciplina, se significará en un aporte teórico con aplicaciones prácticas, con relación a la gobernabilidad escolar.

El estudio muestra cómo inciden las prácticas de los actores de la comunidad escolar al interior de la institución -profesores y directivos- en el desarrollo del conflicto y en la determinación de una mayor o menor gobernabilidad en la escuela, el aporte en este sentido de la investigación, es el de explicitar las relaciones de poder que son desempeñadas mediante diferentes roles instituidos e instituyentes; mostrarlos a los actores mismos, representa un aporte que se orienta hacia la confrontación y solución de los conflictos escolares.

La investigación cubre una sentida necesidad en el campo de la gestión escolar; la lógica de la gobernabilidad para producir resultados (Foucault, 1985), se convierte en un asidero de la administración educativa, que requiere para tal fin, destrabar el conflicto mediante un abordaje organizacional que implique la instrumentación de conocimientos-tecnología de gobierno, con lo cual el amplio margen de incertidumbre permitido en la administración de la escuela en estructuras flojamente acopladas, de paso a un modelo de administración y gestión escolar que conjugue la orientación hacia la tarea con una moral alta y la orientación hacia la satisfacción de las necesidades de la comunidad escolar, también con una alta moral.

1.3. El problema de la investigación

La investigación propuesta, se orienta a dar respuesta al siguiente problema:

¿Cómo se presenta el conflicto entre los profesores o bien entre éstos y sus directivos, en escuelas primarias del sector educativo No 2 de la ciudad de Durango, Dgo. tanto en su desarrollo como proceso, como en función de la gobernabilidad organizacional de las escuelas?

Otras preguntas que la investigación trata de responder remiten a esas diversas caracterizaciones; desglosando los procesos en los cuales el conflicto tiene que ver para con los protagonistas en la escuela, de este desglose surgen las siguientes cuestiones hacia las cuales la investigación se orienta a responder:

- ¿Cuáles son las percepciones de los profesores y directivos respecto de las causas y actitudes hacia el conflicto presentadas por los actores del mismo?
- ¿Cuáles son las percepciones por parte de profesores y directivos, respecto de los efectos y tratamiento del conflicto en la escuela?
- ¿Existen diferencias significativas en las medias de opinión entre los diferentes grupos de encuestados, en torno a las cuestiones de proceso que caracterizan al conflicto?

1.4. Objetivo general

- Identificar las percepciones de profesores y directivos respecto de las características de proceso que presenta el conflicto escolar, -causas, actitudes, efectos y tratamiento- atendiendo a las diversas prácticas de los actores escolares, así como al desarrollo del conflicto en torno a la gobernabilidad organizacional.

Será necesario dar respuesta a otras interrogantes que acompañan a la pregunta central de la investigación, para lo cual se plantean los siguientes:

1.5 Objetivos específicos:

- Identificar las percepciones de los profesores y directivos dentro de la escuela, en torno a las causas del conflicto escolar y acerca de las actitudes presentadas por docentes y directivos en la escuela.
- Identificar las percepciones de los profesores y directivos en torno a los efectos y tratamiento del conflicto en la escuela.
- Definir las diferencias significativas en las medias de opinión en torno al conflicto escolar, de acuerdo a los diferentes grupos de encuestados.

1.6 Contexto interno.

El sector escolar de educación primaria estatal No. 2 se ubica en la ciudad de Durango, Dgo. con oficinas en la calle Molino del Rey esquina con General Balderas de la Colonia Juan de la Barrera de la ciudad ya citada, este sector escolar agrupa a 8 zonas escolares, mismas que constituyen a 71 escuelas. El sector escolar No. 2, tiene la particularidad de atender la coordinación y supervisión educativa de 14 escuelas o colegios de educación primaria particular, los cuales son atendidos por una zona en particular de las ocho zonas pertenecientes al sector educativo No. 2.

La siguiente tabla muestra las zonas escolares, escuelas y número de maestros que componen el citado sector educativo.

Tabla No. 1 Conformación del sector educativo No. 2

ZONA ESCOLAR	No. DE ESCUELAS	PROFESORES ADSCRITOS	UBICACIÓN GEOGRÁFICA
02	8	104	Zona centro y Colonia La Virgen
05	9	109	Colonia Tierra y Libertad
06	9	110	Parte sur de la ciudad, Colonia Ley de Asentamientos Humanos

ZONA ESCOLAR	No. DE ESCUELAS	PROFESORES ADSCRITOS	UBICACIÓN GEOGRÁFICA
07	11	116	Área circunvecina a la SECyD
08	10	117	Oriente de la ciudad, Fraccionamiento Canelas
09	10	118	Sur oriente de la ciudad, Fraccionamiento Benito Juárez
10	9	124	Oriente de la ciudad, Colonia J. Guadalupe Rodríguez
50	14 Colegios	156	Zona centro
Total: 8	71	954	

1.7 Contexto externo.

Las escuelas de educación primaria estatal y particular que en la ciudad de Durango conforman el sector educativo No. 2, mantienen una relación permanente con las autoridades educativas tanto de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECyD); cuyas oficinas centrales se encuentran en las inmediaciones de la oficina sede del sector, como con el propio sector escolar No. 2, así como con sus respectivos supervisores de zona escolar.

Como se observa en la tabla No. 1, la amplia zona geográfica dentro de la ciudad de Durango que corresponde al sector No. 2, se ubica dividiendo la ciudad desde el centro de la misma, hasta la zona sur y oriente, en esta amplia delimitación de la ciudad en la que se distribuye el universo del estudio, no se concentran núcleos importantes de actividad industrial, por lo que prevalecen en esa delimitación, la actividad comercial, la propia de las oficinas gubernamentales y las de servicios, además de que existen un gran número de fraccionamientos habitacionales y colonias populares.

Otro campo relacional importante, es el que establece cada una de las escuelas del sector con las asociaciones de padres de familia y los comités de participación social, mismos que apoyan la labor de gestión de los directivos escolares en cuanto a insumos, recursos e infraestructura que las instituciones requieren para su funcionamiento; es de observar que diversos centros escolares del sector presentan una tendencia a ampliar su campo contextual externo en el sentido de incorporar en esta relación a organizaciones privadas, sociales y de tipo no gubernamental mismas que colaboran con las escuelas.

A continuación, se abordará una aproximación teórica al campo del conflicto en las escuelas de educación básica, tratando de dilucidar desde diversas vertientes en la teoría, tanto la caracterización del conflicto, como aspectos de la gobernabilidad en las instituciones escolares.

2. MARCO COMPRENSIVO DEL CONFLICTO EN LA ESCUELA

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

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), donde las características de incertidumbre y flojedad estructural le asumieron a las organizaciones educativas un perfil de bajo control de parte de la administración a los procesos en los cuales se inscriben los actores organizacionales.

Por otra parte, en contraposición a la anarquía organizada y de cara ante la burocracia y rigidez de muchas escuelas, la refutación de tales propuestas que buscaban uni-dimensionar las prácticas de las organizaciones escolares para inscribirlas en una estructuración formal que respondiese a la autoridad y a una gobernación uni-direccional se encuentra especialmente en Perkins (1973) y en Corson (1973), fundamentalmente Corson, 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 que tales funciones tenían que ver con la creatividad y el trabajo académico, producción de conocimiento científico etc. Se señaló así el inminente peligro de que las escuelas gobernadas como estructuras fuertemente burocratizadas, acaso mal funcionasen para con sus propósitos esenciales, es decir los referidos a la creatividad y productividad del conocimiento (Corson, 1973), en el supuesto de que tales productos intelectuales requieren de un margen de autonomía y colegiabilidad.

El abordaje organizacional sobre la escuela y que refiere a las prácticas informales que se suscitan al interior de los centros escolares es realizado cuando se 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" Ezpeleta (1989:22-23)

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 (Fernández, 1998; Robbins, 1998; Wood, 1995), particularmente Ball (1991) y Ezpeleta (1989), abordaron 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" (1989:159) 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" (1989: 159).

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, compañerismo.
- Aliviar tensiones, estimular el reconocimiento.

De acuerdo a 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 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 desempeño
- Aceptación y deseo de cambio
- Tolerancia al riesgo

Los anteriores factores 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 desnudan su clima de relaciones informales y que en situaciones de conflicto hacen moverse a los actores hacia uno u otro sentido; al respecto afirma:

" 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 el 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" (1995: 26-27)

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 a 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 aglutina 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, 1993:5).

Esa capacidad de gobierno o gobernabilidad de acuerdo con Arboz y Giner (1993), asume en su función, entre otras, a 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 la 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, 1993:7) 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. Algunas veces, los conflictos en las escuelas tienen determinantes ideológicas; ya que se ha manifestado que:

A un nivel más concreto, podemos ver las contradicciones de las instituciones en el hecho de que la escuela tiene diferentes obligaciones ideológicas que pueden entrar en conflicto...éstos conflictos ideológicos impregnan nuestras instituciones y tienen lugar cada día en ellas" (Apple, 1994:31)

Robbins (1998), está de acuerdo 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 Ianni y 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” (1998; en Garay, 2000: 12)

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

Según 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; así, para Taschetta 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 Bleger quien ha señalado que lo que enferma a las instituciones no son los inevitables conflictos, sino lo que las afecta es 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 actores en el conflicto escolar deben de 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 donde sus actores inscriben sus prácticas de conformidad a la propia naturaleza distintiva de la institución en tanto organización, es decir si se asume una estructura de tipo burocrático flojamente acoplada, de acuerdo a 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 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, 1994:9)

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 des-cualifica 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” (Apple, 1994:13).

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 de 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; por otra parte Apple (1994), nos muestra que ese poder de dominación por sobre los profesores genera conflicto y afecta la gobernabilidad.

Otros autores como Elmore y Furman (1990); 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 noventas en torno a la reordenación de las escuelas en la búsqueda de mejores resultados, se identifican además las aristas de las tensiones escolares como reflejo de las presiones hacia la escuela y 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 re-juego de incertidumbre y direccionalidad al que son sometidas las instituciones escolares, se vive a la par el complejo mundo de la organización formal y 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 del modelo comprensivo 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 actores- 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 involucrados 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 en 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 co-gobiernan junto con la administración escolar, de forma tal que establece:

“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” (1993:48)

En la gobernación escolar, los sindicatos son actores protagónicos y efectivamente acuerdan 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 lo es así, los conflictos solo se atenuarán y se impondrán las directrices y determinaciones de gobierno, es decir de la administración.

Fountan (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; de forma seguida Fountan pasa a señalar algunas tendencias respecto de la autogestión en la escuela como una alternativa al problema del poder en la misma, por lo cual 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 se 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.

Esta última alternativa nos señala Woods (1995), que es la que también es 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 de una parte, 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 (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 en torno a un problema de investigación para la mejora de la escuela y de la práctica profesional de los maestros; tal movimiento pedagógico alternativo se denomina TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) actualmente, más de 100 colectivos escolares constituidos por voluntad propia desde los profesores, son coordinados a nivel nacional por investigadores de la UPN Ajusco en más de 10 estados de la República).

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 de la tradición Iberoamericana (Schmelkes, 1995; Gento Palacios, 1996; Guadamuz, 1998; Muñoz Izquierdo, 1988) 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 Lavín (1988), específicamente refieren el estudio de Balderrama, Baldivieso y Saldías (1982), el cual con un corte etnográfico, su objetivo fue 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 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 1988:146)

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, 1988)

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 anterior afirmación; Arancibia (1988), refiere al estudio de Filp et. al. (1984), en el cual se 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, 1984:205) en esta figura se advierte el conflicto dentro de las aulas entre el profesor y los alumnos, como una expresión de un modelo de profesor autoritario, 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 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” (Estebe,1994:40)

De acuerdo a 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, la característica de malestar docente podemos ubicarla en el marco potencial de un conflicto en la escuela y que atañe a las interacciones entre los profesores y los directivos de las instituciones.

Respecto de las causas del conflicto entre los profesores, son estudiadas éstas por Subirats y Nogales (1989) y nos remiten a varios motivos que provocan las tensiones entre el profesorado, de las 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 se 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 (idem. 1989).

Sandoval (2000), señala 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” (2000:22)

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 a 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 laborales que generen mayores 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, éstas 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, 1989:84)

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.

Arnaut, (1998) agrega, al respecto de las causas del conflicto entre los profesores, considerando 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, 1998:16)

Arnaut (1998), también coincide con Subirats y Nogales (1989) al tipificar algunas de las causas del conflicto entre los profesores como a 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 esa 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 post-primarios y sobre todo los de instituciones universitarias" (Arnaut, 1998:16)

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. (Wood, 1995)

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

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 cómo la máxima autoridad en su escuela, esto es cierto no importa cuan 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" (Becker, 1953:128-141)

Sin embargo, como bien lo apunta 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 de ser empleada esa autoridad del director y en qué precisa medida; surgirán conflictos entonces, 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 bien se señala:

“ 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” (Becker, 1953:128-141)

Por lo anterior se puede apreciar, que 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 precisa Daniel (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 que Hegel describió en la relación entre el amo y el esclavo un dominio caracterizado por una lucha de puro prestigio signada por el odio, la violencia y la agresión mutuas (Daniel, 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 (2000:59), 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 solo pistas escolares cuya meta es acreditar” (Garay y Gazmet, 2000:59)

Vista esta naturaleza perversa del conflicto en las escuelas; que se deshumaniza y se contamina con la lucha de poderes y de prestigios 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 elemental convivencia

intersujetos, ¿qué estamos enseñando?; estamos enseñamos 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 y que podrían tipificar el grado de su malestar docente; de acuerdo a lo anterior, clasifica a cuatro grandes grupos de profesores de acuerdo a 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 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.

(Ver Tabla No. 2)

Tabla No. 2. Instituciones educativas y dinámicas de crisis

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 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, así Bleger propone 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.

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

Tabla No. 3 Tipología de hechos que ocurren en una Institución

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.

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 a la anterior tipología, 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 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, directamente alude al conflicto; entre los tipos de actitudes registradas se encuentran las siguientes:

1. "Mentalidad abierta" que no veía 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; no significa esto que no pueda existir una gestión participativa del conflicto en donde los problemas sean tratados en el colectivo escolar, construyéndose de forma sinérgica las soluciones, 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 manifieste como un verdadero coordinador del trabajo escolar, ya que como se afirma:

"Una de las tareas directivas más importantes es la de no solo 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 solo puede ser garantizada de esta manera" (Riedman, 1981:5)

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 a los siguientes:

-*Tratamiento competitivo*. Se requiere ganar el conflicto y la condición es que el otro pierda.

-*Tratamiento vengativo*. Es una solución aparente de conciliación, se asume que se pierde pero solo 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 es evadida la aceptación y 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, para Taschetta (2000), incluyen una serie de recomendaciones que debe observar el mediador ante las partes; estas recomendaciones refieren a: 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, escucha directa, 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 conflicto en su escuela en tanto no sea parte protagónica del mismo, 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 los conflictos convergente respecto de las estrategias participativas y colaborativas hacia las tensiones; es la posición de Ghiso (1998), respecto de 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 y del otro que ha dialogado" (Navarro, 1999:237), 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" (Idem. 1999:237)

Finalmente, es necesario puntualizar el acuerdo de algunos autores sobre el conflicto, (Galtung, 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 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, transformándose en organizaciones que aprenden de sus conflictos, en organizaciones que miran permanentemente en sus problemas a oportunidades de cambio e innovación.

3. METODOLOGÍA

3.1 Método

La investigación corresponde a un estudio analítico- descriptivo, por medio de un cuestionario, a fin de identificar las diferentes percepciones en el grado de opinión y conceptualización del conflicto escolar.

3.2 Escuelas participantes y sujetos del estudio

La delimitación del estudio para propósitos de acopio de datos, se orientó a una muestra no probabilística de escuelas de un sector escolar de educación primaria de la ciudad de Durango, Dgo. para lo cual se propuso a un diseño intencional estratificado que recogiera las características de la población sujeta al estudio; considerando en tal estratificación a escuelas urbanas modelo, y escuelas urbanas marginales, constituyendo a la muestra seleccionada mediante este diseño a 18 escuelas primarias, las cuales fueron consideradas como participantes del estudio.

Se definieron como sujetos de la investigación, a los maestros y directivos de cada institución, por considerarse para el propósito de esta investigación, como informantes clave de la definición del conflicto en las escuelas.

3.3 Participantes

Se considera a la población total de profesores y directivos del sector educativo de educación primaria estatal No. 2, de la ciudad de Durango, Dgo. el cual agrupa a 8 zonas escolares mismas que totalizan a 71 escuelas primarias, de las cuales 14 son particulares; en total la población de docentes y directivos del sector escolar de educación primaria estatal No. 2 es de 954 profesores.

El diseño de la muestra consistió en seleccionar de cada una de las 8 zonas escolares a dos escuelas primarias: una urbana modelo y otra urbana marginal y se encuestó al total del personal docente y directivo de cada escuela, se procedió

de esa forma en el caso de las siete zonas escolares de escuelas primarias estatales de sostenimiento público, sin embargo para el caso de la zona de escuelas particulares, como su número de escuelas es el doble del número de escuelas de las zonas escolares de tipo público, para esta zona escolar en particular se seleccionaron cuatro escuelas primarias siguiendo el mismo criterio: dos escuelas primarias particulares de primer nivel por su infraestructura y reconocimiento de sus usuarios y dos escuelas particulares más modestas, con poca infraestructura y sin un gran reconocimiento público. Siguiendo éstos criterios para la determinación de la muestra, se encuestó a 186 participantes del estudio, mismos que con relación al tamaño de la población, representan como muestra seleccionada a un 19.5% del total de docentes y directivos del sector escolar motivo del estudio.

3.4 Los procedimientos estadísticos de análisis

Se utilizó el paquete estadístico SPSS 8.0, con el que se abordaron análisis de la estadística descriptiva como los siguientes:

Tablas.

Frecuencias y porcentajes.

Media aritmética.

Desviación estándar.

Error de desviación.

Se realizaron análisis inferenciales univariados (Ttest y de Varianza), los cuales fueron:

Análisis de percepciones, con valor de T al .005% de significación.

Procedimiento One Way Anova (varianza), para identificar diferencias significativas en dos y hasta tres grupos de medias opinión.

3.5 Instrumentos de la investigación, validez y confiabilidad

Se diseñó un instrumento, con una escala de Likert, con valores del 1 al 5, en el cual se recogieron las variables e indicadores propios del problema que se investiga. Se precisaron para la escala del instrumento, límites críticos de intervalo; así puntajes inferiores a 2.5 se interpretan como en desacuerdo, en tanto que el intervalo de 2.6 a 3.0, significa indecisión; finalmente los puntajes situados de 3.1 a 5.0 se registran como aprobatorios. Para efecto de ponderación estadística de cada uno de los indicadores, se precisó el valor 3.1 de la escala como el límite crítico inferior de aprobación o calificación estándar.

Los procedimientos de validez y confiabilidad aplicados a los instrumentos fueron: para validez de contenido se utilizó la técnica de jueces, eliminándose los items que no aprobaron la ponderación de los jueces, como procedimiento de confiabilidad, se piloteó el instrumento, siendo aplicado a 16 profesores de educación básica y que a la vez estudiaban un postgrado, se aplicó como prueba de confiabilidad el alfa de Cronbach cuyo valor arrojó 0.76 como índice de confiabilidad del instrumento.

3.6 Variables e indicadores

El problema de investigación, es de tipo descriptivo-analítico y conforma dos variables: el conflicto escolar y la gobernabilidad organizacional; para cada una de las variables, se realizó un ejercicio de operacionalización, siguiendo el desarrollo de la fundamentación teórica de las variables en cuestión; el desglose de las variables se muestra a continuación en la tabla No. 4, hasta encontrar sus indicadores, en el caso de los items; éstos no se desagregan en el siguiente ejercicio de operacionalización.

Tabla No. 4, Operacionalización de las variables conflicto escolar y gobernabilidad organizacional

	Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Variable: Conflicto Escolar	Entre profesores	causas	Percepción de lucha de poder por puestos, celo profesional, discriminación profesional, degradación del trabajo docente, transparencia en ascensos, lucha de prestigio, enfrentamiento político-ideológico, competición por asignación de escuela y localidad, prejuicios, visión paradigmática, discrepancias valorativas sobre la institución, objetivos distintos y contrapuestos, invasión de competencias.
		Actitudes	Contradicción e incertidumbre, Negación de la realidad, Ansiedad y percepción de amenaza a su labor profesional, aceptación del conflicto para su solución, demanda de transformar condiciones institucionales, demanda de análisis crítico de la realidad, demanda de develar las condiciones de la violencia, respeto a la diversidad de criterios, obediencia estratégica, adaptación internalizada, redefinición estratégica, conformismo, innovación, retirada, ritualismo, rebelión, mentalidad abierta.
		Efectos	Escuelas desintegradas, liderazgo débil, ausencia de identidad de metas y objetivos, bajos resultados escolares, insatisfacción laboral, placer en las actividades escolares, desgaste emocional, frustración.
		Tratamiento	Gestión directiva del conflicto, gestión colectiva del conflicto, tratamiento colaborativo, tratamiento competitivo, tratamiento vengativo, tratamiento complaciente, tratamiento evasivo, tratamiento por mediación, tratamiento dialógico, aprendizajes organizacionales del conflicto, escucha directa, clima agradable a la resolución, se evitan mensajes obstructores, se frena velocidad de interacciones conflictivas, se habla por separado con las partes.
	Entre Profesores-directivos	Causas	Percepción de un pobre desempeño del puesto, pugna directiva por imponer saber y poder, dominación hacia maestros, percepción de "máxima autoridad" del directivo, mal uso de la dirección, límites y sentido de la autoridad directiva, relación burocrática y autoritaria, no se toma en cuenta autonomía e independencia del profesor, sanciones formales e informales del directivo al profesor, acción punitiva del profesor involucrando a la comunidad contra el directivo.
		Actitudes	Impotencia y frustración por no obtener aprobación a la gestión directiva, agresividad ante los profesores participantes del conflicto, intolerancia y deshumanización, exigencia de comportamientos homogéneos, actitud conservadora del contexto, tendencia a encubrir la violencia, seguir acciones sobre la base de la autoridad, normas y reglamentaciones.

**Variable:
Gobernabilidad
organizacional**

Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Escuela como organización	Caracterización organizacional	-Estructura floja, unidad de metas, objetivos ambiguos, acento en la autonomía, acento en la autoridad, tecnología indeterminada.
	Percepción de gobernabilidad escolar	Se ostenta autoridad, se saben transmitir órdenes, se distribuyen premios y reconocimientos, se distribuyen castigos, se legitiman decisiones, estableciendo consensos, satisfacción por el nivel de participación otorgado, satisfacción por la calidad de las decisiones organizacionales, satisfacción por la forma en que se toman las decisiones organizacionales, nivel de la moral en el acatamiento del gobierno escolar.
	Nivel formal	Especificación de puestos, conocimiento normativo de funciones del puesto, aplicación normativa, flexibilidad normativa, funcionamiento de las estructuras formales de participación, nivel de participación de los profesores en las estructuras formales
	Nivel informal	Presencia de grupos informales, liderazgo informal, nivel de comunicación entre los grupos, actitud de los grupos informales ante la tarea.
	Clima de trabajo	Canales receptores más empleados, tolerancia al conflicto, consideración, conocimiento de objetivos y estructura, satisfacción laboral, desinterés, responsabilidad, estilo de liderazgo formal, locus de control en el trabajo, claridad en las normas de desempeño, aceptación y deseo de cambio, tolerancia al riesgo.
Gobernabilidad y conflicto escolar	Conflicto y dominación	Controles técnicos degradantes, controles técnicos como dominación política, incremento de burocratismo vs libertad personal en la tarea.
	Gestión del conflicto	Gerencia corporativa del conflicto, percepción de la posición de los órganos sindicales ante el conflicto, percepción de la posición de la administración ante el conflicto, autogestión del conflicto, resolución en colectivo escolar.

En el siguiente apartado, se analizan los resultados obtenidos, una vez interpretada la información producto de los análisis en los procedimientos descritos en la parte metodológica.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Edad, sexo y área educativa de los participantes

Según se aprecia en la tabla No. 5, de 169 encuestados que respondieron respecto de su edad, el grupo de edad predominante es el grupo 2, de entre 36 y 46 años; con un 44.6% de la muestra, en tanto la edad minoritaria corresponde a los mayores de 46 años, con un 11.3%. Respecto del sexo, de 150 participantes que respondieron a la cuestión; el 23.7% de la muestra son hombres y el 57% son mujeres; sobre el área educativa de procedencia, de 181 encuestados el 78% proceden de las primarias estatales, en tanto el 19.4% pertenecen a las primarias particulares. Un hecho puede destacarse de esta caracterización de los encuestados; la feminización de la profesión magisterial, ya que la muestra arroja más del doble de presencia de mujeres con respecto de los hombres.

Tabla No. 5, edad, sexo y nivel educativo de procedencia de los participantes

Edad	Años	Frecuencia	Porcentaje
Grupo 1	De 18 a 35	65	34.9
Grupo 2	De 36 a 46	83	44.6
Grupo 3	> de 46	21	11.3
	Total	169	90.9
	Valores perdidos	17	9.1
Total		186	100.0
Sexo			
	Hombres	44	23.7
	Mujeres	106	57.0
	Total	150	80.6
	Valores perdidos	36	19.4
Total		186	100.0
Nivel educativo			
	Primaria Estatal	145	78.0
	Primaria Particular	36	19.4
	Total	181	97.3
	Valores perdidos	5	2.7
Total		186	100.0

4.2 Antigüedad y puesto de los encuestados

La Tabla No. 6, se refiere a tres grupos según antigüedad de los encuestados, según se aprecia, el grupo de una antigüedad mayor a 16 años es el mayoritario, con el 46.2% de los encuestados y el grupo menos representado en la muestra es el grupo de una antigüedad de uno a cinco años con el 15.6% de los participantes. En cuanto al puesto, el 73.7% de la muestra fueron profesores de grupo y solo el 6.5% resultaron ser directivos, es observable que al menos 6 casos de directivos se incluyen en los valores perdidos respecto del ítem puesto que ocupa. Se destaca como importante el hecho de que el grupo de antigüedad menor a cinco años sea el minoritario, esto revela la tendencia en los últimos años de una política de restricción para la contratación de nuevas plazas para profesores.

Tabla No. 6, Grupos de antigüedad y puesto

Antigüedad	Frecuencia	Porcentaje
Grupo 1 De 1 a 5 años	29	15.6
Grupo 2 De 6 a 15 años	61	32.8
Grupo 3 > de 16 años	86	46.2
Total	176	94.6
Valores Perdidos	10	5.4
Total	186	100.0
Puesto		
Profesores	137	73.7
Directores	12	6.5
Apoyos Técnicos	22	11.8
Total	171	91.9
Valores Perdidos	15	8.1
Total	186	100.0

4.3 Análisis de percepciones de los encuestados sobre las variables fundamentales referidas al conflicto en la escuela

Como producto del ejercicio de operacionalización de la variable conflicto escolar, se establecieron 2 dimensiones: conflicto entre profesores y conflicto entre profesores y directivos; la dimensión conflicto entre profesores se desglosó en cuatro subdimensiones, todas referidas al conflicto escolar: causas, actitudes, efectos y tratamiento, a continuación se describen los resultados sobre cada una de las subdimensiones del conflicto en la escuela.

4.4 Las causas del conflicto entre los profesores de una escuela

Según se aprecia en la tabla No. 7, todas las variables relativas a las causas del conflicto entre profesores, manifiestan valores de t desaprobatorios (inferiores a 1.96) y no son significantes, por lo cual se asume que para los encuestados, no existen causas determinantes de conflicto entre los profesores de su escuela, por lo cual se hace indispensable hacer un análisis más fino que distinga diferencias entre medias de diferentes grupos de encuestados para observar significaciones en el comportamiento del fenómeno en estudio. Sin embargo se puede apreciar que la causal calificada como más alta es el juzgar sin conocer en el ambiente de trabajo, esto es el nivel de prejuicios, con un 3.03 de media aritmética en la escala de likert empleada, en tanto que el ítem calificada como más bajo es el de considerar si los controles técnicos, planeación e informes, degradan mi trabajo docente, con una media de 2.15 en la escala de likert, lo cual sitúa al valor como plenamente desaprobatorio.

Tabla No. 7, Análisis en la percepción de los encuestados: causas del conflicto entre profesores en la escuela.

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Límite crítico $\mu= 3.1$
Existe lucha de puestos	186	2.93	1.51	.11	-1.54
Constante celo profesional	186	2.89	1.38	.10	-2.1
Existe discriminación profesional	186	2.50	1.45	.11	-5.45
Degradación del trabajo docente propio	186	2.15	1.26	.09	-10.5
Transparencia en ascensos	186	2.69	1.47	.11	-3.72
Lucha de prestigios frecuente	186	2.78	1.35	.10	-3.2
Conflictos políticos y sindicales cotidianos	186	2.82	1.37	.10	-2.8
Sana competencia por lugar de trabajo	186	2.96	1.33	.10	-1.4
Nivel de los prejuicios en el trabajo	186	3.03	1.42	.10	-0.7
Grupos reactivos, hablan mal, cotilleo.	186	2.67	1.49	.11	-3.90
Nivel de imposición de actor protagónico	186	2.82	1.44	.11	-2.54
Discrepancias en la visión de escuela	186	2.88	1.44	.11	-2.0
Bandos con diferente posición institucional	186	2.70	1.48	.11	-3.63
Bandos con diferencia de metas	186	2.92	1.44	.11	-1.63
Existe invasión de competencias	186	2.62	1.33	.10	-4.8

- Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.5 Causas del conflicto entre directivos y profesores

Como se aprecia en la tabla No. 8, solo se registra como causa significativa de conflicto entre los directivos y los profesores, el que el director permita o no autonomía a sus maestros, ya que el valor de t es superior al de 1.96, lo que equivale a una significación de 0.05 de probabilidad de error; por otra parte, el valor calificado más bajo es el que refiere a si el conflicto directivo-maestros ha rebasado los límites de la escuela y ha involucrado a padres de familia y comunidad, con una media de 1.98, lo que nos muestra que de ninguna forma, los niveles de conflicto llegan a rebasar los límites de la escuela.

Tabla No. 8, Análisis en la percepción de los encuestados: causas del conflicto entre profesores y directivos

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Límite de ponderación $\mu= 3.1$
Deficiente desempeño del directivo	186	2.47	1.45	.11	-5.72
Director impositivo, orientado a la dominación	186	2.57	1.41	.10	-5.3
Percepción del mando que ejerce el director	186	2.88	1.40	.10	-2.2
Uso de autoridad directiva extralimitado	186	2.51	1.42	.10	-5.9
Relación directiva burocrática y autoritaria	186	2.33	1.33	.10	-7.7
Dirección que permite autonomía	186	3.42	1.37	.10	3.2*
Director sanciona administrativamente	186	2.17	1.26	.09	-10.3
Director sanciona informalmente	186	2.63	1.40	.10	-4.7
Cuestionamiento permanencia de directivo	186	2.31	1.28	.09	-8.7
Conflicto directivo-maestros en que se involucra a padres y comunidad	186	1.98	1.26	.09	-12.44

Con una significación al 0.05% de probabilidad de error

4.6 Actitudes ante el conflicto por parte de los profesores

Como se aprecia en la tabla No. 9, en este caso si se registran actitudes significativas ante el conflicto por parte de los profesores, ya que en varios casos los valores con ponderación crítica de t, sobrepasan el 1.96 que

corresponde al límite de ponderación, las variables aprobatorias de actitud ante el conflicto fueron: mentalidad abierta, abordaje y diálogo para encontrar soluciones, análisis racional, conformidad sobre metas y medios y aceptación convencida, lo cual representa un bajo nivel de conflicto; en tanto que la calificación más reprobatoria corresponde a ansiedad y sentimiento de amenaza, con una media en la escala de 2.15, por lo cual no fue significativa.

Tabla No. 9, Actitudes ante el conflicto por parte de los profesores

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Límite crítico $\mu= 3.1$
Contradicción e incertidumbre	186	2.53	1.46	.11	-5.18
Evasión ante el conflicto	186	2.37	1.26	.09	-8.11
Ansiedad y sentimiento de amenaza	186	2.15	1.39	.10	-9.5
Abordaje abierto y diálogo para encontrar soluciones	186	3.67	1.27	.09	6.33*
Demanda de transformar las condiciones institucionales con propuestas positivas	186	3.38	1.18	.09	3.11*
Analizar de forma científica y objetiva el problema "sin cerrarse"	186	3.50	1.20	.09	4.44*
Denunciar la violencia y abuso de poder en diálogo serio a la parte involucrada	186	3.16	1.35	.10	0.6
Respeto a la diversidad de criterios	186	3.43	1.22	.09	3.66*
Aceptación no convencida	186	3.03	1.35	.10	-0.7
Aceptación convencida	186	3.30	1.28	.09	2.22*
Redefinición estratégica: orientar los cambios por medio de quien dirige	186	2.69	1.13	.08	-5.12
Conformidad sobre metas y medios	186	3.30	1.20	.09	2.22*
Aceptar metas disintiendo sobre medios	186	3.20	1.15	.08	1.25
Se aceptan medios, se rechazan metas	185	2.52	1.16	.09	-6.44
Se rechazan medios y metas proponiendo otros	186	3.05	1.23	.09	-0.55
Se rechazan medios y metas sin proponer nada: "francotiradores"	186	2.91	2.56	.19	1.00
Mentalidad abierta ante el conflicto	186	3.63	1.24	.09	5.88*

Con una significación al 0.05 % de probabilidad de error

4.7 Actitudes ante el conflicto por parte de los directivos

Según se muestra en la Tabla No. 10, solo se destacan como aprobatorias, la tolerancia respecto del cumplimiento de normas y desempeños y el seguimiento de normas y de reglamentaciones, es significativo, que sean éstas las estrategias comunes del directivo ante el nivel de conflicto en su escuela.

Tabla No. 10, Actitudes ante el conflicto por parte de los directivos

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Límite crítico $\mu= 3.1$
Frustración e impotencia por no tener aprobación de profesores.	186	2.51	1.34	.10	-5.9
Agresividad ante profesores motivo del conflicto.	186	2.77	1.29	.09	-3.66
Tolerancia respecto de cumplimiento de normas y desempeños.	186	3.56	1.19	.09	5.11*
Exigencia de comportamientos homogéneos: presión hacia la diferencia.	186	2.53	1.33	.10	-5.7
Actitud conservadora del contexto.	186	2.79	1.28	.09	-3.44
Tendencia a encubrir la violencia entre las relaciones entre profesores-directivo.	186	2.46	1.20	.09	-7.11
Seguimiento por entero sobre la base de normas y reglamentaciones.	186	3.35	1.07	.08	3.12*

Con una significación al 0.05 % de probabilidad de error

4.8 Percepciones de profesores y directivos respecto de la organización y la gobernabilidad escolar

Según se refiere en la tabla No. 11, solo se registran como aprobatorias las variables referidas a unidad de metas y el que las autoridades escolares sepan transmitir órdenes, importantes variables que refieren a gobernabilidad y a características de la organización escolar, han resultado no aprobatorias, sin embargo, el que no haya vacilación del directivo, objetivos ambiguos o que no exista estructura floja, eso es bueno; pero es preocupante que se registre como bajo, el nivel de satisfacción por las decisiones y por la autonomía en la escuela.

Tabla No. 11, Percepciones de profesores y directivos respecto de la organización y la gobernabilidad escolar

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Limite crítico $\mu= 3.1$
Estructura floja: cada quien hace lo que quiere.	186	2.40	1.32	.10	-7.0
Existe unidad de metas.	186	3.61	1.20	.09	5.66*
Objetivos de la institución ambiguos.	186	2.56	1.21	.09	-6.0
Énfasis en autonomía e independencia de profesores, con respecto de disciplina.	186	2.67	1.17	.09	-4.77
Imprecisión de métodos y medios, para el desempeño de la labor profesional.	186	2.60	1.15	.08	-6.25
Vacilación de la autoridad escolar	186	2.33	1.26	.09	-8.55
La autoridad escolar sabe transmitir órdenes.	186	3.36	1.30	.10	2.6*
La autoridad escolar distribuye premios y reconocimientos.	186	2.66	1.38	.10	-4.4
La autoridad escolar distribuye castigos y sanciones.	186	2.41	1.25	.09	-7.66
La autoridad escolar establece consensos.	186	3.03	1.18	.09	-0.77
Satisfacción por nivel de participación otorgado.	186	2.98	1.33	.10	-1.2
Satisfacción por la calidad de las decisiones en la organización.	186	2.87	1.29	.09	-2.55
Satisfacción por la forma en la que se toman las decisiones.	186	2.83	1.32	.10	-2.7
Acatamiento de las disposiciones de la autoridad con una moral alta	186	3.21	1.21	.09	1.22

Con una significación al 0.05 % de probabilidad de error

4.9 Percepciones de profesores y directivos respecto a la estructura de la organización escolar, su nivel informal y el clima de trabajo

Como se observa en la tabla No. 12, de las variables referidas a la estructura de la organización escolar, son reprobatorias el desconocimiento de organigrama y funciones, reprobaban también aquellas variables de clima de trabajo que deben estar bajas como intolerancia al conflicto y desconsideración en el trato, en tanto que aprueban las restantes variables de clima de trabajo, como responsabilidad, locus de control, tolerancia al riesgo y orientación al cambio, por lo cual se asume un buen estado del clima de

trabajo, sin embargo es preocupante que se registre como baja también la participación de los profesores en las diferentes estructuras y comisiones, así como su funcionamiento.

Tabla No. 12, Percepciones de profesores y directivos respecto a la estructura de la organización escolar, su nivel informal y el clima de trabajo

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Límite crítico $\mu= 3.1$
Se desconoce el organigrama en la institución.	186	2.40	1.12	.08	-8.75
Se desconocen las funciones básicas de cada puesto.	186	2.43	1.21	.09	-7.44
Existe precisa aplicación normativa sin que represente un conflicto.	186	3.12	1.24	.09	0.22
Aplicación normativa flexible.	186	3.37	1.09	.08	3.37*
Buen funcionamiento de estructuras de participación de los profesores.	186	3.25	1.27	.09	1.66
Alto nivel de participación de profesores en las estructuras escolares.	186	3.22	1.18	.09	1.33
Existencia de grupos informales con lealtades de grupo.	186	3.20	1.25	.09	1.11
Liderazgo informal de profesor más fuerte que liderazgo de directivo.	186	2.46	1.31	.10	-6.4
Buen nivel de comunicación entre grupos informales.	186	3.11	1.17	.09	0.11
Actitud de grupos informales hacia la tarea de observancia y respeto.	186	3.25	1.19	.09	1.66
Existe intolerancia ante el conflicto.	186	2.54	1.20	.09	-6.22
Existe desconsideración en el trato.	186	2.30	1.27	.09	-8.88
Existe mayor responsabilidad que desinterés.	186	3.48	1.27	.09	4.22
Locus de control interno en el trabajo	186	3.31	1.28	.09	2.33*
Conocimiento de normas claras de desempeño.	186	3.60	1.08	.08	6.25*
Nivel de tolerancia de riesgos para mejorar.	186	3.47	1.12	.08	4.62*
Aceptación y deseo de cambio.	186	3.59	1.16	.08	6.12*

Con una significación al 0.05 % de probabilidad de error

4.10 Percepciones de profesores y directivos sobre gobernabilidad y conflicto escolar

Como se observa en la tabla No. 13, los valores aprobatorios son justicia del sindicato y justicia de las autoridades educativas, es destacable que la percepción de justicia favorece más a las autoridades educativas que a las sindicales, de igual forma, se califica como aprobatoria la solución colectiva del conflicto sin involucrar a las estructuras externas a la institución.

Tabla No. 13, Percepciones de profesores y directivos sobre gobernabilidad y conflicto escolar

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Límite crítico $\mu= 3.1$
Los controles técnicos al trabajo del docente se usan como arma de dominación política.	186	2.35	1.27	.09	-8.33
Incremento del burocratismo versus libertad del docente	186	2.59	1.35	.10	-5.1
El conflicto se administra por la participación conjunta de las corporaciones SEP, Sindicato e interesados.	186	2.96	1.27	.09	-0.14
Nivel de justicia ante los conflictos por parte del Sindicato.	186	3.29	1.28	.09	2.11*
Nivel de justicia ante los conflictos, por parte de las autoridades educativas.	186	3.40	1.21	.09	3.33*
Solución colectiva del conflicto, sin involucrar a otras estructuras.	186	3.32	1.26	.09	2.44*

Con una significación al 0.05 % de probabilidad de error

4.11 Percepciones de profesores y directivos sobre el tratamiento del conflicto en la escuela

Como se observa en la tabla No. 14, los valores aprobatorios con significancia estadística son clima agradable para la solución de conflictos y se pide a las partes que frenen la velocidad de ofensas, en tanto que la variable tratamiento colaborativo apenas es aprobada en los márgenes de la indecisión, como se observa, el valor calificado más bajo es gestión directiva del conflicto, tratamiento por mediación, tratamiento evasivo y ruptura o empeoramiento.

Es preocupante además, que la habilidad de escucha de los directivos, sea aún no aprobatoria.

Tabla No. 14, Percepciones de profesores y directivos sobre el tratamiento del conflicto en la escuela

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Límite crítico $\mu= 3.1$
Gestión directiva del conflicto.	186	2.37	1.14	.08	-9.12
Tratamiento colaborativo del conflicto.	186	3.28	1.20	.09	2.00*
Tratamiento competitivo: una de las partes lo ha ganado.	186	2.75	1.14	.08	-4.37
Tratamiento vengativo: la parte perdedora ejerce represalias.	186	2.80	1.18	.09	-3.33
Tratamiento complaciente: se cede ante una de las partes.	186	2.85	1.15	.08	-3.12
Tratamiento evasivo: se postergan soluciones.	186	2.59	1.14	.08	-6.37
Tratamiento por mediación de un agente externo.	186	2.56	1.14	.08	-6.75
Empeoramiento del conflicto y ruptura.	186	2.62	1.24	.09	-5.33
Abordaje cerrado del conflicto: nadie ha aprendido en la organización.	186	2.56	1.22	.09	-6.0
Habilidad de escucha del directivo, en la solución de los conflictos.	186	3.25	1.22	.09	1.66
Existe clima agradable de comunicación que permite solucionar conflictos.	186	3.44	1.26	.09	3.77*
Para solucionar conflictos, se evitan mensajes obstruores.	186	3.08	1.26	.09	-0.22
Se pide a las partes frenen velocidad de ofensas.	186	3.33	1.13	.08	2.87*
Se habla por separado con cada una de las partes.	186	3.23	1.14	.08	1.62

Con una significación al 0.05 % de probabilidad de error

4.12 Percepciones de profesores y directivos sobre los efectos del conflicto en la escuela

Como se aprecia en la tabla No. 15, los únicos valores aprobatorios son el desarrollo positivo del conflicto nos permite seguridad y satisfacción en el trabajo y fue ligeramente aprobada la variable sentimiento de orgullo ante la actitud madura y positiva de profesores ante el conflicto. Como se muestra, el

valor calificado más bajo fue el conflicto provoca ausencia de metas y liderazgo débil del directivo como resultado del conflicto en la escuela.

Tabla No. 15, Percepciones de profesores y directivos sobre los efectos del conflicto en la escuela

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error de desviación	Valores de T Límite crítico $\mu= 3.1$
Desintegración entre profesores y directivos.	186	3.04	1.32	.10	-0.60
Liderazgo débil del directivo como efecto del conflicto permanente.	186	2.78	1.25	.09	-3.55
El conflicto provoca ausencia de metas y objetivos.	186	2.73	1.25	.09	-4.11
El conflicto provoca bajos resultados escolares.	186	2.96	1.34	.10	-1.4
El desarrollo del conflicto provoca satisfacción en el ambiente de trabajo.	186	2.88	1.18	.09	-2.44
El desarrollo positivo del conflicto hace que desempeñemos nuestras labores con seguridad y satisfacción.	186	3.66	1.07	.08	7.00*
El enfrentar los conflictos nos produce un fuerte desgaste emocional y frustración.	186	3.08	1.27	.09	-0.22
Sentimiento de orgullo por observar actitud positiva ante el conflicto.	186	3.30	1.25	.09	2.22*

Con una significación al 0.05 % de probabilidad de error

4.13 Análisis de diferencias significativas en las medias de opinión, sobre las variables del estudio, según sexo, grupos de antigüedad, puesto y nivel educativo de los encuestados

A continuación, se hace un desglose de las diferencias de opinión sobre las variables fundamentales de conflicto y gobernabilidad en la escuela, que proceden de los diferentes grupos de encuestados; en este caso, los participantes se han clasificado en diferentes grupos de clasificación; el primero de ellos es el grupo de opinión según sexo, formándose el subgrupo de mujeres y el subgrupo de hombres, se trata de saber si las opiniones de las mujeres son significativamente diferentes de las de los hombres y viceversa, con ello, se hace un análisis más fino del comportamiento del

fenómeno en estudio; el segundo grupo de clasificación es el puesto, donde el primer subgrupo corresponde a profesores, el subgrupo 2 a directivos y el subgrupo 3 es de asesores técnicos; le continúa el grupo de clasificación por tres diferentes grupos de edades: de 18 a 35 años, de 36 a 46 años y mayores de 46 años. Asimismo el cuarto grupo de clasificación es el de la antigüedad en el servicio docente, para lo cual se han formado tres subgrupos de opinión según antigüedad: el grupo 1, de 1 a 5 años; el grupo 2, de 6 a 15 años de servicio y el tercer grupo de antigüedad corresponde a una antigüedad mayor de 16 años

Finalmente, el quinto grupo de clasificación lo constituye el nivel educativo de procedencia en donde se constituyeron dos subgrupos el de primaria estatal y el primaria particular, donde será interesante establecer las variaciones respecto del conflicto y la gobernabilidad a la luz de las diferencias entre la escuela pública y la escuela privada.

El procedimiento de análisis empleado es el estudio de varianza denominado anova, donde con una prueba de F, se buscará establecer diferencias significativas al 0.05% de probabilidad de error. Este análisis de varianza, permite establecer conclusiones inferenciales, resultado del análisis de variabilidad del objeto de estudio.

4.14 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: sobre las causas del conflicto entre profesores en la escuela

Como se observa en la tabla No. 16, existen diferencias en la opinión según sexo, calificando las medias de opinión de los hombres más altas que las de las mujeres en todos los casos significativos, por ejemplo, para los hombres, con una media de 2.54, existe más degradación del trabajo docente que para las mujeres, las cuales tienen una media de 1.90, lo mismo sucede con otros casos significativos, en donde siempre los profesores obtienen puntajes más altos que las profesoras, ejemplos: bandos con diferente posición institucional;

3.22 y 2.42 respectivamente; invasión de competencias 3.0 y 2.3, se registra por lo tanto la tendencia de las mujeres a calificar más mesuradamente que los hombres, en cuanto a otras diferencias de opinión que se registran como importantes sobre las causas del conflicto entre los profesores, son las que se presentan sobre el nivel educativo, las cuales en todos los casos presentan puntajes de las medias de opinión sobre el conflicto de los encuestados de escuelas públicas, muy superiores a los puntajes de los encuestados de escuelas privadas, ejemplos: en diferencia de metas las medias de opinión registran 3.2 y 1.6; en invasión de competencias, 2.8 y 1.5; en celo profesional, 3.1 y 1.8; diferente visión de escuela, 3.1 y 1.7; diferente posición institucional, 2.9 y 1.5, finalmente, el cotilleo o grupos reactivos, también con un 2.9 y 1.5 respectivamente. Con lo anterior se pueden establecer importantes diferencias en cuanto al nivel de conflicto entre las escuelas públicas respecto de las privadas, siendo el conflicto muy bajo en éstas últimas desde la opinión de los encuestados.

Otras diferencias mostradas en la tabla No. 16 refieren a los diferentes grupos de edad, siendo en el nivel de prejuicios, los puntajes más altos en la media, los relativos al grupo de edad menor; el de los 18 a los 35 años con medias de 3.3 y 2.0 respecto del grupo de mayor edad, de igual forma, en cuanto a lucha de prestigio se registran 3.2 y 2.0 como puntajes diferenciales en los grupos de menor a mayor edad. Como se observa; en lo general el grupo clasificatorio puesto, no registró prácticamente diferencias significativas, excepto en el ítem invasión de competencias (2.5, 3.4) en donde la media más alta corresponde a los directores comparada con la de profesores.

En cuanto a los grupos según antigüedad, vuelven a registrarse diferencias importantes; en cuanto a sí existe lucha de prestigio, el grupo de menor antigüedad y el grupo de mayor antigüedad mantienen medias diferenciales de 3.4 y 2.3 respectivamente, en conflicto político-sindical el grupo de mediana antigüedad es el que registra la media más alta respecto del grupo

de mayor antigüedad con 3.2 y 2,5 y respecto de transparencia en promociones el grupo de menor antigüedad registra diferencias significativas con relación al grupo de mediana antigüedad con medias de 3.1 y 2.2 respectivamente.

Tabla No. 16, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: sobre las causas del conflicto entre profesores en la escuela

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo			
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F		
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145		
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36		
Variables ↓												
Existe lucha de puestos		2.73*	3	22	0.49	3	21	0.89	3	86	0.97	26.3*
Constante celo profesional		3.88*			1.32			0.36			1.24	27.7*
Existe discriminación profesional		0.755			0.23			0.09			1.59	21.6*
Degradación del trabajo docente propio		8.33*			0.25			0.55			2.87*	4.36*
Transparencia en ascensos		0.513			1.31			1.33			4.28*	1.51
Lucha de prestigios frecuente		1.14			1.38			7.39*			8.94*	7.23*
Conflictos políticos y sindicales cotidianos		0.127			0.70			3.02*			5.47*	23.49*
Sana competencia por lugar de trabajo		0.060			0.53			0.69			0.33	0.06
Nivel de los prejuicios en el trabajo		2.64*			1.52			8.26*			0.56	25.9*
Grupos reactivos, hablan mal, cotilleo.		3.75*			0.15			2.09*			1.63	28.9*
Nivel de imposición de actor protagónico		0.001			0.18			4.15*			1.31	16.5*
Discrepancias en la visión de escuela		3.76*			0.002			0.78			1.85	30.1*
Bandos con diferente posición institucional		9.76*			1.41			0.94			0.46	29.0*
Bandos con diferencia de metas		1.19			0.66			1.60			0.62	44.3*
Existe invasión de competencias		7.21*			2.52*			1.38			0.01	35.17*

• Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.15 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: causas del conflicto entre profesores y directivos en la escuela

Como se muestra en la tabla 17, las diferencias más importantes según sexo, refieren a los items: relación directiva burocrática y autoritaria (2.8, 2.1) y director impositivo orientado a la dominación (2.9, 2.4), siendo de nueva cuenta los hombres quienes obtienen una media de opinión más alta que las mujeres en ambos items. Lo anterior indica que la percepción de conflicto con relación al director como causa del mismo, es más alta en los hombres que en las mujeres.

De nueva cuenta, las diferencias más significativas se presentan en cuanto al nivel educativo, en donde las escuelas particulares vuelven a mostrar las medias más bajas de opinión en los ítems más diferenciados respecto de las escuelas públicas: el director sanciona informalmente (2.8, 1.7), uso extralimitado de autoridad directiva (2.6, 1.8) y deficiente desempeño del directivo (2.6, 1.7), por lo cual, se sigue observando una baja percepción de conflictividad en la escuela particular.

El grupo según edad, mostró ciertas diferencias marcadas en las medias de opinión sobre las cuestiones: director impositivo (2.7, 1.6), conflicto directivo-maestros en que se involucra a los padres de familia y comunidad (2.2, 1.2), cuestionamiento a la permanencia del directivo (2.4, 1.5) y uso extralimitado de la autoridad directiva (2.6, 1.6), en donde las medias de opinión registradas son en todos los casos, más altas en el grupo de menor edad, con relación al grupo de mayor edad, lo cual muestra que las opiniones más severas con relación al directivo como causa de conflicto en la escuela, provienen del grupo de profesores de menor edad.

En cuanto a las diferencias según grupos de antigüedad se presentan ligeras diferencias en las medias de opinión que son significativas estadísticamente en los ítems: director dominador e impositivo (2.9, 2.3), director sanciona administrativamente (2.5, 1.9) y director sanciona informalmente (2.9, 2.4), en este caso, en el primer y tercer ítem, las diferencias son entre el grupo de mediana antigüedad y el grupo de mayor antigüedad en tanto que en el ítem: el director sanciona administrativamente, la diferencia se presenta entre el grupo de menor antigüedad con relación al de mayor antigüedad.

Vuelve a considerarse que el grupo puesto no ofrece en este caso, diferencias significativas, salvo en el ítem: el director sanciona informalmente (2.7, 1.9) en

donde la media más alta corresponde a los profesores y la media más baja corresponde a los directores.

Tabla No. 17, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: causas del conflicto entre profesores y directivos en la escuela

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo				
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F			
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145			
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36			
Variables ↓													
Deficiente desempeño del directivo		3.17*	3	22	0.21	3	21	3.33*	3	86	1.88		10.7*
Director impositivo, orientado a la dominación		4.65*			0.10			5.77*			2.83*		9.02*
Percepción del mando que ejerce el director		0.129			0.61			0.89			0.05		1.91
Uso de autoridad directiva extralimitado		2.88*			0.36			4.59*			1.32		10.8*
Relación directiva burocrática y autoritaria		7.45*			0.04			1.36			0.05		5.58*
Dirección que permite autonomía		0.467			0.92			0.44			2.11*		0.65
Director sanciona administrativamente		0.649			0.43			2.72*			2.62*		1.63
Director sanciona informalmente		2.02			3.20*			4.51*			2.36*		19.9*
Cuestionamiento permanencia de directivo		3.66*			0.68			4.59*			0.29		10.4*
Conflicto directivo-maestros en que se involucra a padres y comunidad		1.69			1.70			5.11*			2.26*		5.43*

• Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.16 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados:

Actitud de los profesores ante el conflicto

Como se presenta en la tabla 18, atendiendo al grupo clasificatorio sexo; las medias de opinión que registran una diferencia más alta son: evasión ante el conflicto (2.7, 2.1) y aceptación no convencida (3.4, 2.8) por lo cual mantienen valores de f más diferenciados, en los dos casos la media de opinión de las profesoras fue menor a la media de opinión de los profesores, se vuelve a observar que las diferencias más altas corresponden al grupo nivel educativo en donde de nuevo las escuelas particulares tienen medias de opinión sobre el conflicto, menores a las de las escuelas públicas; en este caso los items más diferenciados en sus medias de opinión fueron: contradicción e incertidumbre (2.7, 1.6), se aceptan metas, se rechazan medios (3.3, 2.5) y ansiedad y sentimiento de amenaza (2.3, 1.4). En cuanto a los grupos de

edad, se observa que las diferencias más significativas en las medias de opinión se presentan en las cuestiones: evasión ante el conflicto (2.5, 1.5), denunciar la violencia y abuso de poder (3.2, 2.4) y ansiedad, amenaza (2.2, 1.4), solo en el caso de evasión ante el conflicto la diferencia se presenta entre grupo de mediana edad y grupo de mayor edad en tanto que en los items denunciar la violencia y ansiedad, amenaza, las diferencias se plantean entre el grupo de menor edad con relación al grupo de mayor edad, en los tres casos el grupo de mayor edad presentó las medias más bajas de opinión, por lo cual este grupo de mayor edad revela una menor percepción de conflicto en la escuela.

En cuanto a los grupos de antigüedad, no se registraron diferencias significativas en las medias de opinión de los encuestados respecto de la actitud de los profesores ante el conflicto, tan solo en el puesto, se registran ligeras diferencias en las medias de opinión de maestros y directivos en cuanto a conformidad (3.3, 2.5) y de apoyos técnicos y directivos (3.1, 2.4), en cuanto a orientar los cambios a través de quien dirige y en rebelión (2.7, 3.5), se puede observar que los directivos perciben más una posición de "francotiradores" en sus compañeros y los apoyos técnicos asumen una actitud de orientar más los cambios a través del directivo escolar.

Tabla No. 18, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados:
Actitud de los profesores ante el conflicto

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo			
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F		
N casos y valores de F →												
N casos por subgrupo →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145		
Variables ↓	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36		
Contradicción e incertidumbre		0.952	3	22	0.75	3	21	0.87	3	86	0.11	18.5*
Evasión ante el conflicto		7.65*			0.06			5.33*			0.64	7.32*
Ansiedad y sentimiento de amenaza		0.997			0.47			2.81*			0.37	12.08*
Abordaje abierto y diálogo para encontrar soluciones		0.005			0.14			0.32			0.03	7.10*

Continuación tabla 18...

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo	
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36
Variables ↓										
Demanda de transformar las condiciones institucionales con propuestas positivas		3.09*		0.74		0.17		1.07		0.72
Analizar de forma científica y objetiva el problema "sin cerrarse"		1.02		0.19		0.03		0.28		1.49
Denunciar la violencia y abuso de poder en diálogo serio a la parte involucrada		1.28		1.30		3.10*		0.27		0.46
Respeto a la diversidad de criterios		3.12*		0.14		0.31		0.14		1.48
Aceptación no convencida		6.26*		0.05		0.44		0.26		0.06
Aceptación convencida		0.022		1.41		1.02		1.65		8.84*
Redefinición estratégica: orientar los cambios por medio de quien dirige		2.85*		2.52*		0.69		0.19		4.95*
Conformidad sobre metas y medios		0.480		3.21*		1.75		1.84		7.39*
Aceptar metas disintiendo sobre medios		0.739		0.81		0.19		0.33		16.8*
Se aceptan medios, se rechazan metas		0.00		1.29		1.97*		0.43		1.78*
Se rechazan medios y metas proponiendo otros		0.100		1.42		0.22		0.25		7.98*
Se rechazan medios y metas sin proponer nada: "francotiradores"		0.021		3.20*		1.14		1.84		0.04
Mentalidad abierta ante el conflicto		1.11		0.61		2.06*		1.41		10.31*

*Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.17 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados:

Actitud de los directivos ante el conflicto

Según se observa en la tabla 19, las diferencias en las medias de opinión de los encuestados según sexo, se registraron en los ítems: tendencia a encubrir la violencia (2.8, 2.3) actitud conservadora del contexto (2.9, 2.5) y agresividad del directivo ante los profesores motivo de conflicto (2.5, 2.8), solo en los dos primeros casos las mujeres registran los puntajes más bajos en la media, en cambio en el tercer ítem, son ellas quienes de manera más sensible perciben más agresividad del directivo que la percibida por los profesores.

En cuanto a los grupos de edad, las diferencias más importantes en las medias de opinión se presentan en: exigencia de comportamientos homogéneos (2.7, 1.7), tendencia a encubrir la violencia (2.6, 1.8) y frustración e impotencia del directivo (2.7, 2.1), en los tres casos la diferencia se registra entre el grupo de menor edad con respecto del grupo de mayor edad, por lo cual se sigue asumiendo que el grupo de mayor edad, es más tolerante respecto de la actitud del directivo ante el conflicto, visto con relación a los otros dos grupos.

Cuando se observan las diferencias en las medias de opinión según el nivel educativo de procedencia, las diferencias importantes se establecen en los ítems: frustración e impotencia (2.6, 2.0), seguimiento por entero con base a normas y reglamentaciones (3.2, 3.7) y tendencia a encubrir la violencia (2.5, 2.0), solo en el caso del ítem: seguimiento por entero con base a normas, las escuelas particulares tienen una media más alta que las escuelas públicas, en tanto que en las otras dos cuestiones; se percibe una mayor frustración del directivo y una mayor tendencia a encubrir la violencia en las escuelas públicas respecto de las escuelas particulares.

Atendiendo a los grupos según antigüedad, solo se presentan diferencias significativas en la media del ítem: seguimiento por entero con base a normas y reglamentaciones (3.8, 3.2) en donde el grupo de menor antigüedad presenta la media de opinión más alta con relación al grupo de mayor antigüedad.

Respecto de las diferencias en las medias de opinión atendiendo al grupo clasificatorio puesto, se observan ligeras diferencias aún cuando son significativas entre apoyos técnicos y directores en el ítem: frustración e impotencia de parte del directivo (2.8, 1.8), donde la media más baja corresponde al directivo y la más alta a los apoyos técnicos, como se observa el directivo no se asume a si mismo como impotente y frustrado, sin embargo

lo perciben más de esa forma, los asesores técnicos que están cerca de su labor directiva.

Tabla No. 19, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados:
Actitud de los directivos ante el conflicto

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo			
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F		
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145		
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36		
Variables ↓												
Frustración e impotencia por no tener aprobación de profesores.		0.115	3	22	2.32*	3	21	2.35*	3	86	0.59	6.56*
Agresividad ante profesores motivo del conflicto.		2.18*		0.20			0.08			2.15		0.14
Tolerancia respecto de cumplimiento de normas y desempeños.		0.548		0.95			0.14			1.23		0.02
Exigencia de comportamientos homogéneos: presión hacia la diferencia.		1.78		0.70			4.90*			1.26		1.43
Actitud conservadora del contexto.		2.92*		0.06			0.70			0.82		0.18
Tendencia a encubrir la violencia entre las relaciones entre profesores-directivo.		7.98*		0.96			4.25*			0.41		4.31*
Seguimiento por entero sobre la base de normas y reglamentaciones.		0.235		0.72			1.39			3.63*		6.11*

*Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.18 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: respecto de la organización y la gobernabilidad escolar

En la tabla 20, se presentan diferencias importantes en las medias de opinión según sexo en las cuestiones: vacilación de la autoridad escolar (2.7, 2.1), imprecisión de métodos y medios (3.0, 2.4) y el directivo sabe transmitir las órdenes (2.8, 3.4) en los dos primeros casos, las mujeres registran medias de opinión más bajas, en tanto que en el ítem: el directivo sabe transmitir órdenes, la media más baja corresponde a los hombres; un ítem importante desde el punto de vista teórico fue el establecer si la estructura de la escuela era flojamente acoplada (Clark, 1983; Weick, 1969) al respecto se registraron diferencias significativas (2.6, 2.2), en donde la media de las mujeres vuelve a ser la más baja; con esto se puede establecer que en la muestra del estudio,

la percepción de gobernabilidad en las escuelas, en las mujeres es mayor es mayor que la percepción de gobernabilidad escolar de los hombres.

Si examinamos las diferencias entre las medias de opinión según grupos de edad; encontramos las diferencias más marcadas en las cuestiones: énfasis en la autonomía (2.8, 2.0), vacilación de la autoridad (2.4, 1.6) y objetivos ambiguos (2.8, 2.1), en estos tres items, las calificaciones más altas corresponden al grupo de menor edad y las más bajas le corresponden al grupo de mayor edad; el ítem estructura floja, vuelve a mostrarse significativo pero en menor medida (2.6, 2.1) en éste caso el grupo de menor edad vuelve a mostrar las medias de opinión más altas pero ahora en relación con el grupo de mediana edad. Se puede establecer en este punto, que en la muestra, se manifiesta una percepción de mayor gobernabilidad en los grupos de mayor edad, que en los grupos de menor edad.

Con relación a las medias de opinión, según grupo de antigüedad, los items con diferencias significativas son: satisfacción por la calidad de las decisiones (3.4, 2.8), la autoridad sabe transmitir órdenes (3.5, 3.0) y énfasis en la autonomía (3.1, 2.5), en los dos primeros casos la comparación se establece entre el grupo de menor antigüedad y el de mediana antigüedad, solo en el tercer caso se compara el grupo de menor antigüedad con el de mayor antigüedad; en los tres items, vuelve a manifestarse que el grupo de menor antigüedad tienen las medias de opinión más altas; en esta ocasión la pregunta sobre estructura floja no se mostró estadísticamente significativa.

Las diferencias según el nivel educativo de procedencia, se muestran en las cuestiones: unidad de metas (3.5, 4.0), satisfacción en la calidad de las decisiones (2.7, 3.3) y satisfacción en el nivel de participación otorgado (2.8, 3.5), en todos los casos las medias de opinión más altas corresponden a las escuelas particulares, por lo que se les puede atribuir a éstas una mayor percepción de gobernabilidad desde el punto de vista de los encuestados.

El análisis de medias de opinión desde el grupo de clasificación puesto, mostró importantes diferencias ahora en la opinión de profesores y asesores técnicos en las preguntas: imprecisión de métodos (2.4, 3.3) y en el ítem vacilación de la autoridad escolar (2.8, 1.7), contrastándose ahora las medias de opinión de apoyos técnicos y directivos, siendo la media más baja la de los directores y la más alta la de apoyos técnicos, estos dos grupos vuelven a diferir en unidad de metas (3.0, 3.8) en donde ahora la media más alta es la de directivos y la más baja es la de apoyos técnicos.

Tabla No. 20, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: respecto de la organización y la gobernabilidad escolar

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo					
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F				
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145				
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36				
Variables ↓														
Estructura floja: cada cual hace lo que quiere.		2.46*	3	22	1.66	3	21	2.64*	3	86	0.80			1.66
Existe unidad de metas.		0.009			3.03*			2.22*			0.75			6.91*
Objetivos de la institución ambiguos.		0.444			0.74			3.41*			1.60			4.14*
Énfasis en autonomía e independencia de profesores, con respecto de disciplina.		2.22			0.49			3.68*			3.28*			5.36*
Imprecisión de métodos y medios, para el desempeño de la labor profesional.		6.20*			5.03*			0.57			0.26			3.95*
Vacilación de la autoridad escolar		6.63*			3.22*			3.64*			0.11			3.87*
La autoridad escolar sabe transmitir órdenes.		6.08*			0.44			2.78*			3.84*			2.60*
La autoridad escolar distribuye premios y reconocimientos.		0.392			0.29			0.04			1.62			0.40
La autoridad escolar distribuye castigos y sanciones.		0.181			0.27			0.20			1.41			0.27
La autoridad escolar establece consensos.		0.620			0.30			0.22			0.17			1.68
Satisfacción por nivel de participación otorgado.		0.170			0.27			0.03			2.96*			6.30*
Satisfacción por la calidad de las decisiones en la organización.		1.72			0.49			0.56			4.19*			6.90*
Satisfacción por la forma en la que se toman las decisiones.		0.132			1.33			0.70			2.75*			4.69*
Acatamiento de las disposiciones de la autoridad con una moral alta		0.443			1.52			1.31			2.08*			5.22*

*Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.19 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: la organización escolar, su nivel informal y el clima de trabajo

La tabla 21 presenta las más importantes diferencias según sexo en los ítems: fuerte liderazgo informal de profesor (3.1, 2.2), intolerancia ante el conflicto (2.9, 2.3) y percepción de locus de control interno en el trabajo (3.7, 3.2) en todos los casos, las mujeres tuvieron las medias de opinión más bajas respecto de los hombres, lo cual revela en los dos primeros ítems, una baja percepción de conflicto en su escuela. En cuanto a las diferencias según grupos de edad, las diferencias más señaladas se encuentran en las cuestiones: actitud de respeto de los grupos informales hacia la tarea, (3.4, 2.6), mayor acento en la responsabilidad que en el desinterés (3.7, 3.2) y desconsideración en el trato (2.5, 1.8) en todos los casos, la media de opinión más baja corresponde a los grupos de mayor edad, en tanto que en los dos primeros ítems, la media más alta corresponde a los grupos de mediana edad, solo en cuanto a la cuestión desconsideración en el trato, la media de opinión más alta corresponde al grupo de menor edad.

Respecto de las diferencias en las percepciones, según grupos de antigüedad, se observaron diferencias de medias de opinión solo en el ítem: mayor acento en la responsabilidad que en el desinterés; en este caso la media de opinión más alta corresponde al grupo de mayor antigüedad y la media más baja es la que presenta el grupo de menor antigüedad.

Las diferencias según puesto se muestran significativas entre profesores y directivos en la cuestión: Aplicación normativa sin conflicto (2.6, 3.2), entre apoyos técnicos y directivos en el ítem: desconsideración en el trato (3.0, 1.9) y entre profesores y apoyos técnicos en la cuestión: mayor acento en la responsabilidad que en el desinterés (3.6, 2.8) con lo anterior se sigue observando que los directivos consideran bajo el nivel de conflicto en su escuela, es observable que en algunos ítems los puntos de antagonismo en la percepción se presentan entre profesores y apoyos técnicos.

Las diferencias en la opinión según nivel educativo muestran diferencias significativas en las cuestiones: fuerte liderazgo informal de profesor (2.6, 1.7), intolerancia al conflicto (2.6, 2.0), mayor acento en la responsabilidad que en el desinterés (3.5, 3.0) y existe desconsideración en el trato (2.4, 1.6); en todos los casos las medias más bajas de opinión corresponden a encuestados de las escuelas particulares, lo cual indica una baja percepción de quienes contestaron el instrumento de las dinámicas organizacionales que subsisten al interior de las escuelas privadas.

Tabla No. 21, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: la organización escolar, su nivel informal y el clima de trabajo

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo			
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F		
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145		
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36		
Variables ↓												
Se desconoce el organigrama en la institución.	2.69*		3	22	0.26	3	21	1.24	3	86	0.76	2.71*
Se desconocen las funciones básicas de cada puesto.	2.95*		0.34		1.71		0.68		3.41*			
Existe precisa aplicación normativa sin que represente un conflicto.	3.14*		2.11*		1.33		0.18		3.58*			
Aplicación normativa flexible.	2.53*		0.62		0.47		0.61		0.01			
Buen funcionamiento de estructuras de participación de los profesores.	0.724		0.55		0.88		1.16		6.37*			
Alto nivel de participación de profesores en las estructuras escolares.	0.035		0.92		0.69		1.34		7.01*			
Existencia de grupos informales con lealtades de grupo.	1.85		1.78		0.63		0.78		0.21			
Liderazgo informal de profesor más fuerte que liderazgo de directivo.	14.5*		0.27		0.17		0.46		14.97*			
Buen nivel de comunicación entre grupos informales.	0.050		1.57		0.79		0.29		0.14			
Actitud de grupos informales hacia la tarea de observancia y respeto.	0.397		1.95		3.96*		0.06		0.34			
Existe intolerancia ante el conflicto.	6.51*		1.33		1.80		1.70		6.26*			
Existe desconsideración en el trato.	1.65		3.86*		2.94*		1.11		14.8*			
Existe mayor responsabilidad que desinterés.	3.30*		4.27*		3.61*		2.43*		6.30*			
Locus de control interno en el trabajo	6.25*		0.70		0.03		0.07		0.21			

Continúa tabla 21..

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo	
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36
Variables ↓										
Conocimiento de normas claras de desempeño.	0.541		0.10		0.12		1.38		5.72*	
Nivel de tolerancia de riesgos para mejorar.	0.035		0.10		1.09		0.60		0.65	
Aceptación y deseo de cambio.	0.219		0.28		2.34*		1.01		0.01	

*Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.20 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados:

Gobernabilidad y conflicto escolar

Como se muestra en la tabla 22, las diferencias según sexo fueron significativas en los items: controles técnicos como dominación política (2.7, 2.1), incremento del burocratismo (3.2, 2.3) y administración corporativa del conflicto (3.2, 2.7), en todos los casos, las medias más bajas de opinión fueron las de las profesoras con respecto de la opinión de los profesores, lo cual vuelve a revelar una tendencia según sexo y considerando a las mujeres, a calificar más bajo las variables de conflicto y gobernabilidad dentro de la escuela.

En cuanto a las diferencias según grupos de edad, según se muestra en la tabla 22, no se registran diferencias significativas en las medias de opinión de los encuestados, existen ligeras diferencias según puesto en la cuestión: solución colectiva del conflicto (3.3, 2.5) en donde la media de opinión de los profesores se muestra más alta que la de los directivos.

Las diferencias significativas según grupos de antigüedad se manifiestan significativas en la cuestión: controles técnicos como dominación política (2.6, 2.0), en este caso el grupo de menor edad, difiere significativamente en la percepción respecto del grupo de mediana edad, de esta forma, el grupo de menor edad se manifiesta más receptivo de la percepción de variables de conflicto y gobernabilidad en la escuela.

La comparación de medias de opinión según nivel educativo, arroja diferencias significativas en la cuestión: incremento del burocratismo (2.7, 1.8), en este caso, las medias de opinión de profesores de escuelas particulares apuntan más bajo al incremento de los procesos burocráticos en su escuela, que las medias de opinión de profesores de escuelas públicas.

Tabla No. 22, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados:
Gobernabilidad y conflicto escolar

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo			
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F		
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145		
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36		
Variables ↓												
Los controles técnicos al trabajo del docente se usan como arma de dominación política.		7.12*	3	22	1.23	3	21	0.53	3	86	2.38*	1.73
Incremento del burocratismo versus libertad del docente		14.7*	0.67		0.63		0.97		14.16*			
El conflicto se administra por la participación conjunta de las corporaciones SEP, Sindicato e interesados.		3.49*	0.66		0.03		1.80		0.11			
Nivel de justicia ante los conflictos por parte del Sindicato.		0.424	0.17		0.60		0.05		0.79			
Nivel de justicia ante los conflictos, por parte de las autoridades educativas.		0.340	0.75		1.10		0.09		1.32			
Solución colectiva del conflicto, sin involucrar a otras estructuras.		0.480	2.03*		0.75		0.01		1.83			

*Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.21 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados:

Tratamiento del conflicto en la escuela

La tabla 23, presenta diferencias significativas según sexo, en las cuestiones: gestión directiva del conflicto (2.7, 2.2), tratamiento vengativo (3.0, 2.6) y empeoramiento del conflicto y ruptura (2.9, 2.4), en todos los casos, las medias más bajas de opinión corresponden a las mujeres, por lo cual siguen percibiendo un menor nivel de conflicto en la escuela.

Las medias de opinión según puesto, registran diferencias significativas en los ítems: se evitan mensajes obstructores (3.2, 2.4), se pide frenar la velocidad de las ofensas (3.3, 3.1) y tratamiento colaborativo (3.3, 2.5) en todos los casos, las medias más bajas de opinión corresponden a los directores y las medias de opinión más altas son las de los profesores, por lo que se puede establecer una menor percepción de conflicto de parte de los directores que de los profesores.

Respecto de los grupos de edad, existen diferencias significativas entre profesores y apoyos técnicos en las cuestiones: tratamiento colaborativo (3.5, 2.8) y entre directivos y profesores en la cuestión: se evitan mensajes obstructores (2.8, 3.3), en el primer caso la media más alta es de los profesores y la media de opinión más baja es la de los apoyos técnicos; en tanto que en la segunda cuestión, los directivos opinan con una media más alta que los profesores. Se sigue percibiendo de parte de los directivos un mejor estado de gobernabilidad y bajo nivel de conflicto del que comparativamente perciben los profesores o los apoyos técnicos.

Respecto de los grupos de antigüedad; se registraron diferencias significativas entre los grupos de menor y mediana antigüedad en el ítem: nivel de escucha directiva (3.5, 3.0) y entre el grupo de menor y mayor antigüedad en el ítem: se evitan mensajes obstructores (2.8, 3.3), en este caso los más jóvenes opinan que hay más escucha directiva que la que opinan los grupos de mediana antigüedad, o bien los grupos de mayor antigüedad opinan que se evitan más los mensajes obstructores que en su caso los grupos de menor edad.

Finalmente, respecto del nivel educativo, se establecen diferencias significativas en los ítems: tratamiento vengativo (2.9, 2.2), clima agradable (3.2, 4.0) y abordaje cerrado del conflicto (2.6, 2.1) en el primer caso, la media más baja es la de escuelas particulares, no así en cuanto a clima agradable

en donde las escuelas particulares califican la media más alta, en el último ítem, respecto del abordaje cerrado, las escuelas particulares vuelven a manifestar la media más baja respecto de las escuelas públicas; revela lo anterior, la misma tendencia: una baja percepción de conflicto y una alta percepción de gobernabilidad en las escuelas privadas respecto de las escuelas públicas.

Tabla No. 23, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados:
Tratamiento del conflicto en la escuela

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo			
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F		
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145		
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2	36		
Variables ↓												
Gestión directiva del conflicto.		4.87*	3	22	1.84	3	21	0.01	3	86	0.17	2.82*
Tratamiento colaborativo del conflicto.		0.224		2.81*		3.02*		1.31		0.18		
Tratamiento competitivo: una de las partes lo ha ganado.		1.75		0.84		1.01		0.52		2.76*		
Tratamiento vengativo: la parte perdedora ejerce represalias.		4.07*		0.86		1.92		0.00		11.08*		
Tratamiento complaciente: se cede ante una de las partes.		0.032		0.02		0.77		0.30		1.88		
Tratamiento evasivo: se postergan soluciones.		1.99		0.34		0.77		0.69		2.24*		
Tratamiento por mediación de un agente externo.		0.794		0.04		0.52		0.26		0.25		
Empeoramiento del conflicto y ruptura.		5.42*		0.40		1.10		0.50		3.63*		
Abordaje cerrado del conflicto: nadie ha aprendido en la organización.		1.89		0.98		1.69		1.04		4.22*		
Habilidad de escucha del directivo, en la solución de los conflictos.		0.445		0.04		0.47		2.13*		0.27		
Existe clima agradable de comunicación que permite solucionar conflictos.		0.038		0.26		0.02		0.65		12.05*		
Para solucionar conflictos, se evitan mensajes obstructores.		0.901		4.36*		2.80*		2.44*		0.68		
Se pide a las partes frenen velocidad de ofensas.		0.267		2.78*		0.32		0.45		0.44		
Se habla por separado con cada una de las partes.		0.363		1.93		1.77		0.10		0.08		

*Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

4.22 Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: efectos del conflicto en la escuela

La tabla 24, muestra que existen diferencias significativas en las medias de opinión según sexo, en las cuestiones: desintegración entre profesores y directivos (3.2, 2.9), Desarrollo positivo del conflicto y satisfacción en el ambiente de trabajo (3.8, 3.4) y desgaste emocional y frustración (3.2, 2.9) en los tres casos, las profesoras tuvieron las medias de opinión más bajas, revela que perciben menor nivel de desintegración, tampoco acuerdan más en la satisfacción sobre el desarrollo positivo del conflicto y sin embargo opinan que existe menos desgaste emocional y frustración.

Respecto de las medias de opinión según los grupos clasificatorios puesto, grupos de edad y grupos de antigüedad, no se registran diferencias significativas en la opinión de los encuestados.

En cuanto al nivel educativo, si se registran diferencias significativas en los items: desintegración entre profesores y directivos (3.1, 2.4), liderazgo débil del directivo (2.8, 2.5), desarrollo positivo del conflicto y satisfacción en el ambiente de trabajo (2.8, 3.1) y sentimiento de orgullo por observar la actitud positiva ante el conflicto (3.1, 3.8). En los casos de liderazgo débil y desintegración profesores directivos, las medias más bajas corresponden a las escuelas particulares, en tanto que en los items: sentimiento de orgullo por actitud positiva y satisfacción por el desarrollo positivo del conflicto, en este caso, las medias de opinión más altas de opinión corresponden a las escuelas particulares, lo cual revela un modelo de consistencia en las respuestas de los encuestados de escuelas particulares y muestran la tendencia de una percepción congruente a un menor nivel de conflicto y a una mayor percepción de gobernabilidad escolar.

Fue interesante el observar que para los encuestados el conflicto en su escuela, no representa un motivo que tenga un efecto considerable en los

rendimientos escolares, lo cual indica que el nivel de conflicto en las escuelas es bajo o bien apenas se percibe.

Tabla No. 24, Análisis en las diferencias de opinión de los encuestados: efectos del conflicto en la escuela

Grupos de clasificación →	Sexo		Puesto		Grupos edad		Grupos antigüedad		Nivel educativo					
	N	F	N	F	N	F	N	F	N	F				
N casos y valores de F →	1	44	1	137	1	65	1	29	1	145				
N casos por subgrupo →	2	106	2	12	2	83	2	61	2					
Variables ↓														
Desintegración entre profesores y directivos.		2.46*	3	22	0.87	3	21	0.38	3	86	0.37		36	8.77*
Liderazgo débil del directivo como efecto del conflicto permanente.		0.845			0.51			1.16			0.14			2.22*
El conflicto provoca ausencia de metas y objetivos.		0.131			0.75			0.25			0.42			1.20
El conflicto provoca bajos resultados escolares.		0.055			1.82			1.97			1.63			0.79
El desarrollo del conflicto provoca satisfacción en el ambiente de trabajo.		0.007			0.16			1.13			1.49			2.18*
El desarrollo positivo del conflicto hace que desempeñemos nuestras labores con seguridad y satisfacción.		3.19*			0.10			1.44			0.98			0.03
El enfrentar los conflictos nos produce un fuerte desgaste emocional y frustración.		2.12*			0.15			1.25			0.05			0.62
Sentimiento de orgullo por observar actitud positiva ante el conflicto.		0.418			0.31			0.01			0.63			7.71*

*Con una significación al 0.05 de probabilidad de error

5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Las conclusiones del estudio se abordan en dos apartados fundamentales: la caracterización del conflicto y la gobernabilidad en las escuelas primarias sujetas al estudio y las diferencias significativas entre los distintos grupos clasificatorios que respondieron al cuestionario; entre estos grupos clasificatorios encontramos el sexo, puesto, diversos grupos de edad, grupos de antigüedad y el nivel educativo de procedencia, mismo que corresponde al tipo de escuela, sea esta de tipo público estatal o particular.

Para caracterizar al conflicto y la gobernabilidad escolar en las escuelas investigadas, se recurre a los resultados que ofrece el análisis de percepciones, puede entonces contrastarse el resultado, con las implicaciones teóricas respecto del conflicto en la escuela como las de Garay (2000); Apple (1994); Ghiso(1998), Freire (1981); Fernández (1994); Fountan (1978) e Ingersoll (1996), respecto de las causas, actitudes, tratamiento y efectos del conflicto en la escuela.

Por ejemplo; se corrobora el resultado de Ingersoll (1996), respecto de que una causa fundamental del conflicto en la escuela es el otorgar o no autonomía a los profesores en la toma de decisiones sobre todo en espacios vitales para el profesor como lo es el aula o la gobernación del currículum (Harrison, 1998) y no se corrobora con suficiencia la postura teórica de Apple (1994) o bien la de Estebe (1994), respecto de la degradación del trabajo docente motivada por el exceso de los controles técnicos exigidos al trabajo del profesor.

En el desglose de las siguientes conclusiones del estudio, se tratará de dar respuesta puntual a los objetivos que la investigación se trazó, auxiliándonos tanto del estudio de percepciones, como del análisis diferencial en las medias de opinión.

5.1 Sobre los objetivos de la investigación

El análisis de percepciones, permitió establecer una caracterización sobre el conflicto y la gobernabilidad escolar que se presenta de la siguiente forma:

- Desde el enfoque abordado, no existen causas significativas de conflicto entre los profesores.
- Entre profesores y directivos solo es causa significativa de conflicto, el que el director permita o no, autonomía en la labor docente del profesor.
- Desde la perspectiva de los encuestados; las actitudes más significativas de los profesores ante el conflicto son: el abordaje abierto, el análisis racional, el respeto a la diversidad de criterios y la mentalidad abierta.
- La actitud más significativa desde la opinión de los encuestados y que caracteriza a los directivos ante el conflicto es la tolerancia respecto del cumplimiento de normas y desempeños y en la medida de que esto lo permita, el seguimiento de la normatividad, no son significativas, la frustración, el nivel de agresividad directiva o la tendencia a encubrir la violencia entre las relaciones profesores-directivo.
- Las escuelas primarias parte del estudio, no son percibidas por los encuestados como de estructura "flojamente acoplada" de acuerdo a Clark (1983), por el contrario, se percibe unidad de metas y es ligeramente aprobatoria la legitimidad directiva de dar o transmitir órdenes.
- En cuanto al estado de la organización escolar y su clima de trabajo; fue significativa la percepción de un conocimiento claro de las normas de desempeño, se toleran riesgos para la mejora, hay un ligero locus de control interno en el trabajo y existe en lo general aceptación y deseo de cambio, por lo cual el ambiente de trabajo de acuerdo a Fernández (1998), puede ser considerado como bueno en las escuelas participantes del estudio.
- Sobre la gobernabilidad y el conflicto escolar; desde la perspectiva de los encuestados, no se corroboran los planteamientos de Apple (1994) y Estebe (1994) respecto de la degradación del trabajo docente por medio de los controles técnicos, ya que éstos no se consideraron significativamente degradantes.

- Se percibió un nivel de justicia significativo en las autoridades educativas y en el sindicato, si bien las medias de opinión favorecen la percepción de una mayor justicia de parte de las autoridades educativas respecto de las sindicales (3.29, 3.40).
- Los profesores se pronuncian significativamente en cuanto a la existencia de una solución colectiva del conflicto sin involucrar a otras estructuras; lo cual revela marcos aceptables de gobernación escolar.
- Respecto de las percepciones sobre el tratamiento del conflicto en la escuela, se opina ligeramente aceptable en el margen de significación; sobre la existencia de tratamiento colaborativo del conflicto, por otra parte; existe una mayor significación en cuanto a la percepción de un clima agradable para solucionar conflictos o bien que se pide a las partes que frenen la velocidad de las ofensas, no fueron significativos ni la ruptura total ante los conflictos, ni los tratamientos por mediación (Billikoff,1998; en Navarro,1999) ni el tratamiento evasivo o vengativo; se destaca por otra parte, que no fue aprobatoria la habilidad de escucha de los directivos en el tratamiento de los conflictos.
- Respecto de los efectos del conflicto, los encuestados hacen que se signifique el desempeñar las labores con seguridad y satisfacción a causa del desarrollo positivo del conflicto (Taschetta, 2000), en menor medida se significa el sentimiento de orgullo por observar la actitud positiva ante el conflicto. Es destacable el que para los encuestados no se signifique como un efecto importante del conflicto, el de los bajos resultados escolares; se expresa así una percepción de los encuestados de una baja conflictividad en la escuela que no se alcanza a reflejar en los productos escolares.

5.2 Sobre las diferencias significativas según cinco diferentes grupos clasificatorios.

Se establecieron cinco grupos para clasificar las opiniones fundamentales del estudio en diversas medias comparables; a continuación se resume el

análisis de diferencias, lo cual permite conocer un poco más sobre el comportamiento del objeto de estudio.

- Respecto de las diferencias según sexo; La percepción en cuanto a las variables relacionadas con el conflicto (causas, efectos, actitudes, tratamiento) es significativamente más alta en los hombres que en las mujeres; por lo cual las profesoras opinan sobre un menor nivel de conflictividad. Sin embargo existen algunas excepciones; por ejemplo, las profesoras califican sobre una mayor agresividad del directivo o perciben menos la tendencia hacia el tratamiento colaborativo del conflicto con relación a como éste es percibido por los profesores.
- Los profesores cuestionan más a los directivos escolares que las profesoras.
- Las profesoras opinan con una media más alta con relación a las variables de gobernabilidad escolar en comparación con los profesores.
- Sobre las diferencias según grupos de edad; se observó la tendencia a percibir un mayor nivel de conflicto y un menor nivel de gobernabilidad escolar en los grupos de profesores de menor edad (de 18 a 35 años).
- El grupo de profesores de mayor edad (mayores de 46 años) registró la tendencia de observar las medias más bajas en la opinión sobre las variables de conflicto escolar y las más altas con relación a la opinión sobre gobernabilidad escolar.
- El grupo de profesores de menor antigüedad registra en lo general la tendencia a calificar más alto algunas variables de conflicto y a calificar más bajo algunas variables de gobernabilidad.
- El grupo de mediana antigüedad, percibe un mayor nivel de conflicto político y sindical, lo cual revela que es este grupo de antigüedad el que se ve

mayormente involucrado en las dinámicas de poder dentro de las organizaciones de profesores.

- Respecto de las diferencias según puesto, si bien en algunas variables no se registraron diferencias significativas, si se registró la tendencia en cuanto a que los profesores, percibieron un mayor nivel de conflicto, en tanto que para los directivos escolares la opinión predominante fue de un bajo nivel de conflicto y un mayor nivel de gobernabilidad; la opinión de asesores técnicos se sumó a la de los profesores en cuanto a calificar bajo el nivel de gobernabilidad, si bien es cierto que los profesores junto con los directivos, no se califican bajo en cuanto a las variables del tratamiento del conflicto en la escuela, asunto en el cual, visto por los asesores técnicos, -desde fuera de la escuela- se califica bajo el tratamiento del conflicto por este grupo de clasificación.
- Finalmente las diferencias significativas según tipo de escuela o nivel educativo, revelan con mucho grado de diferencia, una menor percepción de conflictividad en las escuelas particulares con relación a las escuelas públicas, así como una mayor percepción de gobernabilidad de tales escuelas primarias particulares lo cual refleja una media de opinión consistente. Es destacable que los profesores y profesoras encuestados de las escuelas particulares, califican en sus escuelas a un clima agradable propiciador en la solución de conflictos y manifiestan más orgullo por sus compañeros y directivos respecto del manejo positivo del conflicto en su escuela, todo con relación a las medias de opinión que en tales items se registraron para las escuelas primarias estatales.
- Puede significarse que en lo general, se presenta una percepción de un bajo nivel de conflicto y un buen estado de gobernabilidad escolar para las escuelas primarias estatales parte del estudio, en tanto que para las escuelas particulares se percibe prácticamente como inexistente el conflicto escolar y

si se muestra de muy bueno a excelente el estado de la gobernabilidad escolar.

5.3 Líneas de desarrollo para futuras investigaciones

Es conveniente seguir profundizando en las variables fundamentales del presente estudio para utilizar en futuros abordajes una metodología de tipo cualitativo que registre de una manera más fina las interacciones entre los actores del conflicto escolar; interesa como una línea de desarrollo futuro, conocer más a profundidad cuales son los efectos más precisos de las tensiones entre los docentes y de los conflictos institucionales en los rendimientos escolares, de igual forma es necesario conocer cuales son los ingredientes que las escuelas particulares aportan en la conformación de un clima más agradable con relación al que presentan las escuelas públicas.

Utilizando una metodología cualitativa orientada a describir las interacciones y las interpretaciones posibles, podrán las futuras investigaciones ahondar acerca de las explicaciones que tengan que ver con el logro de un menor nivel de conflicto, o bien con un abordaje más positivo de los mismos, para finalmente, encontrar las formas ideales en las que se inscriba un modelo de gobernabilidad escolar democrático, aceptado y construido por todos los que hacen a la escuela y de cara a la institución escolar que todos también demandamos.

REFERENCIAS

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Acosta, A. (1999). Estudio sobre el poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas de México. en *Memoria COMIE*, V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes México. 30 de octubre al 2 de noviembre de 1999.
- Aguilar, C. (1991). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana*. Tesis DIE No. 5 México: DIE.
- Apple, M. (1994) *Educación y poder*. Madrid: Paidós /MEC.
- Arancibia, V. (1988). *Didáctica de la Educación Primaria*. Santiago de Chile: Universidad Católica .
- Arbós, X. y Giner S. (1993). La gobernabilidad, ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial. Madrid: Siglo XXI Editores
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión*. México: Biblioteca del Normalista/ SEP.
- Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Barreiro, T. (2000). Prevención y resolución de situaciones conflictivas. en *Novedades educativas* No. 111, Buenos Aires.
- Calleja, T. [1990]. *La universidad como empresa: una revolución pendiente*, Madrid: RIALP.
- Chester, B. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press. en Ibarra, E. (1999). Tesis Doctoral La Universidad en México Hoy, UNAM,.
- Clark, B. (1983). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*. USA: University California Press.
- Clawson, D. (1978). Class struggle and the rise of the bureaucracy. P. H. Thesis, University Of New York's State: Stony Brook.
- Cohen, D., March, J. & Olsen, J. (1972). A Garbage Can Model of Organization Choice, in *Administrative Science Quarterly*, 7(1). USA.

- Corson, J. (1973). Perspectives on the University Compared with Other Institutions en Perkins, J. A. (ed.). *The University as an Organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Cuberes, T. (2000). La gestión: la cocina de lo cotidiano en *Novedades Educativas* No. 111. Buenos Aires.
- Edwards, R. (1979) *Contested Terrain*. New York: Basic Books.
- Elmore, R.F. & Fuhrman, S.H. (1990). Educational professionals and curriculum governance, in Elmore, R.F. and Associates (Eds). (1990). *Restructuring schools: The Next Generation of Educational Reform*. San Francisco, CA. : Jossey-Bass.
- Etzioni, A. (1961). A Comparative Analysis of Complex Organizations. *On Power, Involvement, and Their Correlates*. Nueva York: The Free Press.
- Estebe, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Papeles de Pedagogía/Paidós.
- Ezpeleta J. (1989). *Escuelas y maestros; condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Fernández, A. y Navarro M. (1998). *Encuentro de capacitación y desarrollo para el personal de los centros de maestros del estado de Durango, memoria e informe de investigación*. Durango: SECyD (policopiado)
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas, dinámicas institucionales en situaciones de crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, C. (1999). 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 No. 47, México.
- Foucault, M. (1985). Cómo se ejerce el poder. en *La Cultura en México*. (Suplemento de la Revista Siempre). Marzo Núm. 1204. México.
- Fountain, P. (1978) *La escuela y sus alternativas de poder*. Barcelona: CEAC
- Ghiso, A. (1998, august, 10). Pedagogía/conflicto; pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. en Artículos de referencia sobre educación para el desarrollo. Obtenido el 18 de septiembre de 1999. Disponible en: <http://www.funem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm>
- Goodlad, J.I. (1979). *A Study of Schooling*. Indiana: Phi Delta Kappa.
- Gerber, D. (1981). El papel del maestro un enfoque psicoanalítico, en *Cuadernos de Formación Docente* No. 15. Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán. México: UNAM.

- Garay, L. y Gezmet S. (2000). La función directiva, una mirada desde la clínica institucional, en *Novedades Educativas* No. 111. Buenos Aires.
- Garay, L. (2000). Adolescentes, nuevas formas de violencia. en *Novedades Educativas* No.111 Buenos Aires.
- Galtung, J. (1981). *Investigación sobre la paz, tendencias recientes y repertorio mundial*. Paris: UNESCO.
- Harris, M. Willower, J. (1998). Principal's optimism and perceived school effectiveness in *Journal of Educational Administration*. Vol. 36 issue 4. USA.
- Hernández, C., Silva R y Bautista, G. (1999). La percepción ambiental de los universitarios en el Campus Iztacala de la UNAM. en *Memoria COMIE, V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes México. 30 de octubre al 2 de noviembre de 1999.
- Becker, S. B. H. (1953). The teacher in the authority system of the public school. in *Journal of Educational Sociology* No. 27. USA.
- Ibarra, E. (1999). La Universidad en México Hoy. Tesis Doctoral. UNAM.
- _____ (1993). 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.
- Ingersoll, R. (1996). Teacher's decision making power and school conflict in *Sociology of Education* V.9 No. 2 USA.
- Harrison, J. (1998). School Governance ¿is the clash between principals and teachers inevitable? In *Journal Educational Administration* Vol. 39 issue 1. USA.
- Lacey, C. (1977) *The socialization of teachers*. Londres, Methuen.
- Merton, R. (1957). *Social theory and social structure*. Chicago: Free Press.
- Muñoz, C. y Alavín S. (1988). Calidad equidad y eficiencia de la escuela primaria. México: CEE/ Universidad Iberoamericana.
- Navarro, M. (1999), *Administración y gestión escolar*. Durango: SECyD/ CETEB.
- Ianni, N. D. y Pérez, E. (1998). La convivencia en la escuela, un hecho, una construcción; en *Novedades Educativas* No. 111 Buenos Aires.
- Obregón, E. (1998). El ambiente organizacional y administrativo en el Instituto Tecnológico de Aguascalientes. Dos perspectivas a explorar: docentes y administradores. Tesis de Maestría Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, México.
- Parsons, T. (1956) Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations (II). in *Administrative Science Quarterly*, 1(2) USA.

- _____ (1958) Some Ingredients of a General Theory of Formal Organizations. in Halpin, W. (ed.). (1958). *Administrative Theory in Education*. Chicago: University of Chicago Press
- _____ (1956). Suggestions for a Sociological Approach to the Theory of Organizations (I). *Administrative Science Quarterly*, 1(1). USA.
- Perkins, J. A. (ed.) (1973). *The University as an Organization*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Riedman, W. (1981). *Técnicas de dirección*. Madrid: Paraninfo.
- Robbins, S. P. (1998). *Fundamentos de comportamiento organizacional*. México: Pearson/Prentice Hall.
- Sandoval, J.G. (2000). La higiene mental del maestro. *Revista del TRIE*. Región centro norte. Año 2 No. 3. Zacatecas México: UPN/SEC
- Subirats, J. y Nogales, I. (1989). *Maestros, escuelas, crisis educativa, condiciones del trabajo en Bolivia*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Taschetta, M. (2000). Estrategias participativas para la resolución de conflictos en *Novedades Educativas* No. 111 Buenos Aires.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Vázquez, F. J. (1999). Estudio de relación entre emociones y actividades académicas en la LEP'94. *Revista del TRIE*. Región centro norte. Año 2 No. 3. Zacatecas México: UPN/SEC
- Weick, E. (1969). *The Social Psychology of Organizing*, Reading. Mass.: Addison-Wesley.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro*. Madrid : PAIDOS/MEC.
-