

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO
Io. SIMPOSIUM INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA
UNIVERSITARIA

MESA REDONDA GESTIÓN

PONENCIA:

Colaboración y Conflicto en las Instituciones Educativas: un modelo de gestión participativa desde los sujetos*

Por el Dr. Miguel Navarro Rodríguez**

*Artículo publicado en: Navarro, M. y Cabral, J. (2006). Poder, Conflicto y Colaboración en Las Instituciones Educativas, para su discusión en la mesa redonda de la temática en Gestión, del evento que se cita.

**Profr. Investigador Titular "c" T/C adscrito a la Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

Desde una conceptualización que hace confluir al conflicto y a la gestión colaborativa desde los sujetos, se expone un modelo explicativo de los conflictos organizacionales compuesto de ocho componentes, que en un continuum micropolítico, pueden ser a la vez también componentes de colaboración.

La metodología implícita en el análisis, se desarrolla a través de la exposición del modelo teórico y de su confrontación a un imaginario institucional, desde donde se desprenden comportamientos potenciales del modelo analizado, de los actores y de las dinámicas organizacionales.

Se concluye en que el abodaje colaborativo del conflicto institucional, incluye en su fórmula y contenido a la participación auténtica de los sujetos en un entorno en el cual la hegemonía no tiene lugar y donde la cultura institucional incorpora al reconocimiento y desarrollo cotidianos del conflicto.

La gestión desde los sujetos

La gestión escolar ha sido definida por Elizondo et al, (2001), como aquello que surge de la interrelación entre los sujetos y la escuela, que define a los siguientes componentes: participación comprometida y responsable, liderazgo compartido, comunicación organizacional, espacio colegiado e identidad con el proyecto escolar que asimismo dota de una naturaleza diferente a cada escuela y por ende de sus propios resultados.

Para Ezpeleta (1996), la gestión en la escuela –no se realiza bajo decreto- aún y cuando ésta sea orientada por las determinaciones de la política educativa. Ahora bien, estas nuevas orientaciones al nivel de la normativa, representan un verdadero cambio cultural, mismo que afecta a las propias instituciones y a los sujetos que en ella participan.

Dicho cambio cultural implica a una acepción construccionista de gestión, que solo es posible imaginarla, cuando en el espacio institucional en donde cada cual participa -es encontrado para hacer a la escuela- desde su identidad subjetiva, sus creencias, sus historias, formas de ser y significarse ante los demás, para de esa forma, ser tomado en cuenta en la cultura y proyecto de la propia institución. La escuela a decir de Guiso (1998), y Martínez-Otero (2004), ha de ser ante todo una escuela inclusiva.

Por otra parte, y considerando dicha inclusión al nivel de los procesos, se ha señalado que:

“La gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e inter-subjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional, que en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, mediante el recurso de la autoridad y la influencia, para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos” (Cantero y Celman, 2001, p.113).

Como se puede observar, en este último apunte, la gestión es procesal y recurre a diversas estrategias, entre ellas la autoridad y la influencia interpersonales para lograr esa intencionalidad intersubjetiva, presente en los sujetos inmersos en la gestión.

Para Maquiegui (1997), la gestión en la escuela es también un proceso de acompañamiento del directivo que logra comprometer sujetos –profesores, padres de familia y autoridades comunitarias- hacia el trabajo de calidad en la construcción diaria y compartida de lo que es y representa la escuela. En esta

acepción, los sujetos son el centro y la razón de ser del acompañamiento y facilitación directiva.

Se plantea con esta implicación de los sujetos, a un nuevo desafío en la búsqueda de nuevas formas democráticas que hagan posible el logro de calidad en la gestión escolar, ya que “Los conceptos de acción colegiada, acción humana colectiva, cogestión y autogestión, colectivo docente, se consolidan como instrumentos o formas participativas y democráticas de organización y gestión educativa” (Sander, 1996, p.126-127), tales instrumentos están íntimamente ligados a la articulación de las funciones educativas y en consecuencia de la calidad en los procesos y desempeños escolares, de nueva cuenta tales formas democráticas “En la forma de propuestas pedagógicas que asumiendo el conflicto planteen la construcción de sujetos y ámbitos de convivencia” (Guiso, 1998 p. 20), ponen un centro de atención en las personas que construyen la escuela día a día.

Existe una gestión realizada para “recuperar la palabra de los escasos sujetos que, en nuestro medio y en condiciones adversas, nos fueron señalados por sus logros educativos con niños de sectores populares”. (Cantero y Celman, 2001 p.11), lo anterior significa que puede haber una gestión exitosa que logre calidad de resultados, si se hace desde quienes participan, aún y cuando persistan circunstancias de marginación hacia la escuela pública, es decir que la misma esté en condiciones de precariedad institucional (Ezpeleta y Weiss, 1996). En este apunte se confirma el aporte de Sander (1996), que relaciona las formas participativas y democráticas de gestión con los logros educativos de calidad en las escuelas, tomando en cuenta que si bien la infraestructura y los recursos o apoyos son necesarios, lo

que seguirá siendo imprescindible es la participación y el compromiso de quienes se identifican con la institución y sus resultados.

De esa forma, es fundamental no solo dinamizar el funcionamiento de los procesos al interior de los centros escolares mediante la potenciación de la capacidad profesional y operativa de los planteles para cumplir con los fines educativos – es decir utilizar a la gestión como una herramienta directiva- (Pastrana, 1997, p.1), sino que se requiere además construir la participación como sustancia de nuevas formas organizacionales democráticas que provean calidad de convivencia en el espacio escuela y que constituyan un tejido institucionalizado que posibilite el funcionamiento armónico y complejo desde el plano horizontal, desde una gestión propia de los sujetos maestros, de los sujetos alumnos. Los sujetos directivos y los sujetos padres de familia, sin ese tejido de participación, esfuerzo de colaboración hacia la disposición efectiva de recursos, toma de decisiones colegiada y trabajo colectivo con sentido de proyecto, no se puede concebir a una escuela de todos, a una escuela con una gestión democrática. A este respecto se ha señalado respecto de las nuevas formas de participación en la gestión en la escuela:

“...se traduce –en la *gestión participativa desde la escuela*- una figura organizacional emergente: el colectivo escolar; esta democratización de la escuela pasa necesariamente por el eje de la conformación organizacional del colectivo de profesores, así, sin el aseguramiento de la participación auténtica de los docentes, no puede haber procesos de cambio en la escuela, podrá haber proyectos de cambio en el papel, en la forma de documentos diseñados para la escuela que sin una auténtica participación, tendrán un seguimiento burocrático o de simulación.” (Navarro, 2002, p.19-20).

Desde el apunte anterior, la gestión participativa solo puede tener una acepción de legitimidad si es vivida desde las prácticas diarias de los profesores y no impuesta al tenor de las políticas educativas que también – y a su modo-

demandan el cambio hacia la calidad en la escuela pública y determinan la constitución de formas colegiadas por *decreto*, promovidas por la administración escolar e impuestas a los profesores (Hargreaves, 1991; Bacharach, & Mundell, 1993). Por su parte, los sujetos profesores que han conquistado auténticas formas de participación y gobierno desde su centro de trabajo, han desarrollado al mismo tiempo, compromisos hacia el entorno comunitario en la idea de Cantero y Celman (2001), hacia la calidad, pero con el aseguramiento de un verdadero involucramiento.

La gestión participativa y el conflicto

Ahora bien, ¿significa que la presencia de nuevas formas democráticas y participativas de gestión, se implementan en la escuela sin contratiempos, con el consenso generalizado de todos... de directivos, autoridades, alumnos y comunidad? ¿Será posible que el acuerdo y las formas participativas de convivencia sean una forma natural de expresión de la vida cotidiana escolar, entre todos sus participantes?

Al respecto, investigaciones como las de Jares, (1997); Wood (1998), Robbins (1998); Porter (2003) y Navarro (2003), señalan que el conflicto y el disenso en las instituciones educativas, son una manifestación más natural de convivencia en la escuela que aún el propio consenso, ya que los profesores manifestamos una tendencia natural hacia el desacuerdo, demandamos espacios hacia nuestra propuesta o discurso y aún la propia discusión sobre el conocimiento y la docencia propios de la profesión, demandan un cuestionamiento activo, y si a esto agregamos que frecuentemente entablamos luchas por la participación, el poder, los recursos y prestigios (Apple, 1994), no podemos más que reconocer, que si bien es cierto, que la micropolítica escolar puede conducir a la construcción de espacios colaborativos en comunidad de profesores, (Achinstein, 2002b), de forma natural la vida escolar parte de una instalación constante en el conflicto.

Esta última consideración que pudiera parecer radical, ha llevado a Woods (1995), a destacar un modelo de participación de los profesores ante el conflicto en la escuela, dicho modelo en su investigación etnográfica de un grupo de escuelas británicas, ha sido llamado como *de sobrevivencia*, lo cual nos da una idea de que las investigaciones que señalan la tendencia conflictiva natural de la escuela pública tiene un fuerte sustento empírico.

En el anterior sentido y contradiciendo la armonía superficial que es mostrada por muchas instituciones educativas que podrían refutar a las evidencias de investigación, se ha señalado:

Bajo la aparente imagen de «aconflictividad», la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y padres de alumnos, conflictos entre profesores y la dirección del centro, conflictos entre alumnos, conflictos entre padres, conflictos entre el centro como tal y la administración educativa, etc., constituyen una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos hemos vivido de alguna manera en nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas (Jares, 1997 p.52).

Finalmente el propio consenso logrado por el directivo escolar y profesores, puede presentarse incluso como una forma de encubrir y negar el conflicto (Jares, 1997 p. 58), ello conduce a observar que cada nuevo espacio de expresión colaborativa y de acción colectiva en la escuela es conquistado, es construido a manera de nicho de participación y es motivo de una práctica interventora y de cultivo ya que toman lugar en la escuela dinámicas de conflicto que actúan a contracorriente de los procesos de colaboración, diálogo y armonización colectiva de los sujetos que hacen a la escuela.

Ante este apunte introductorio, es conveniente preguntarnos. ¿Que relaciones guarda el conflicto para con un modelo de gestión participativo y democrático en la escuela? Hacia la respuesta de tan importante cuestión, se orienta el siguiente desglose.

El conflicto en la escuela

Para Camino (2000), El conflicto, es parte de nuestra vivencia e interacción social. No existen sociedades exentas de conflicto, puesto que los hombres están en permanente interacción social. Por esa razón, las sociedades se distinguen por la intensidad y la forma cómo regulan y resuelven dichos conflictos y no porque éstos no existan.

De la misma forma, para Lederach (1995), el conflicto tiene una "naturaleza dialéctica" con las interacciones que entablan los seres humanos, lo cual significa que el conflicto social es creado de forma natural por los seres humanos que se ven involucrados en dichas interacciones, al tiempo que dichas interacciones pueden cambiar al conflicto y transformarlo.

El conflicto de acuerdo a esa idea, cambia las relaciones entre las personas en diversas formas predecibles: se alteran los patrones de comunicación y de organización social y se alteran las imágenes que las personas tienen de sí mismas y de los demás lo cual provocará una modificación de los patrones iniciales del conflicto, de ahí la relación dialéctica ya señalada.

Para Etkin y Schvarstein (1998), el conflicto en la institución escolar representa una incompatibilidad en las representaciones que tienen los sujetos respecto de la identidad de la organización, tales manifestaciones de conflicto, se concretizan ante disyuntiva de desarrollar u oponerse al proyecto que es enrumado para la institución. Esta definición es de suyo importante ante los nexos habidos entre conflicto y gestión participativa, ya que el proyecto de escuela y sus representaciones diversas no solo provocan el conflicto anterior ya señalado, sino que conectan también con una forma de gestión construida hacia la convivencia de las visiones posibles hacia el proyecto escuela.

Para Abajo (2001), El conflicto es "un desacuerdo de ideas, intereses o principios entre personas o grupos, dentro de la comunidad escolar, de tal manera que, en ese momento y en ese contexto, las partes perciben sus intereses como excluyentes, aunque realmente no lo sean" (p.1).

Lo anterior implica que en un conflicto –una vez iniciado- participan directa e indirectamente todos los miembros de la comunidad escolar: profesores, alumnos, directivos, padres de familia, autoridades comunitarias por lo que la presencia del conflicto entre cualquiera de tales participantes, afectará a la comunidad- escuela en su conjunto, por razón de la expresividad del mismo, el cual es metafóricamente en la organización escolar –*una dolencia* para mostrar y demandar de la resolución, o bien para solicitar refuerzos o promover indiferencias ante futuras acciones punitivas que corten los potenciales apoyos a una contraparte- esta trama conflictiva procesual obligará a una definición de todos los actores institucionales.

Según Klabaugh y Rosycki (2005), El conflicto en la escuela es un proceso interactivo que ocurre, cuando los grupos de profesores o actores de la escuela se enfrentan por intereses o protagonismos antagónicos, admiten que si bien es cierto que los administradores escolares, relacionan al conflicto con la ineficiencia y tratan de evitarlo o controlarlo, (Jares, 1997), pueden en cambio los propios directivos escolares, propiciar la expresión abierta del conflicto para desarrollarlo y aprovechar sus funciones revitalizadoras para con la organización escolar, ello de acuerdo al planteamiento clásico de Cozer (En Klabaugh & Rosycki, 2005). Dichas funciones son mostradas en la tabla No. 1.

Tabla 1. Se muestra como las funciones del conflicto son paralelas entre los grupos y dentro de los mismos.

Las funciones del conflicto		
En Klabaugh y Rosycki (2005). Adaptado de Cozer, (1956)		
Función	Entre los grupos	dentro de los grupos
Conexión	Establece las relaciones hacia el otro grupo	Mantiene las relaciones por liberación de la tensión
Definición	Delimita las fronteras exteriores	Delimita las fronteras internas
Revitalización	Aumenta la revitalización y las tradiciones	Destaca fortalezas y subraya los valores de la membresía al grupo
Reconocimiento	Consigue información para la paz o para la guerra	Consigue información para la colaboración o para la corrección de desviaciones
Replicación	Proporciona un balance de poder generando una similitud de la estructura	Genera una similitud de la conducta.

En esta visión organizacional, el conflicto es visto como una fuerza dinamizadora que provoca una renovación de la estructura institucional y una revitalización de la cultura interna del grupo y global de la organización (Robbins, 1998). La reconexión hacia la cultura y los fines de la institución, es encontrada cuando mediante el conflicto, la organización se libra de concepciones antagónicas que dañan las fronteras tanto organizacionales como de grupo, se provoca así una refundación que establece una similitud estructural, política o ideológica acorde a un nuevo encuadre que es demandado por el equipo organizacional directivo. El conflicto en esta idea

puede ser administrado por un equipo directivo y promovidas sus líneas de resolución y desarrollo.

En la anterior perspectiva de Klabaugh y Rosycki (2005), respecto de algunos componentes del conflicto en las instituciones educativas, llaman la atención dos componentes: lucha de recursos y protagonismos, al respecto Navarro (2003), propuso ocho componentes de un modelo explicativo del conflicto entre profesores: Participación, Comunicación, Institucionalización, Lucha de recursos, Protagonismo-liderazgo de servicio, Uniformidad-diversidad, Gobernabilidad y Formas de abordar el conflicto.

Dicho modelo explicativo de conflicto en las instituciones educativas, tiene una fuerte base micropolítica, siguiendo el esquema propuesto por Achinstein (2002 a), dado que desarrolla a cada componente con dos extremos: uno de conflicto y otro de colaboración, es en este modelo integral y relacional, en el cual se pueden enlazar los elementos de una gestión participativa y democrática, con un abordaje colaborativo del conflicto.

La gestión participativa y los componentes de conflicto-colaboración en movimiento: un método para el análisis

La metodología para desarrollar este apartado fundamental del análisis, queda implícita en la confrontación de un modelo teórico con un determinado imaginario institucional, compuesto de actores y de sus dinámicas de interacción; imaginemos entonces un escenario, una trama, un grupo de sujetos, y a los componentes del modelo de conflicto-colaboración (Navarro, 2003), puestos en movimiento en una equis institución educativa, en donde al mismo tiempo se hace converger a una propuesta de gestión participativa,

observemos como ante tal propuesta, se comportan de *cierta manera* los citados componentes de conflicto-colaboración, desde luego, dado que no podemos documentar, por hoy, una evidencia empírica acontecida con sujetos y situaciones reales ante dichos componentes de conflicto-colaboración, - debido a que los mismos por ahora se conservan en el orden modélico- tan solo podemos proponer un desarrollo hipotético y evocar probables vías de desarrollo. Lo mismo podemos imaginar cuando ante los mismos componentes, se hace converger una propuesta de gestión directiva y con acento burocrático.

A continuación, se delinearán los elementos de este ejercicio dispuesto, para ser confrontado en un futuro inmediato, con el campo de los datos.

La trama, el escenario y los sujetos en la institución

En la institución X, -un centro escolar de nivel medio superior, con más de 1500 estudiantes y alrededor de 50 profesores, se presenta por una parte el problema de infraestructura insuficiente, escasez de recursos, la consiguiente falta de vinculación con el entorno comunitario, aunado a la poca claridad de un proyecto académico que desarrolle con calidad el funcionamiento institucional, por otra parte, más de la mitad de claves del profesorado están por recategorizar, lo que impacta en un fuerte problema salarial de los maestros, se desarrollan antagonismos entre tres grupos de profesores y existe la percepción de al menos de dos de sus grupos, de que el grupo mayoritario el cual es el hegemónico, ha manipulado a su arbitrio a los directivos en turno para el logro de sus intereses de facción.

En este grupo, -el mayoritario y hegemónico- los problemas salariales son menores y se han congregado en él, las lealtades político-institucionales de

quienes más se han beneficiado de asignaciones de claves laborales que han impactado en una mejora de su situación económica, por supuesto, las ligas de este grupo son fuertes hacia las autoridades educativas centrales, no solo por uno o dos de sus representantes, sino por una secuela de directivos intermedios que han emergido de este grupo de profesores.

Recientemente, los dos grupos contestatarios, han unido fuerzas para emprender una lucha para resistir al grupo hegemónico y expulsar al Directivo identificado por este grupo, además han enarbolado la bandera salarial, demandando recategorizaciones en las claves del profesorado, si bien el discurso de ambos grupos no es el del desarrollo académico, mantienen una postura discursiva de respeto a la meritocracia en la distribución de tareas académicas, a fin de que los mejores perfiles profesionales ocupen los puestos de responsabilidad académica-administrativa.

Las autoridades educativas centrales, han cedido y han transferido al anterior directivo, habiendo nombrado a un directivo externo con cierta preparación académica y con una propuesta de gestión participativa democrática. El grupo mayoritario, se encuentra resentido y busca la ocasión propicia para la revancha en contra de representantes y participantes de los grupos minoritarios que le son opuestos, ha recibido al nuevo director en la espera de incorporarlo a dicho grupo para armar una estrategia de recomposición hegemónica que continúe reafirmando el control al tiempo que se impulsen tareas de desarrollo académico y administrativo que legitimen a dicho grupo.

Los grupos minoritarios que han sido contestatarios, velan sus armas para negociar se les incluya en propuestas de gobierno que esperan realice el nuevo

directivo, en tanto mantienen como discurso el luchar por la democratización de la escuela, además de que se les cumplan determinadas demandas económicas. Dicen estar dispuestos a legitimar el ejercicio del nuevo directivo, a condición de que éste les conceda un espacio de interlocución.

El nuevo directivo, un académico externo a dicha institución, mantiene nexos con las autoridades centrales gracias a su discurso de calidad y excelencia. Además de contar con valiosos méritos académico-administrativos previos, no posee ninguna relación con los grupos internos en pugna y ha decidido implementar un modelo de gestión democrática y participativa que pugne además por el desarrollo académico institucional al tiempo que recupere las propuestas desde los sujetos profesores que hacen la gestión desde la escuela. ¿Cómo se comportará el modelo de conflicto-colaboración que se propone, ante la igual propuesta de gestión participativa de parte del director?

El modelo de conflicto-colaboración

Navarro (2003), recuperando los aportes de Baldrige (1977); Kogan (1983); Pooling (1979); Morgan (1991); Fernández (1998); Brunsson (2000, a; 2000 b); Achinstein (2002) y Genicot & Scaperdas (2002), integró un modelo micropolítico de conflicto colaboración, que considera a 8 componentes fundamentales que se destacan en la tabla No. 2.

Tabla No. 2 Componentes de un modelo micropolítico de conflicto-colaboración en instituciones educativas (Navarro, 2003)

Vector	Corrimiento en el vector según manifestación micropolítica	
	<i>Característica de conflicto</i>	<i>Característica de colaboración</i>
1. Comunicación	(A) De ambiente cerrado, con prejuicios, no asertiva, falsa.	(J) Ambiente de apertura, libre de prejuicios, asertiva, auténtica.
2. Participación	(B) De poder, mercado, grilla, chisme, tensiones, destructiva	(K) Armónica, logra decisiones y autonomía, constructiva

Vector	Corrimiento en el vector según manifestación micropolítica	
3. Distribución de recursos	(C) Pensamiento escaso, lucha por recursos, demanda	(L) Pensamiento abundante, generosidad en distribución de recursos, cede y otorga
4. Protagonismo-liderazgo servicio	(D) Demanda de reconocimiento público	(M) Otorga reconocimientos públicos
5. Uniformidad-Diversidad	(F) Exigencia de uniformidad, intolerancia	(N) Aceptación de la diversidad, tolerancia
6. Gobernabilidad	(G) Autoritaria, con manejo de poder	(O) Resultado del consenso y la colegiación
7. Institucionalización	(H) Seguidor de las normas y formas institucionales	(P)) Cuestiona, consensa y construye nuevas formas institucionales
8. Forma de abordar el conflicto	(I) Uso de todas las armas para confrontarse hasta destruir al antagonico	(Q) Dialogar, desarrollar y resolver, equilibrar para legitimar la existencia de antagonicos

Estos ocho componentes, según se puede observar en la tabla No. 2, pueden ser al mismo tiempo, tanto de conflicto como de colaboración, veamos como de acuerdo al escenario, la trama y los sujetos propuestos para este ejercicio, este modelo, está presente con todos sus elementos constitutivos en el caso de la Institución X.

Comunicación. En la institución X, hay presencia de comunicación-falsa, se distribuye la información que atrae aliados útiles, el grupo hegemónico y los grupos contestatarios no han abierto vías que expresen sus necesidades comunes y acerquen sus visiones de institución con desarrollo académico. No existe una auténtica comunicación, la debida comunicación asertiva de parte del grupo mayoritario, que reconozca que los “otros” requieren atención de sus necesidades de desarrollo profesional y salarial, tampoco existe una comunicación asertiva que de parte de los grupos minoritarios se dirija hacia el grupo mayoritario a fin de sentar propuestas de desarrollo desprovistas del discurso contestatario que de forma natural se hace político. En este esquema de aridez comunicativa, la gran ausente es la habilidad de escucha en cualquiera de los grupos y sujetos emisores de mensajes.

Participación. La participación es también objeto de mercado, se presenta la participación-poder, se participa y lucha para ganar espacios de decisión, se participa para negar tales espacios y más bien se hace para conservarlos, la participación se ha politizado, es escasa la participación colegiada que aseguraría los escenarios de diálogo y articulación de las diferentes identidades que desde los sujetos hacen a la institución. No se ceden espacios de participación con generosidad de cualquiera de las partes hacia sus pares, no hay un imaginario meritocrático que acuerde sobre la mejor opción válida para la comunidad institucional.

La lucha de recursos. La escasez de medios y satisfactores es endémica en la Institución X, lo cual acarrea nuevas y refinadas formas de enfrentarse por los recursos, nadie cede, el pensamiento abundante deviene en pensamiento escaso (Covey, 1996), la bandera de democratización y de lucha por ampliar los espacios de participación que tan común es a los dos grupos contestatarios, muy pronto se atenúa en tanto se disponga de recursos perentorios en cualquiera de los participantes de tales grupos. La lucha por los recursos escasos corrompe y contamina, en tanto el directivo institucional se da cuenta del poder que significa distribuir los pocos recursos, ejerce lo que da en llamarse *distribución control*, o bien *distribución meritocrática*, dichas formas de ejercer poder en torno a los recursos, desde la parte directiva, impactan de forma directa en las formas de respuesta y participación organizacional (ver

Fig. 1).

Fig.1 Distribución de los recursos y participación en la institución “X”



Como se puede apreciar en la figura 1, los recursos escasos en la institución “X”, provocan un despliegue inicial de intereses, todos en la institución quieren tener parte de tales recursos, ello desemboca en que los grupos demandantes de los mismos desplieguen sus armas y adopten lo que da en llamarse “Un posicionamiento activo”, se establecen alianzas y nuevos conglomerados de fuerza que ante la parte directiva hacen un juego de presión para la inmediata distribución de los bienes, la Dirección “cede” y distribuye los recursos garantizando el necesario control para proveer estabilidad, así, a la distribución control se corresponde con un tipo de participación negociada, la participación mercado, ya que se ha intercambiado la misma como un bien de consumo institucional en la forma de los escasos recursos cedidos.

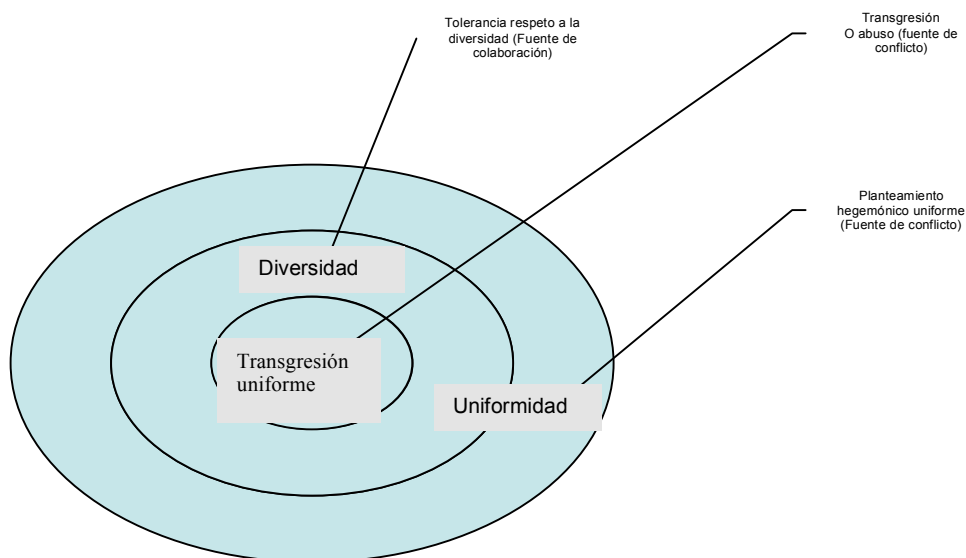
Por otra parte, no se podría iniciar un nuevo ciclo de reparto, si no se ejerce un modo de distribución de recursos meritocrática, que se realiza conforme a la normativa y respetando perfiles y desempeños, dicha distribución se realiza cubriendo la superficie de la distribución control y legitimando todo el proceso,

sin distribución meritocrática la distribución control pierde su apariencia legítima y compromete a la dotación de un nuevo ciclo de recursos, dicha distribución legítima de los recursos a su vez, provoca una auténtica participación institucional que junto con la participación mercado, ambas proveen de un arreglo conveniente a la hegemonía.

La institucionalización. Se presenta en la institución “X”, un rejuego entre agentes intituyentes e instituidos, los sujetos que son instituyentes, proponen nuevas formas y estructuras que hacen y fortalecen a la institución, si bien con tales propuestas rompen las fronteras del esquema normativo institucional, en realidad reafirman a la institución ya que la están consolidando con su propuesta. En cambio, los sujetos instituidos son seguidores del *status quo* y son fuente de conflicto cuando reaccionan con violencia institucionalizada dirigida contra los sujetos instituyentes que buscan renovar a la institución (Fernández, 1998). Dicha violencia institucionalizada de los profesores instituidos, comúnmente arrastra a directivos conservadores que hacen causa común en violentar el ambiente institucional para defender una normativa o esquema que pueden ser modificados al tiempo que se consolida a la institución. En tanto el factor instituyente paradójicamente es colaborativo, el factor instituido, seguidista y estable es fuente de conflicto cuando se amenaza dicha estabilidad.

Uniformidad-diversidad. Este componente de conflicto-colaboración, también se presenta por una parte, en la Institución “X”, cuando se adopta un planteamiento hegemónico que uniforma a todas las respuestas posibles y no se respeta a la diversidad, o bien por otra parte, si existe una tolerancia que respete las posturas diversas y valiosas a la vez como un punto medio que construya al consenso institucional, finalmente este componente de conflicto colaboración tiene una tercera manifestación, la transgresión, dicho acontece cuando se excede en la tolerancia y existe el abuso desde los profesores para con los desempeños y el funcionamiento institucional. La figura 2, muestra como se desliza desde la colaboración hasta el conflicto este componente.

Fig. 2. Componente Uniformidad-diversidad como fuente de conflicto colaboración



Como se observa, existen dos posturas de uniformidad que son conflictivas: tanto la transgresión uniforme y su consiguiente abuso, que son el reflejo de una desmedida tolerancia institucional que es diferente a una postura de diversidad tolerante y la uniformidad absoluta, referida a la estandarización de todo lo institucional y de los sujetos mismos, misma que provoca una intolerancia a que alguien escape a dicho enmarcamiento, tal como es propugnado por el planteamiento hegemónico.

Finalmente, en este componente de conflicto-colaboración, el respeto a la diversidad es convergente y se sitúa en un término medio entre la uniformidad normativa intolerante y el abuso o transgresión uniforme que provoca el exceso de tolerancia, los espacios medios a estas dos posiciones son ocupados por la tolerancia y el respeto a la diversidad. En tanto el abuso-transgresión e intolerancia-uniformidad son conflictivos, la tolerancia-diversidad es profundamente colaborativa.

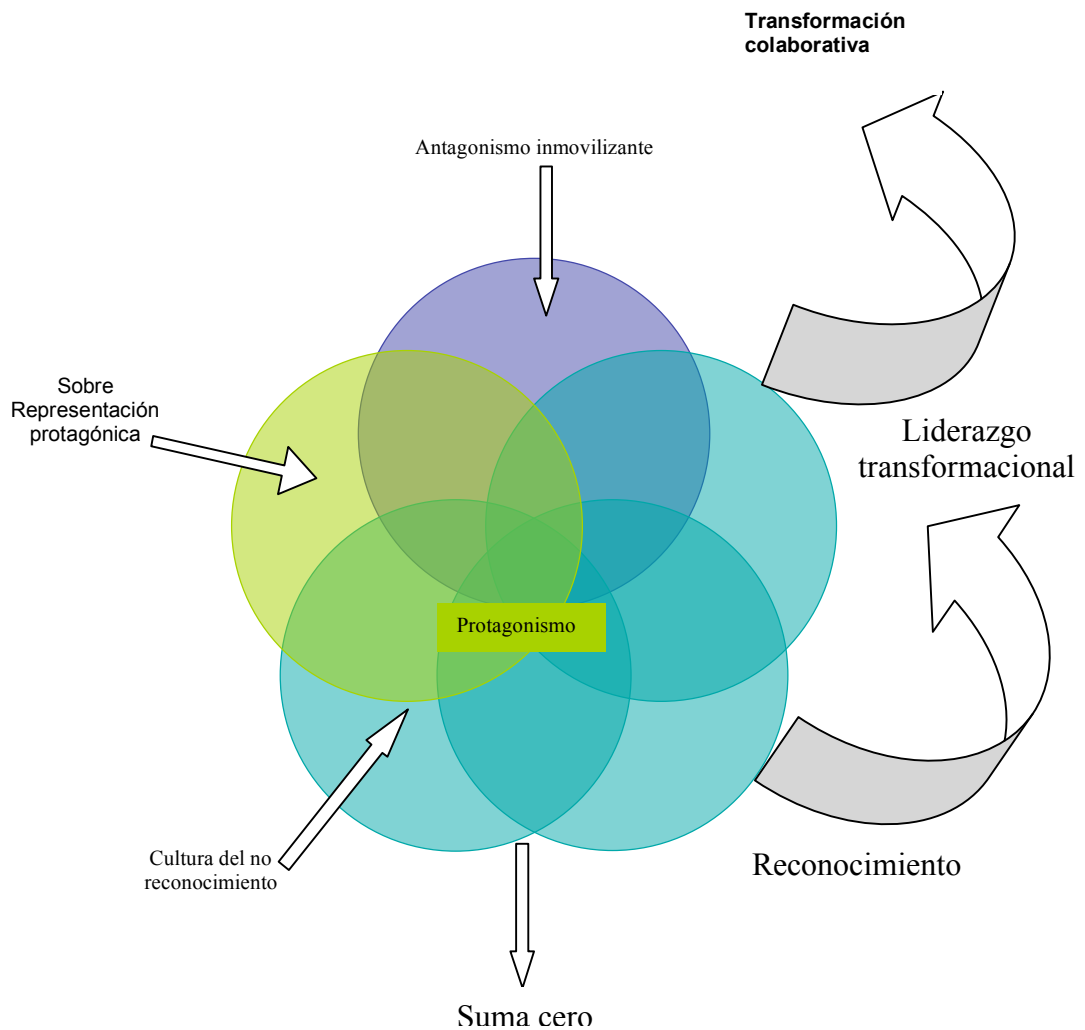
Protagonismo-liderazgo de servicio. Este componente de conflicto tiene aspectos claramente visibles en la Institución "X", La sobre-representación protagónica, la cultura del no reconocimiento y el antagonismo inmovilizante,

tales aspectos de conflicto pueden devenir en colaboración, cuando dicho protagonismo cede espacios al liderazgo transformacional.

Mientras que el protagonismo es demandante de “reflectores” y atención a la representación escénica del “actor protagónico” al tiempo que nadie en la institución le reconoce desempeño alguno y todos por igual buscan oponerse a su ascenso hasta inmovilizarlo, dicha trama es esencialmente conflictiva y no hace avanzar a nadie en este esquema dentro de la institución educativa, esto recuerda a la metáfora de la tina llena de cangrejos, el cangrejo protagónico será jalado por sus pares hasta el fondo del recipiente, ya que todos son protagónicos y nadie desempeña roles de servicio y liderazgo, habida cuenta de que esfuerzos desarticulados y opuestos, se nulifican y las dinámicas en la institución serán siempre de suma cero.

Un escenario que rompe el protagonismo conflictivo, lo es construir la cultura del reconocimiento a los liderazgos transformacionales en la institución, de esta forma se asegura la constitución de un tejido escalar en red colaborativa que es empleado por los seguidores en apoyo a su líder, el cual asciende empujado por sus seguidores, quienes a su vez se transforman en líderes y continúan escalando tras la trayectoria del líder transformacional (ver Figura 3.).

Figura No. 3, Dinámicas de suma cero como fuentes del protagonismo institucional y rompimiento hacia la colaboración



La gobernabilidad. En este componente de conflicto-colaboración, presente en la Institución “X”, los modos de gobierno, se mantienen como formas conflictivas o colaborativas según sea el esquema que proporciona arreglos a la institución por cuanto a dirigirse y organizarse, se puede establecer así, que un gobierno en extremo burocrático puede provocar conflictos merced a su intolerancia y estandarización, al igual que un gobierno de tipo político puede provocar rupturas gracias al desequilibrio de su esquema de distribución-control de los recursos, la gestión de participación mercado, su orientación hacia el poder-hegemonía y su consiguiente aridez meritocrática, se deja por tanto entrever que una forma de gobierno académica-colegiada combinada con los necesarios énfasis en una eficiente gobernabilidad administrativa, son

los modos de gobierno idóneos para favorecer instituciones que transiten del conflicto a la colaboración.

Formas de enfrentar el conflicto. En la institución “X” existen formas deficitarias de enfrentar el conflicto, que básicamente no lo desarrollan, sino lo sufren, entre ellas tenemos: La no confrontación, la confrontación abierta-ganar-perder, la falsa resolución y la potencialidad eruptiva que preceden a la no confrontación y a la falsa resolución.

Mientras que en la no confrontación, el conflicto es evadido -nunca resuelto- en la confrontación abierta se juega una dinámica de ganar-perder en la cual uno de los bandos busca aniquilar de forma completa a uno de sus antagónicos. La falsa resolución es conocida como diálogos de protocolo, apariencia que zanja las diferencias, más solo busca una tregua temporal para re-esgrimirlas, la característica de potencialidad eruptiva es previa a la confrontación abierta y siempre es abonada por la no confrontación o por la falsa resolución, de tal forma que la inadecuada atención a la resolución del conflicto, lleva por este abordaje deficitario a la violencia siempre presente en la confrontación abierta.

Dichas formas deficitarias de afrontar y sufrir los conflictos en la institución “X”, traen aparejadas determinadas condiciones de cara a la resolución del conflicto y pueden ser tanto condiciones pasivas o activas de no resolución, como condiciones pasivas o activas de resolución.

Las condiciones activas de resolución incluyen el diálogo y la puesta en común de los problemas sobre la mesa, ejercitando la escucha hacia el punto de vista antagónico, en este escenario condicionante el respeto y la

legitimización del oponente juegan un papel esencial en los acuerdos de resolución que son construidos por los participantes.

Las condiciones pasivas de resolución, incluyen distancia, tiempo, olvido y perdón –de sí mismo y del oponente- si bien el diálogo no es elemento propio de estas condiciones, lo que daría la característica de actividad a las mismas, los sujetos ponen de por medio fundamentalmente al tiempo y a la separación física para evitar la toma de contacto y el surgimiento de nuevos roces. En dicha distancia, tiempo y separación, se manifiesta la indisposición a realizar un gasto de energía para resolver el conflicto de forma activa, transcurrido un tiempo y merced a la separación o alejamiento, puede eventualmente y sin buscarse activamente, existir la oportunidad de volver a empezar una interacción respetuosa con el oponente, pero sobre bases movedizas e inseguras, en donde fundamentalmente no hay confianza, ya que el conflicto se ha minimizado y ha cicatrizado una herida dejando en capa profunda daños y aspectos no resueltos.

Las condiciones activas de no resolución identifican a una guerra continuada de baja intensidad en contra del oponente, habida cuenta de que a este estadio se ha llegado procedente de una confrontación abierta que no dejó de forma clara a un vencedor en el campo, o bien la parte hegemónica conflictiva, no pudo aniquilar a su gusto al oponente marginal que se conserva y sobrevive, de tal forma que, solo se llega a una tregua provisoria –continuada en el tiempo- en la cual el funcionamiento institucional ha exigido “decencia y comportamiento a-conflictivo aparente”, se incluyen en este tipo de condiciones, desde ambas partes en pugna, el rumor, la minimización y la deslegitimización del antagónico, en este punto señalarían Garay y Gezmet

(2000) que la deslegitimización es violencia pura, es la negación del carácter de sujeto-persona que confronta a la definición y carácter de una de las partes que se ve a si misma como la realmente-persona destinataria de la razón.

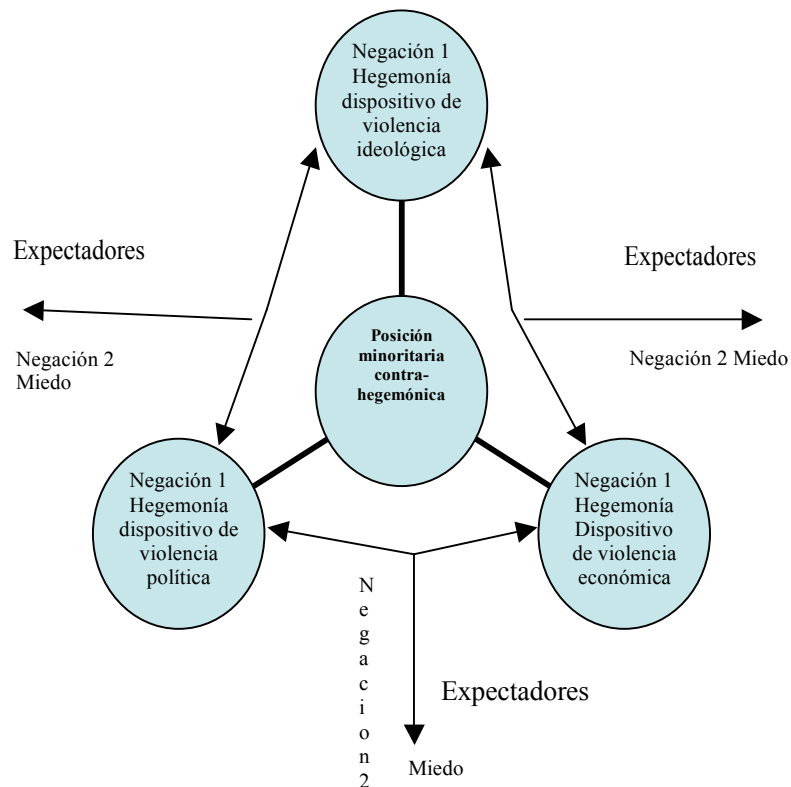
La doble negación hegemónica como sustrato ideológico de conflicto. Surge en esta des-legitimización interpersonal como condición base conflictiva de no resolución y de confrontaciones abiertas, que usa la parte mayoritaria y hegemónica en contra de sus contrapartes minoritarias un concepto revelador: la doble negación hegemónica. ¿En que consiste? Imaginemos un escenario en el cual los marginados sufren la violencia política, económica e ideológica que les acomete desde la hegemonía, los oponentes mayoritarios, despliegan un artefacto legitimador de la exclusión, el cual provoca miedo a propios y extraños a dicho artificio, la exclusión es entonces un arma hegemónica diseñado como dispositivo de violencia que administra fundamentalmente miedo. Se busca a través del miedo el aislamiento de los focos de oposición y la alineación hegemónica de los espectadores que aún no toman parte en el conflicto.

En tanto los grupos contestatarios pueden responder a este dispositivo de condición activa de no resolución conflictiva o de confrontación abierta, con la negación contra-hegemónica y ejercer también violencia como respuesta de sobrevivencia, el artefacto del miedo en las graderías de espectadores se comporta como detonante de una doble negación: los no alineados finalmente tomarán partido y negarán a la parte minoritaria en el conflicto, la cual recibirá de sus oponentes una negación violenta deslegitimadora y de los espectadores recibirán también una negación inducida por el miedo, temor que provocará que los espectadores incorporen una creencia y un sistema de ideas

hegemónico: -Los minoritarios están equivocados -dirán- son ilegítimos, son personas de menor valor, niegan a la institución, luego entonces al negarlas yo a ellas, aseguro mi propia sobrevivencia.

Las graderías atemorizadas una vez consumada su negación dentro del conflicto, se alejan de la parte minoritaria contra-hegemónica, a los cuales se les ha estigmatizado en el orden organizacional con el símbolo de la peste, la marginación y la separación del conglomerado institucional, es decir el arma de la exclusión se ha puesto en juego al tiempo que un sentimiento de frustración e indignidad recorre a quienes han participado pasivamente del conflicto a favor de los fuertes llevados por el miedo.

En la Figura 4, se muestra la doble negación hegemónica como manifestación ideológica de conflicto.



Como se puede apreciar, el triple dispositivo hegemónico de violencia institucionalizada cerca a la posición contestataria, los espectadores se alejan

con miedo, adoptando un sistema de creencias inducido, sin embargo, el cerco no es totalmente efectivo, habrá quienes desde la parte de los espectadores, quieran correr la suerte contestataria y respondan a la violencia con acción, la represión y el aniquilamiento corren de parte de la hegemonía, administrándose más miedo y más doble negación de los espectadores, hasta que el foco contestatario se ha consumido. En este esquema, el modelo de abordar el conflicto ha sido la confrontación abierta y solo ha terminado el mismo hasta que una de las partes ha consumido totalmente sus recursos (la parte contestataria), (Harman, 1989), si bien la hegemonía ha “triunfado”, este ha sido un juego de ganar-perder, estratégicamente ambas posiciones han perdido.

La pérdida estratégica en el abordaje del conflicto, que representa el juego de ganar perder, puede evitarse si el desarrollo del conflicto se hace desde la óptica de una gestión colaborativa, para ello es necesario detenernos un poco para considerar los componentes colaborativos del modelo de conflicto-colaboración ya analizado (Tabla No. 2, p.12).

Un modelo de gestión participativa en el desarrollo del conflicto: los componentes de colaboración en movimiento en la institución X...

Observemos la tabla No. 2, y desde otra mirada, enfoquemos nuestra atención hacia los componentes colaborativos, desde luego existe una premisa necesaria para este abordaje, el directivo que inicia debe tener un bono de credibilidad y de confianza al menos en las condiciones iniciales, que le permitan desatar procesos de facilitación para desarrollar el conflicto, al tiempo que implementa acciones del modelo de gestión participativa, sin esa premisa básica el desarrollo de conflictos desde la facilitación directiva se nulifica, esto

implica que el directivo esté legitimado por las partes y que se le reconozca al menos cierta carga de imparcialidad, lo cual hace, que el bono inicial con el que un directivo inicia su gestión, no se haya agotado en acciones directivas periféricas o superficiales, por el contrario este bono, debe en todo momento de incrementarse su saldo a favor del directivo, estos activos posteriormente se deberán utilizar en el duro abordaje de los problemas torales de la organización, entre ellos el desarrollo de los conflictos.

Una vez puesta en claro dicha premisa, veamos cómo debieran moverse los componentes de colaboración como eslabones del desarrollo de conflictos en un espacio de gestión participativa.

Comunicación. La apertura total de los temas o agenda de los problemas actuales, hacia los miembros de la institución X, con la libertad de abrir nuevos temas, debe ser parte de una política de comunicación organizacional, en el ámbito asertivo, interesa lograr comunicaciones efectivas, oportunas, respetuosas, abiertas, que logren desatar un clima de confianza, la comunicación debe ser a la vez medio y entorno para plantear las metas, programas, acciones que lleven a la gente a colaborar en la forma de un proceso constructivo de dar cuenta de las tareas, los como y los compromisos requeridos para una acción transformadora, el debate y la posición integradora son el método comunicativo.

Lo anterior nos mueve del paradigma de la comunicación-poder falsa hacia la comunicación colaborativa y que construye a la institución. La visión colectiva y compartida de institución que expresa pertenencia es el fruto de una óptima comunicación organizacional colaborativa.

Participación. La participación constructiva es un importante eje de la armonía institucional, se busca incrementar los niveles de autonomía, el asunto es propiciar desde la dirección y los órganos colegiados, la respuesta constante de...¿Quién deberá ser tomado en cuenta para decidir en torno a esto?...¿qué estructura perdurable permitirá que todos se manifiesten y decidan en esto..? la facultación auténtica es el método indicado para transferir el poder para hacer las cosas y que las personas implicadas en los procesos sean quienes participen y decidan de su competencia. Ahora bien, la participación debe facilitarse mediante la creación de nichos de expresión mediante la construcción de formas democráticas horizontales y flexibles aceptadas por la gente (Sander, 1996).

De acuerdo a ello, no basta la facultación, si no hemos construido dichas formas de participación, ya que serán estos esquemas horizontales en donde se ubique el poder para accionar y decidir, el cual debe rendir cuentas y ser responsable ante dichas instancias colegiadas horizontales de gobierno que apoyan al ejercicio directivo en la forma de juntas, consejos, diversos staff etc. De esa forma, los errores, equivocaciones, así como los aciertos, tienen un nombre y un responsable, al dirimir públicamente los asuntos de participación.

Un directivo podrá informar dignamente de relativos fracasos, equivocaciones, reorientaciones de políticas etc. solo si se admite en la institución que la responsabilidad de las mismas ha sido compartida por todos gracias a la participación. La participación no solo es el esfuerzo compartido, el hacer junto al accionar colectivo, sino también es el ser tomado en cuenta para, el ser invitado a decidir y cuya decisión se buscó de forma oportuna y como parte de un proceso horizontal legitimado de las formas de gobierno, solo así,

aumentando los índices de participación en la acepción colaborativa, se podrán reducir los niveles del conflicto institucional (Ingersoll, 1996).

La distribución de los recursos en la institución X

Contra la lucha desencadenada por los recursos escasos, en el modelo de gestión colaborativa, opera la lógica del pensamiento abundante, se trata de compartir tanto la escasez del momento como el esfuerzo por generar más recursos, a fin de distribuir en un futuro mediato la abundancia, se trata de ceder y otorgar los pocos recursos al tiempo que se invita a la suma de esfuerzos colectivos en la gestión de recursos adicionales integrales, de esta forma la abundancia podrá ser distribuida cuando ya fue antes puesta como una meta organizacional colectiva. Con esa lógica en la institución X, se evitarán los posicionamientos egoístas centrados solo en los recursos escasos. La gestión de los recursos es una actividad centrada en las oportunidades y genera una participación y un compromiso colectivos, su ganancia consiste en que transforma la lucha por los recursos que esencialmente es desintegradora, por una actividad en esencia aglutinante. La gestión de recursos integrales para la institución x, tarea que potencialmente puede comprometer a todos los actores institucionales y los hace moverse desde el conflicto hacia la colaboración, desde la marginalidad micropolítica hacia la compartición coyuntural de un mismo proyecto de institución.

El protagonismo y el liderazgo de servicio. El modelo de gestión colaborativo en la institución X, tendría que demandar un tipo específico de actores-líderes, desempeñándose éstos de forma sutil y discreta, sirviendo a sus pares, apoyando y fortaleciendo al proyecto institucional, colaborando en la trinchera en la primera línea, uniendo como enlace y gozne, desarrollando un

papel principal desde los principios y valores que constituyen al liderazgo de servicio (Vail, 1996), El liderazgo de servicio otorga reconocimiento en vez de demandarlo y el reconocimiento público que otorga y cede dicho liderazgo, es el antídoto del protagonismo, quien es protagónico demanda reconocimientos, cuando estos se incorporan como práctica cotidiana en la cultura institucional, se disminuye el afán de figurar y ser estrella que brilla en el concierto de desempeños de todos los actores institucionales.

La uniformidad-diversidad. El modelo de gestión desde los sujetos, entraña un profundo respeto a la diversidad-pluralidad que proviene de todos ellos, el modelo parte de la consideración de que la uniformidad produce intolerancia, estandarización y provoca una de las raíces más profundas de conflicto (Brunsson, 2000 a), por el contrario, aceptar diversas posturas, formas de pensamiento, cultura, elementos de identidad, concepciones, modos de ser e interpretar, construye un piso y un ambiente propicio a la colaboración armónica, genera el clima positivo para construir calidad y excelencia, para hacer a una verdadera institución cuyo centro sean los sujetos. La diversidad constituye una riqueza de pensamiento, de estructuras, formas y recursos, de capacidades y potencialidades, de creación sinérgica cuyos límites son insospechados.

La diversidad así es incluyente y está orientada hacia la colaboración, por el contrario, la uniformidad es reduccionista, irracional, ideologizada, filtra y acepta solo iguales, nivela y aplanan conciencias, es violenta pues somete al control del pensamiento, de las ideas, suprime la creatividad e instala la exclusión como una forma permanente de conflicto.

El modelo de gestión desde los sujetos tendría que calar hondo en la cultura, las prácticas y formas de diversidad que dan lugar y espacio al encuentro de cada uno de nosotros quienes hacemos a las instituciones, la expresión concreta de diversidad en la institución es la tolerancia, tal como la intolerancia conflictiva lo es de la uniformidad, sin embargo la diversidad se pone a prueba con el abuso y transgresión de las posturas violentas que intentan ideologizar y uniformar (Brunsson, 2000 b), en dicho caso, el nicho de armonía y colaboración debe afirmar sus fronteras interiores para mantenerse, la respuesta en firme es cultural y no violenta, promoviendo prácticas, reconocimientos, desarrollando esfuerzos de colaboración, con una eficaz estrategia comunicativa que consolide el modelo de gestión colaborativo que fue puesto a prueba por la intolerancia.

La gobernabilidad. El modelo de gestión desde los sujetos, cuya esencia es fundamentalmente colaborativa y opuesto al conflicto, representa una magnífica oportunidad de implementar el modelo colegial de gobierno, que han idealizado los primeros investigadores sobre el campo (Baldrige, 1977; Kogan, 1983, Clark, 1983 b).

Los modos académicos de gobierno, implican el ejercicio de discusión y asignación meritocrático propio de las juntas, comisiones y consejos académicos, si bien hay un posicionamiento político-académico al interior de los grupos que constituyen a tales órganos,- las alianzas tejidas por los intereses que han invadido a la academia- las reglas propias de la cultura académica, se abren paso o bien median entre los usos político-académicos y las formas de ser propias de la academia: el abrir el campo a los que se han iniciado en la disciplina, el reconocimiento de autoridad académica puesta en

quienes dirigen a x órganos y consejos, los necesarios consensos recuperando la opinión del colegio.

Dicho modo colegial de gobierno, evalúa y sanciona, decide e impone méritos, asigna responsabilidades a partir de las decisiones colegiadas, ante dicha gobernabilidad, vale la impugnación que será nuevamente sancionada por órganos de contrapeso institucional también de tipo colegiado, así la nomenclatura colegial impone un modo inexpugnable de gobierno, difícil de ser cuestionado, difícil de ser evidenciado, muy parecido al gobierno burocrático cual tipo ideal en la acepción weberiana.

La normatividad colegiada es el soporte que refuerza al modo colegial de gobierno, las leyes orgánicas, los reglamentos colegiados proporcionan la sanción normativa y el estatuto de violencia institucional estructurante, la asamblea de los académicos es el órgano máximo de gobierno cual nivel legitimador de dicha violencia colegiada misma que impone orden y disciplina, Así, la normatividad hará derivar hacia los órganos colegiados de los diferentes niveles institucionales: estratégico, táctico y operacional las directrices de gobierno, de tal forma que las decisiones en la dirección académica colegiada esto es el poder, se gana desde primero; la conformación por determinados académicos para que sean parte de x órganos y estructuras de gobierno y segundo; en la discusión-aprobación normativa de planes, reglamentos y diversos documentos de gobierno que orienten la acción colegiada.

Dicho modo colegial de gobierno, en tanto sea participativo y colaborativo -el gobierno desde los académicos- tenderá hacia la construcción y el desarrollo de los sujetos y la institución, se traducirá a la vez en una alternativa viable

ante los modos políticos de gobierno cuya divisa sea el poder de grupos y facciones que hagan uso discrecional de las normas y decidan de forma irracional por consideraciones políticas.

La institucionalización. En el modelo colaborativo-participativo de gestión, no vale ser solo seguidores de las normas y preceptos institucionales, es decir asumir la posición instituida (Fernández, 1998) y representar por tanto a una omisión conflictiva, por el contrario, es más valiosa la posición de crítica y propuesta, de reconstrucción normativa que instituye y renueva formas y estructuras institucionales, tal posición instituyente, en tanto para instituir llame a consensos y comparta una propuesta desde abajo y para los de abajo, consolidará así la participación.

La propuesta instituyente aún y cuando se manifieste crítica, innovadora, no seguidista, por cuanto revisora y cuestionante, dicha propuesta es esencialmente colaborativa ya que busca la reestructuración institucional a partir de las propuestas horizontales que llaman al debate de los asuntos comunes en la búsqueda de vías mejores de estar y ser en la institución poniendo como centro a los propios sujetos. Lo que invalida a la propuesta instituyente y refuerza la forma y estructura institucional –esto es la posición instituida- es que la posición instituyente sea impuesta y no sea producto del consenso y común acuerdo.

Las formas de abordar el conflicto. El modelo de gestión colaborativo-participativo desde los sujetos, asume una posición instituyente y de abordaje de conflictos de cara a su desarrollo y transformación, así, en dicho modelo de gestión se tiene apertura para tratar los diversos asuntos de debate, el conflicto

se aborda para transformarlo (Lederach, 1995), destacando de esa forma su fuerza aglutinante de resolución.

El abrir y tratar el conflicto para desarrollarlo, esto es, transformarlo en fuerza dinamizadora de soluciones con la participación de todos los actores-sujetos en la institución, coadyuba a la consecución de un ambiente armónico-meta en el cual participamos todos: se abate la omisión conflictiva, la confrontación abierta destructiva y la no confrontación conflictiva en donde hay condiciones pasivas de no resolución, en ellas subsisten la deslegitimación, la negación de los sujetos y la violencia institucionalizada como ambiente de conflicto (Navarro, 2003).

Los cambios que el modelo de gestión conlleva con el nuevo abordaje del conflicto, se dan al nivel de la cultura. De las formas, costumbres y usos que omiten el referirse al conflicto para ocultarlo y evadirlo, se pasa a las formas abiertas de exponer las contradicciones, las posiciones confrontadas con los interlocutores y además de realizar la puesta en común de los puntos de vista propios y de los adversarios en conflicto.

Este cambio cultural es propio de una institución democrática abierta y horizontal, el poder nacido del ocultamiento, nada puede hacer cuando está expuesto en la vitrina compartida de todos, se desnuda así, mediante este abordaje colaborativo de conflicto, a las posiciones hegemónicas que buscan no verse, estar ocultas, para acrecentar influencia y poder, en este abordaje colaborativo del conflicto existe una negación de lugar y espacio para la hegemonía.

Mediante este abordaje colaborativo de conflicto por tanto, no puede tener lugar la cultura del miedo –al haberse suprimido tiempo y lugar de la

hegemonía- dejará también de tener lugar la existencia de la doble negación hegemónica ya citada en la figura No. 4 de este capítulo. Al abrirse el debate, desaparecen los miedos, irrumpen las fuerzas que abren y dan luz a todos los asuntos institucionales. Así nadie podrá ejercer violencia hegemónica contra un sujeto sin recibir la violencia institucionalizada de la gente, de los sujetos todos en comunidad, quienes además piden cuentas precisas del ejercicio de este tipo de violencia que forma en comunidad.

El cambio cultural implicará finalmente la asunción de la cultura colaborativa, el rehacer prácticas de compartición y centrarse en los otros, de otorgamiento y facultación, de legitimación y reconocimiento, contra lo que representaba vivir sobreviviendo en la institución por el clima candente, competitivo y permanente de conflicto (Woods, 1998).

A manera de conclusión

El modelo de gestión colaborativo-participativo desde los sujetos, requiere no solo buscar la participación constructiva desde los sujetos en la institución educativa, así como la creación de tales nichos horizontales y democráticos de participación, sino que requiere además que dicho modelo sea encontrado por las prácticas de abordaje y transformación-desarrollo de los conflictos institucionales.

La agenda de discusión colectiva de los sujetos, en el modelo de gestión participativa, deberá incluir a manera de establecimiento de políticas institucionales, a cada uno de los componentes de colaboración que transforman y desarrollan a su contraparte de conflicto: en el nivel programático-normativo, en todas y cada una de las decisiones y acciones

institucionales, en la planeación y evaluación, en los desempeños y funcionamientos institucionales, de tal forma que la cultura institucional quede impregnada en el modelo de gestión desde los sujetos y con el abordaje colaborativo que se ha hecho de forma permanente y procesual del conflicto.

Esa institución, la escuela, el centro, el instituto, la universidad, la universidad de todos, tendrá las llaves del desarrollo integral, en donde los sujetos seremos el centro y la medida de dicho desarrollo.

Referencias

Achinstein, B. (2002 a). Conflict among community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.

<http://www.tcrecord.org> consultado el 4 de marzo de 2006.

_____ (2002 b). *Community, Diversity, and Conflict Among Schoolteachers: The Ties that Bind*. USA: Teacher College Press.

Abajo, F.J. (2001). *La resolución de conflictos en el ámbito escolar*. En Rio negro Online Opinión. Disponible en: <http://www.rionegro.com.ar/arch200110/o30g01.html> consultado el 4 de marzo de 2006.

Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós

Bacharach, S. & Mundell, B. (1993). Organizational politics in schools: Micro, macro, and logics of action. *Education Administración Quarterly*, 29, (4), 423-452.

Baldrige, V. (1977). *Power and conflict in the university, research in the sociology of complex organizations*, Stanford California: John Wiley & Sons, Inc.

Brunsson, N. (2000 a)). *The irrational organization*. Chichester: John Wiley & Sons.

_____ (2000 b)). *The organization of hypocrisy. Talk decisions and actions in organizations*. New York: John Wiley & Sons.

Camino, A. (2000). Impacto Social y Ambiental del Manejo Alternativo de Conflictos sobre Recursos Naturales en la zona andina del Perú. Presentado al *Programa Conflicto y Colaboración en el Manejo de Recursos Naturales en América Latina y el Caribe*. Lima Perú, Mayo de 2000.

Cantero, G., y Celman, S. (2001). *Gestión Escolar en Condiciones Adversas: Una mirada que reclama e interpreta*. Buenos Aires, Argentina: Aula XXI, Santillana.

- Clark, B. (1983 b). The political view in Clark, B. (1983b) *Perspectives on Higher Education*. Berkeley/ London/L.A: University of California Press.
- Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S., González J., Lara, L., Mendieta, M. Ortega N. Sánchez R. (2001). *La nueva escuela I, Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Etkin, J. Schvarstein L. (1998). *Diseño de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezpeleta, J. (1996). La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina. Caracas: Fundación Polar, pp. 83 a 98.
- Ezpeleta, J. Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros. Tramas preexistentes y políticas innovadoras. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. V. 1 No. 1. pp.53-69.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós/ Cuestiones de Educación.
- Genicot, G. & Skaperdas, S. (2002). Investing in conflict managing. In *Journal of Conflict Resolution* Vol. 46 No. 1. pp 154-170.
- Ghiso, C. (1998). Pedagogía/Conflicto, pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar en Artículos de referencia sobre educación para el desarrollo. Obtenido en 2 de marzo de 2006. disponible en <http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/EDUCA/articulos/articulo2.htm>
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blase (Ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Harman, K. (1989). Culture and conflict in academic Organization: Symbolic aspects of university worlds. In *Journal of Educational Administration*, Vol. 27, No. 3, pp. 30-54.
- Ingersoll, R. (1996). Teacher's decision making power and school conflict in *Sociology of Education* V.9 No. 2 USA.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 15. pp. 52-73.
- Klabaugh & Rosycki (2005). The functions of Conflict in the context of schooling. En Klabaugh & Rosycki (2005). *Understanding Schools*. New York: Harper
- Kogan, M.(1983). *Governing Knowledge: A study of continuity and change in Higher Education*. USA: Springer.
- Lederach, J.P. (1995). *Conflict transformation across cultures*. New York: Syracuse University Press. pp. 3-23
- Maquiequi, A. (1997). Evaluación de la gestión de un centro educativo en clave de animación. En *Revista Educación Hoy*, No. 130, enero-junio 1997. pp. 57-76.
- Martínez-Otero, V. (2004). Gestión escolar y formación integral. En *Comunidad escolar* No. 744 s/p Disponible en: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/744/portada.html> Consultado el 4 de marzo de 2006.

- Morgan, G. (1991). Intereses, conflictos y poder. En Morgan G. (1991). *Imágenes de la organización*. México: Alfaomega. Capítulo VI pp.126-186.
- Navarro, M. (2002) Gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura. En *Revista de los Talleres Regionales de Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. No. 7, p. 44-57.
- _____(2003). Conflicto y colaboración organizacional en instituciones que forman docentes: una perspectiva multimetodo. Tesis Doctoral. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Pastrana, E. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: DIE/CINVESTAV
- Poling, D.R. (1979). Power strategies for resolving differences in *Del R. Poling Senior Consultant International Inc*. Sn. Petersburg, Florida: Del Poling.
- Porter, L. (2003). *La universidad de papel*. México: CEIICH/UNAM.
- Sander, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Iroquel
- Vail, P. B. (1996). *Learning as a Way of Being*. Jossey-Bass
- Woods, P. (1998). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. México:Paidós.