

ISSN: 1696-4713



## LA ESCUELA: COMUNIDAD DE VALORES. UN ESTUDIO DE CASO EN LIMA METROPOLITANA

*Carmen Díaz Bazo*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art2.pdf>



**E**n la actualidad muchas de las reformas educativas y los procesos de innovación de los sistemas educativos pasan por la escuela como unidad de cambio y mejora de la educación. En los últimos diez años en nuestros países se ha adoptado una serie de políticas educativas orientadas en ese sentido: la descentralización y la autonomía de las escuelas, una mayor participación de los actores en asuntos de la escuela, los procesos de vigilancia y rendición de cuentas, entre otros. La escuela así está asumiendo protagonismo y responsabilidad en el actuar educativo. Sin embargo, las brechas de desigualdad y exclusión documentada en diversos estudios exigen que se vuelva la mirada a la ética, con políticas educativas de moralización, calidad, equidad e inclusión, donde la escuela tiene responsabilidades que cumplir.

Generalmente las organizaciones escolares han sido analizadas utilizando modelos de análisis de otras organizaciones "sin tener en cuenta la naturaleza, identidad y peculiaridad de la escuela como institución educativa y, por tanto, como organización educadora y con un fuerte compromiso ético" (Díaz Bazo, 2005:48). Algunos han estudiado los aspectos estructurales de la escuela, y otros se han centrado en los aspectos sociales, culturales o políticos de la vida escolar. Sin embargo, en esta complejidad muy poco se ha estudiado sobre la dimensión ética de la organización escolar.

Hay estudios que integran la dimensión ética al análisis de la organización escolar aunque todavía muy poco se ha escrito. Autores como Greenfield (1980), Starrat (1991), Sergiovanni (1994), Furman (1998), Beck (1999), Beck y Foster (1999), Milley (2002), Samier (2002), Strike (1999, 2000a, 2000b, 2003, 2004) argumentan en este sentido y vinculan el carácter ético de la organización con la idea de comunidad. Sin embargo, reconocemos que estos estudios son más bien prescriptivos con débil base empírica.

Lo que presentamos aquí forma parte de una investigación más amplia sobre la dimensión ética de la organización escolar<sup>1</sup>. El trabajo lo abordamos entendiendo que la educación nunca es neutra y siempre tiene una intencionalidad ética. Definimos la ética como la disciplina filosófica que se ocupa de la reflexión de los problemas morales y que racionalmente define los principios o imperativos que rigen y explican la acción de los sujetos y se constituyen en referentes morales últimos de las acciones (Cortina y Martínez, 2001; Etxebarria, 2002)<sup>2</sup>. Entre las diversas teorías éticas que existen optamos como marco referencial por el debate ético del liberalismo y el comunitarismo<sup>3</sup>, por aportar a la discusión sobre las finalidades de la escuela: la escuela educa para que los sujetos se adhieran a lo considerado lo "bueno" por la comunidad (ética comunitaria) o la escuela no interviene en la definición de lo "bueno" y deja a cada cual en libertad para que se adhiera a los valores que considera importante para su vida (ética liberal).

En este artículo centraremos la atención en uno de los casos estudiados, el considerado por las familias y los docentes uno de los "mejores colegio de la zona" por ser una comunidad de valores. El objetivo es

---

<sup>1</sup> Díaz Bazo, C. (2007). La dimensión ética de la organización escolar. Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Católica de Lovaina – Bélgica.

<sup>2</sup> A veces se suele hablar de ética y moral indistintamente, pues sus raíces etimológicas confluyen en un significado casi idéntico: todo aquello que se refiere al modo de ser o carácter adquirido como resultado de poner en práctica unas costumbres consideradas buenas. Sin embargo, aquí preferimos hablar de ética para referirnos al fundamento normativo de las acciones, y no de moral, que alude al conjunto de valores o normas morales existentes –en este caso en una organización– merecedores de reconocimiento.

<sup>3</sup> Para ampliar el tema sobre el debate liberalismo – comunitarismo se puede revisar: Mulhall, S. and Swift, A. (1992); Bell, D. (1993); Cortes, F. y Monsalve, A. (1996) y Berten, A., Da Silveira, P. et Pourtois, H. (1997). En relación al debate liberalismo – comunitarismo en educación sugerimos ver Gutmann (1987,1993), Noddings (1996), Jonathan (1997), Blais, Gauchet y Ottavi (2002), Strike (2000a 2000b, 2003, 2004), Callan E. y White, J. (2003), Forquin (2003), White (2003).

comprender desde los mismos sujetos qué significados tiene la escuela, cómo se construye la idea de comunidad y cómo se apropian los sujetos de los valores de la comunidad escolar. La intención es dar cuenta de los rasgos que caracterizan a una escuela comunidad y aportar así a analizar —desde una perspectiva ética— algunos de los factores asociados de eficacia escolar: la identificación y compromiso de los sujetos con los objetivos de la escuela, la figura de la dirección y el clima escolar (Murillo, 2007).

## 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: CAMBIANDO LA METÁFORA: LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

Quienes han estudiado la dimensión ética de la escuela lo han hecho vinculándola con el concepto de comunidad<sup>4</sup>. Sergiovanni (1994) es uno de los autores que propone cambiar la metáfora sobre la escuela: “changing the metaphor for the school from organization to community changes what is true about how schools should be organized and run, what motivates teachers and students, and what leadership and how it should be practiced” (217).

Sergiovanni construye dicha metáfora valiéndose del concepto de comunidad (*gemeinschaft*) presentado por Tönnies (1855-1936) quien entiende como comunidad la forma de socialización en la cual los sujetos en razón de un origen común, de una proximidad geográfica o de la defensa de valores idénticos esperan un grado de acuerdo tácito y aprobación donde se encuentran los unos y los otros. Tönnies (1977) identifica tres tipos de comunidad: por parentesco, por compartir el mismo lugar y por compartir concepciones de ser y hacer, metas comunes y valores. Estos tres tipos unen a las personas creando un sentimiento de pertenencia y de identidad.

Desde esta perspectiva, las organizaciones escolares como comunidades tienen una significación moral y no sólo contractual presente en la interacción y las relaciones humanas. Los miembros se sienten pertenecientes a un grupo social en los que se dan relaciones afectivas fuertes, producen y comparten valores y participan de la vida democrática. La comunidad hace referencia a un sistema de valores compartidos en los cuales se justifica las normas y principios morales.

Esta mirada de la escuela como comunidad recoge los principios de la ética comunitaria los que son debatidos por la ética liberal.

El comunitarismo<sup>5</sup> prescribe lo que es “bueno” y lo que es la “vida buena”, el “bien común”, frente al cual los individuos se “someten” cediendo una cuota de su libertad en bien de la colectividad. El sujeto es un sujeto situado en una comunidad a la que pertenece. En la comunidad cada sujeto se siente partícipe de los valores de la vida comunitaria. La comunidad se inspira en el sentimiento subjetivo de co-pertenencia. En este sentido, el sujeto participa de los mismos valores de su comunidad o grupo de

---

<sup>4</sup> En la actualidad existen pocos trabajos de investigación que contribuyan a comprender científicamente a la escuela como comunidad. La idea de « comunidad educativa » tiene más de sentido común que de construcción teórica (Henriot-Van Zanten, 1990). En la misma línea Furman (1998), Beck (1999), Beck y Foster (1999) señalan que el concepto de comunidad es un constructo complejo y multifacético donde sus límites no están bien definidos. “...it can mean just what you want... it is a fine example of a ‘motherhood’ word, in that it produces a warm glow in the listener and elevates the speaker to the moral high ground” (Furman, 1998:299). Beck (1999:35) plantea que “Educational communities are many things at once!” por tanto, no puede ser definido como una variable o un constructo caracterizado por un limitado conjunto de variables. Sin embargo, a pesar de su carácter complejo, se reconoce a la escuela como comunidad como un espacio que puede hacer frente a los problemas del individualismo en la sociedad.

<sup>5</sup> Para ampliar en este tema se puede revisar los textos de Etzioni (1999), MacIntyre (2001), Sandel (1998), Taylor (1997) y Walzer (1993).

pertenencia y son esos los valores que prevalecen sobre los valores individuales. Los participantes del grupo entienden que la finalidad de su acción viene definida por la necesidad de garantizar la propia existencia del grupo como valor absoluto. Surge así el sentido de compromiso mutuo que solo puede darse a través de "yo vinculados" que comparten un fuerte sentido de comunidad.

Para los comunitaristas, la escuela debe plantear un conjunto de ideas acerca del "bien" y, sobre todo, el bien colectivo. En este sentido la escuela comparte un proyecto común de la "vida buena" el cual es aceptado y asumido por todos los miembros de la escuela. La escuela comunidad comparte los valores tradicionales de la comunidad expresados explícitamente en su proyecto educativo y vivido en la escuela. En estas escuelas existen las "figuras claves" (directivos o profesores) que se constituyen en sujetos ejemplares de los valores, de la "vida buena", de las virtudes y de los compromisos de la tradición. Las relaciones entre los miembros no son contractuales, son principalmente de cuidado, amor y afecto. En la escuela comunidad se presenta un sentimiento de pertenencia y de identidad de los miembros por los valores de la comunidad.

Por su parte, las premisas del liberalismo dan prioridad a "lo justo" sobre "lo bueno". Se valora la inclusión, la tolerancia, la pluralidad de valores, la neutralidad entre diferentes visiones de la "vida buena" y la libertad para que cada persona tenga su propia visión de lo "bueno" y pueda optar por los valores que guiarán su vida. Es por la pluralidad de valores que defiende el liberalismo, que se hace necesaria la justicia como un modo de dar igual oportunidades para que todos de igual forma puedan planear autónomamente sus vidas (Rawls, 1995). El liberalismo tiene dos principios básicos: la autonomía de la persona y la característica inalienable de los derechos individuales. Incluso se plantea la primacía de los derechos individuales sobre el bien común: los derechos de las personas no pueden ser sacrificados por el logro de otros bienes o metas. La primacía de los derechos individuales conduce naturalmente a considerar a la tolerancia como valor absoluto.

Desde esta postura, la escuela liberal no comparte un proyecto educativo común sobre la "buena educación" y la "vida buena". La discusión sobre lo bueno y la "vida buena" no es algo que le compete a la escuela, es un asunto privado que compete a la familia o a la Iglesia. En este sentido, la escuela liberal es neutra en relación a la "vida buena". Strike (2000<sup>a</sup>) considera que es una escuela instrumental, pues brinda los instrumentos (recursos y espacio) que sirven a las diversas visiones de la vida buena, en el marco de la pluralidad de valores, para que sean los alumnos quienes —en nombre de su autonomía— decidan los valores que regirán sus vidas. La escuela se basa en relaciones contractuales lo que significa que ella se presenta como una asociación de individuos producto de un acuerdo negociado y donde cada uno es libre o no de pertenecer a ella.

Es así, que desde las ideas de la ética liberal resulta problemático entender la escuela como comunidad, ya que existe una tensión entre la necesidad de compartir valores básicos —los que van a constituir el sentido de "comunidad"— y las premisas del liberalismo que enfatizan la inclusión, la tolerancia, la autonomía, el contrato social y los valores y normas universales y generalizables.

En esta línea, Strike (1999) se refiere a "constitutive values" en las comunidades educativas como los valores que tienen dos propiedades: generan una concepción compartida de los fines de una buena educación y se traducen en proyectos comunes donde todos trabajan en equipo. Estos valores, además, prescriben lo que es "bueno" y lo que es la "vida buena". Los "constitutive values" entran en tensión con el liberalismo que plantea la neutralidad entre diferentes visiones de la "vida buena" y la libertad para que cada persona tenga su propia visión de lo "bueno". En este sentido la escuela como comunidad

es inclusiva en sí misma, pero excluyente o no inclusiva para quienes no comparten su visión de la “vida buena” y sus valores.

En una sociedad liberal como la norteamericana, si la escuela pública ha de ser entendida como comunidad debería estar conformada por “constitutive values” y a la vez “liberal inclusiveness”. Lo que parece difícil. Para el autor o bien se privatizan todas las escuelas para que sean comunidades o bien se acepta que la escuela pública no puede ser comunidad.

Por otro lado, Furman (1998) advierte —desde la perspectiva de la postmodernidad— sobre la “homogeneidad” en la forma de compartir unos valores comunes en escuelas cada vez más heterogéneas y diversas en valores, ideologías y culturas. Construir comunidades puede tener un efecto adverso cuando aliena o excluye a segmentos de la población que no comparten necesariamente los valores de la escuela o cuando se convierte en una herramienta de control social para perpetuar los intereses del statu-quo. Furman critica la postura de Sergiovanni por no considerar en el concepto de comunidad el contexto multicultural, diverso y global de la sociedad postmoderna. En este sentido, crítica que se siga manejando el mismo concepto de comunidad —hegemonía de valores— en sociedades regidas por las postmodernidad. El autor utiliza una nueva metáfora: “comunidades globales” para hacer referencia a la interconexión que debe existir entre sujetos vinculados pero diversos. Así, la idea de comunidad no se reduce a buscar la igualdad de los valores en todos los miembros de la comunidad, sino a la aceptación de los otros y sus diferencias.

Por su parte, Noddings (1996) advierte sobre el “dark side” de las comunidades. En las comunidades “All speak with one mouth, feel with one heart, think with one brain. Individuals become the individuals they should be by participating in this community” (Noddings, 1996:254). Ella señala que el normocentrismo, característico de las comunidades puede tener admirables o deplorables resultados. Las comunidades al exigir unos valores y normas consideradas como valiosas exigen la obediencia y cumplimiento de esos valores, y hasta el sacrificio para lograrlos. Ello parece valioso; sin embargo llama la atención sobre el riesgo del totalitarismo, más aún cuando se trata de comunidades totalitarias cuyos valores no son los mejores<sup>6</sup>.

Para evitar ese lado oscuro de las comunidades (exclusión, desconfianza en los de afuera, conformidad, coerción) se propone hablar de comunidades liberales: comunidades en cuyo centro estén los valores liberales. Sin embargo, Noddings (1996) se cuestiona si las reglas y los derechos son suficientes para mantener unida a la comunidad. Más bien propone una comunidad cuyo centro no sean la libertad, la justicia o la equidad sino la mirada al otro y el cuidado. Ella plantea reconocer la tradición femenina de la cultura en las relaciones con los otros, que surge desde la primera relación de la madre con su hijo, y en donde el recién nacido, como miembro de una comunidad vive su primeras relaciones de cuidado.

A pesar de ese lado oscuro, se reafirma en la idea de que las escuelas deberían ser comunidades. “We should try to establish some of the desirable features associated with community: a sense of belonging, of collective concern for each individual, of individual responsibility for the collective good, and of appreciation for the rituals and celebrations of the group” (Noddings, 1996:266-267).

---

<sup>6</sup> Para MacIntyre (2001) en la modernidad, la heterogeneidad y multiplicidad de valores es tal que cualquier orden social que intente un orden moral único o fuerce una hegemonía de unos valores sobre otros, se convertirá en una camisa de fuerza totalitaria para la condición humana.

En la búsqueda de matizar la metáfora de comunidad y los riesgos que ella trae consigo, Strike (1993) y Gutmann (1993) construyen otra metáfora: la escuela como comunidad democrática deliberativa.

Para que las escuelas se conviertan en comunidades deliberativas se necesita desburocratizar y descentralizar las decisiones, donde todas las decisiones son consensuadas por la discusión del mejor argumento<sup>7</sup> —y no por el poder de los participantes— y con la participación de todos los miembros de la comunidad: profesores, padres, alumnos y miembros del contexto local que se presentan en situación de igualdad<sup>8</sup>. Las relaciones entre los miembros de la comunidad deberán estar caracterizadas por la igualdad, la autonomía, la reciprocidad y el respeto por la construcción del consenso racional.

Si bien este planteamiento resulta parecer utópico, porque ¿cómo escuchar todas las voces de los miembros de la comunidad? Strike propone un híbrido entre la visión de democracia de Habermas y Locke. Así, por ejemplo, las juntas o consejos escolares como estamentos políticos formales y representativos de la comunidad (democracia representativa de Locke) deberán reconceptualizarse desde la perspectiva de Habermas y escuchar las voces de la comunidad local en las deliberaciones para la búsqueda del consenso. Aquí se agrega un componente dialógico y de mutuo entendimiento a la idea de comunidad, pues en ella la integración de los miembros se alcanza en la medida que logran coordinar sus acciones a través de su participación para la negociación y el acuerdo.

Del mismo modo Gutmann (1993) reconoce que la autoridad educativa debe ser compartida por los padres, los educadores y los ciudadanos en una escuela como comunidad democrática. En esta escuela todos los sujetos están integrados por la “reproducción social consciente” (Gutmann, 1993) donde las prácticas y políticas educativas son respaldadas por los ciudadanos en cuanto ha surgido de un acuerdo colectivo y consciente. Es decir, la escuela busca reproducir conscientemente las prácticas y valores de una democracia. Ello se contrapone a la idea de autodeterminación colectiva, donde lo social o comunitario determina de por sí al individuo o que el Estado constituye el yo colectivo de una sociedad. En esta escuela democrática liberal se permite que cada cual elija su forma de vida, pero compatible con la reproducción social consciente. A diferencia de la escuela comunidad, en estos estudios se enfatiza el componente dialógico del acuerdo y la participación de los miembros para construir comunidades democráticas.

## 2. EL DISEÑO METODOLÓGICO: UN ESTUDIO DE CASO SEMI-INDUCTIVO E INTERPRETATIVO

Para desarrollar la investigación optamos por un enfoque semi-inductivo, cualitativo e interpretativo. Nos interesó descubrir los significados que otorgan los sujetos a la escuela para construir una teoría sustantiva sobre el objeto de estudio, es decir, una teoría enmarcada en un particular contexto situacional. Para ello utilizamos la grounded theory (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) como procedimiento metodológico para teorizar a partir de la palabra de los sujetos informantes. En un primer momento nos apropiamos de los significados que dan los sujetos sobre la realidad estudiada, ello es descubrimos las categorías naturales que emergen del propio discurso de los sujetos. Luego, estas categorías naturales dieron paso a categorías más abstractas que permitieron establecer relaciones y

<sup>7</sup> Aquí recoge los aportes de J. Habermas sobre la ética discursiva.

<sup>8</sup> En estas comunidades educativas los maestros no son entendidos como “profesionales expertos”, ni los padres como “clientes”

generar hipótesis. Las relaciones e hipótesis surgieron de la misma data y de la confrontación con elementos teóricos de base.

## 2.1. El caso

El caso estudiado es un colegio ubicado en la zona de Collique - Comas al norte del distrito de Lima<sup>9</sup>. Es un colegio estatal administrado por una institución religiosa católica que tiene un compromiso por la educación de los más pobres y es considerado por los sujetos informantes como el "mejor colegio de la zona". Cabe señalar que los colegios que son administrados por esta institución han obtenido mejores puntajes en las pruebas de rendimiento en matemática y lenguaje en comparación con los colegios administrados por el Estado (Alcazar y Cieza, 2004).

En el colegio estudia un total de 729 alumnos en Primaria y 521 alumnos en secundaria. La plana docente está conformada por 1 director, un subdirector, 1 coordinador de primaria, 20 docentes de primaria, 25 de secundaria, y dos auxiliares. Todo el personal docente está organizado en siete áreas de trabajo: académica, deporte, pastoral, escuela de padres, arte, relaciones humanas y orientación y bienestar del educando. Cada área tiene un coordinador y diseña un plan de trabajo al inicio del año escolar.

Las labores educativas se realizan en dos turnos: por las mañanas (7:40 a.m. a 12:50 p.m.) estudian los alumnos de secundaria y primer grado de primaria, por las tardes (12:50 a 5:50 p.m.) los alumnos de segundo a sexto grado de primaria. Además se desarrollan talleres de opción laboral para los alumnos de secundaria en horario de la tarde (primer turno: 1:40 a 3:50 p.m.; segundo turno: 4:00 a 6:30 p.m.). El colegio se orienta con el Ideario de la institución promotora que data del año 1981 y tiene como principal objetivo propiciar una educación popular de calidad, motivando y vivenciando los valores cristianos.

Desde el año 2000 la dirección del colegio está a cargo de una profesora laica. En los años anteriores el colegio tuvo en la dirección a una madre de una congregación; sin embargo, la religiosa (actualmente directora de otro colegio cercano a la zona perteneciente a la institución promotora) realiza funciones de apoyo y visita permanentemente el colegio.

Las familias que optan por este colegio viven en sus alrededores. Para ingresar a estudiar al colegio, según cuenta la directora, los padres se amanecen haciendo fila en las afueras del colegio esperando ser atendidos, pues la matrícula se realiza por orden de llegada.

## 2.2. Los informantes y las técnicas de recolección de datos

Al interior del caso hemos trabajado con lo que se llama la muestra teórica que obedece a una lógica de inclusión progresiva de grupos sucesivos de datos. Esa lógica debe asegurar la comparación de hechos comunes pero también diferenciados para hacer variar las propiedades de una misma categoría. La muestra se fue definiendo con aproximaciones sucesivas. Por tanto, los sujetos informantes (directivos, profesores, padres de familia y alumnos) no fueron establecidos de antemano sino escogidos según las exigencias teóricas de la investigación. Es así que a medida que se avanzaba en la investigación se incluía

---

<sup>9</sup> Comas es un distrito formado por familias migrantes de los años 50 que invadieron las tierras en busca de vivienda. Nace como un distrito dormitorio. La población migrante procede de diversos puntos del país, en particular, de la costa y sierra norte del Perú (Ancash, Cajamarca y la Libertad), especialmente con características urbanas. Comas es el tercer distrito más poblado de Lima Metropolitana y tiene un índice de desarrollo humano de 0.6987 que lo ubica en el puesto 32 entre los distritos a nivel nacional (Informe PNUD del año 2005).

informantes que brindaron información similar u opuesta para obtener los datos suficientes que confirmen —por su repetición o ausencia— las categorías y relaciones que iban surgiendo.

Recogimos información del caso a través de entrevistas semi – estructuradas a tres directivos, trece profesores y dos auxiliares; cinco grupos focales a alumnos de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grado de secundaria; cuatro grupos focales a padres de familia; la revisión de documentos oficiales del colegio y la observación abierta no sistemática para registrar lo acontecido en cada una de las visitas al centro. Los datos se recogieron entre agosto del 2003 y julio del 2004.

### 2.3. Procedimiento para la organización y análisis de la información

Para la organización y el análisis de la información nos basamos en el proceso planteado por Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (1990) para hacer emerger la teoría de las informaciones recolectadas: el open coding (descubrimiento de categorías emergentes y provisionales), el axial coding (organización de las categorías en un conjunto estructurado para formar un sistema coherente e integrado de hipótesis) y el selective coding (conceptualización y abstracción a partir de las comparaciones de los datos).

Para realizar este proceso de categorización utilizamos el software ATLAS – ti versión 4.2. Este es un software utilizado para el análisis de datos cualitativos y se basa en la grounded theory. El software permite analizar, codificar, categorizar, construir conceptos y armar las relaciones entre categorías. Este software fue de mucha ayuda para nuestro trabajo porque nos permitió organizar y trabajar con toda la información verbal recolectada.

Para la validez y fiabilidad de los resultados cualitativos de la investigación hemos tenido en cuenta las siguientes tácticas de verificación y confirmación de resultados (Huberman y Miles, 1991): el control de los efectos del investigador en el terreno, la triangulación, la saturación, la validez de significado y el retorno a los sujetos.

En esta parte vamos a analizar los rasgos que caracterizan a esta escuela que se define como comunidad de valores y especificar cuáles son las categorías que están vinculadas a ello. Para ilustrar lo que vamos planteando, hemos seleccionado los fragmentos “verbatim” que transcribimos y sirven de evidencias del análisis que se realiza.

## 3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 3.1. La unidad de valores: “somos una familia”

El colegio se presenta como no neutro en relación a los valores, tiene una intencionalidad axiológica y elabora su discurso común a partir de una fuerte vinculación con los valores que se consideran los importantes para ser una “buena” persona. Hallamos así indicios de una comunidad preocupada por los valores y las finalidades que orienten el desarrollo de la felicidad o la “vida buena”. En esta comunidad de valores los diversos sujetos se identifican, se comprometen y comparten la formación integral de la persona y los valores propuestos.

Los valores son nombrados de un modo ideal como el fin último de la escuela y como aquéllos que orientan todas las acciones que se realizan en ella. El colegio busca concretar el discurso ideal de los



valores a través de las actividades que se realizan y, principalmente, a través de las normas del colegio que regulan el comportamiento de los alumnos.

Este discurso ideal de los valores es compartido por los directivos, los profesores, los alumnos y los padres de familia en un lenguaje homogéneo. El colegio ha logrado que los sujetos se apropien de este discurso en un contexto donde los padres y alumnos valoran a la escuela como paso para los estudios superiores y de allí al progreso y la superación personal (Ansión et al., 1998; Ansión e Iguíñiz, 2004). A decir de los sujetos entrevistados, la centralidad en los valores es lo que los diferencia de otros colegios de la zona, y en especial, de los colegios estatales.

Desde los informantes hemos encontrado tres razones por las cuales el colegio se compromete a la formación de la persona y por la educación en valores. La primera es su carácter confesional. Por ser un colegio cuyos promotores pertenecen a la Iglesia católica, hay un mandato religioso de formar a las personas para que "sean agentes de cambio capaces de construir un mundo más justo y fraterno". Así lo señala un alumno:

*... bueno el colegio se basa [en valores] porque está dirigido, en muchos de estos colegios por monjas, por madres y personas que... bueno... en la mayoría de colegios, como (...) son varios, son dirigidos por madres de una organización. Focus group A7.txt - 17:37 (255:265)<sup>10</sup>*

Para los diversos sujetos, lo religioso —representado en la dirección religiosa— está vinculado directamente con los valores<sup>11</sup>. Ello permite pensar que existe una fuerte relación entre ética y religión en el imaginario de las personas, como si el mundo de los valores se vincula solo a la religión y no a la ciudadanía, por ejemplo.

La segunda razón se refiere a la necesidad de educar en valores en zona de pobreza, como un modo de dar la oportunidad de una "buena educación" a aquellos que no tienen acceso a ella porque el Estado no llega a hacerlo. De otro lado, porque se reconoce la existencia de "carencia de valores", reflejada en la problemática del pandillaje, la violencia, la drogadicción, embarazo precoz, robos, asaltos, entre otros. Una forma de combatir ello es formar a los niños en valores y así, contribuir con la formación de los futuros ciudadanos y ser un aporte a la sociedad.

*... darle la oportunidad a la gente pobre de responder... de que ellos también, si es que se les da la posibilidad pueden responder, tal e inclusive hasta mejor, de repente, que los que tienen todas las posibilidades de poder desarrollarse educativamente y... bueno esa es nuestra tarea. Entrevista P4.txt - 5:7 (35:43)*

La opción ética por los valores aparece aquí como respuesta a una realidad desprovista de valores; sin embargo, es una opción propuesta desde la promotoría religiosa que llega a la zona; y no desde los miembros de la misma comunidad local. La población se adhiere a la propuesta y se compromete con los valores que promueve.

La tercera razón es que la escuela educa en valores como una extensión de la primera formación que se da en la familia. La metáfora que recoge ello es concebir a la escuela como un "segundo hogar", como

<sup>10</sup> Mantenemos la codificación originada por el software Atlas-ti. El software codifica cada una de las citas, señalando el número de documento, el número de cita, y la(s) línea(s) en la que aparece la cita.

<sup>11</sup> Expresiones como: "una monja nos inculca mejor los valores", "la investidura le nace ser así... de ayudar", "como son católicas se apegan a los valores" refleja que el compromiso por los valores es debido a la opción confesional del colegio.

el segundo agente socializador y, por tanto, la segunda educadora en valores. Por ello, los padres optan por el colegio —entre varias razones— porque coincide con los valores que ellos quieren para sus hijos, incluso sacrificándose. Una madre lo expresa así:

*... este centro educativo está reforzando todos esos valores que nosotros tenemos. Porque yo escucho por ejemplo a personas que dicen a veces ¿no?: “[nombre de la institución] para ir a madrugar..., para hacer cola..., para estar en las actuaciones... para estar...”, o sea que lo toman como una obligación. Es algo que ellos no están adecuados a ello. Entonces simple y sencillamente no lo pones. Yo, casi a una cuadra, a media cuadra de mi casa está un colegio. Un colegio grande, hermoso, que ha sido con ayuda del gobierno ¿no?, pero o sea ¿por qué no le pongo allí a mis hijos...? Y tengo que hacer este trayecto ¿no?, ¿por qué he tenido que escoger? Justamente porque mi formación dada o recibida en mi hogar, no se adapta [al colegio estatal] ¿no? Focus group PF3.txt - 26:48 (761:780)*

De ahí la importancia que otorga el colegio al trabajo conjunto con la familia promoviendo la participación y compromiso de los padres de familia en la formación de sus hijos. Así existe una co-responsabilidad de la escuela y la familia en la educación en valores.

Para referirse a la unidad en valores, los sujetos utilizan la metáfora de la familia. Metáfora que a decir de Beck (1999) es la más utilizada para definir a la escuela como comunidad. Con ella quieren resaltar las características de preocupación, de confianza, de apoyo, de protección y amistad entre todos los miembros del colegio. La metáfora de la familia alude a los lazos afectivos que se van tejiendo en la escuela, lazos que terminan imprimiendo un carácter poco formal a las relaciones que se viven al interior del colegio. Como una familia, cada miembro se identifica, se compromete y comparte la forma de educar en el colegio. Incluso se llega a afirmar que a pesar de no estar de acuerdo con algunas decisiones se aceptan por el “bien de los alumnos”; situación que revela dejar los intereses, creencias o preferencias personales por el bien de la comunidad.

*(...) en otro centro educativo veo mucho los problemas (...) que tienen dentro, entonces surge esto del grupo, surge esto de que están divididos; mientras en [nombre del colegio] podemos tener muchas discrepancias, pero todos llegamos a un solo fin, a un solo objetivo ¿no?... entonces este.... no surge esto de que estamos divididos, tú por acá, yo por allá... ¡No!... si tenemos alguna duda, alguna inquietud, a lo mejor y queremos discutirlo, simplemente nos reunimos, lo discutimos, lo decimos y llegamos a un acuerdo ¿no?... Entrevista P5.txt - 6:29 (108:118)*

### 3.2. La adhesión de los sujetos con los valores de la escuela: la mística

Un tema que es recurrente en la información presentada por los informantes es la mística<sup>12</sup> del colegio y de los profesores. Ella es entendida como “la esencia misma del colegio” y el compromiso asumido por los docentes. Este compromiso se demuestra en el hecho de la “entrega incondicional”, “las ganas de trabajar” y “dar más”, la disponibilidad de tiempo, la preocupación por la formación integral del alumno más allá del espacio y tiempo de la escuela. Ello es considerado un tiempo que se quita a la familia y que algunas veces no es reconocido por la sociedad o el Estado; sin embargo, a pesar de ello se vive con alegría, como algo que “nace en las personas”, porque aman su carrera, por su vocación. Estas

<sup>12</sup> Si recurrimos al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, encontramos que la mística es parte de la teología que trata de la vida espiritual y contemplativa, y del conocimiento y dirección espirituales. Por otro lado, encontramos al adjetivo “místico o mística” que dice: “que incluye misterio o razón oculta. Perteneciente o relativo a la mística, que se dedica a la vida espiritual”. De esta forma, al utilizar esta metáfora se le está dando un carácter teológico y espiritual al quehacer educativo, y a las tareas que debe cumplir un docente.

cualidades definen “lo místico” de la institución, como algo extraordinario y espiritual que los distingue de otras instituciones educativas.

*Yo pienso que a todos nos sentimos de alguna manera, comprometidos. Como que el personal que trabaja en [nombre de la institución], es un personal que se entrega por completo. Que deja de lado el egoísmo, que deja de lado el decir: “No me pagan por quedarme más tiempo...”. No. Es una entrega así incondicional, porque realmente amamos lo que es nuestra carrera. Entrevista P13.txt - 31:12 (106:111)*

Es un compromiso que nace en las personas, por “ósmosis” se trasmite a sus miembros y llega a formar parte de la vida de las personas. Encontramos, así, un componente emocional y ético en la configuración de la mística, que va más allá de simplemente cumplir con las funciones, sino hacer “bien” el trabajo pensando en lo que es “bueno” para los alumnos. La mística puede ser esa “mentalidad colectiva” (Oldenquist, 1991 citado por Beck, 1999), en este caso de carácter espiritual, tan penetrante que hace que la gente actúe, reaccione e interactúe de un modo particular.

Este compromiso aparece como suficiente para que cada uno “haga lo que tiene que hacer” por el compromiso asumido sin necesidad de supervisiones o sanciones.

*Yo he podido notar, de que muy aparte de esto que el profesor se da por entregar todo de sí, mucho mas tiempo, a trabajar más horas de lo normal, se debe a la buena comunicación que existe, no hay presión, no hay presión o sea tu tienes toda la libertad para poder trabajar, poder displayarte [explayarte] sin que te presionen o a lo mejor sin que estén detrás de ti, ni nada por el estilo, simplemente a veces dirección nos pide un poco más, pero simplemente es hablando, coordinando, para qué y por qué y simplemente nosotros estamos llanos a dar sin ninguna objeción. Entrevista P5.txt - 6:15 (151:159)*

### 3.3. El orgullo de formar parte del “mejor colegio de la zona”

Los docentes se sienten orgullosos de pertenecer a un colegio que consideran el “mejor colegio de la zona” no solo por la formación académica, sino por su centralidad en los valores y la persona del alumno, por su orden, exigencia y organización. De la misma manera, el orgullo de los padres de familia nace como sujetos que participaron en la construcción física e implementación del colegio. El aporte y el esfuerzo de la comunidad de padres por hacer de este colegio un “buen colegio” han generado lazos afectivos fuertes entre la comunidad y el colegio. El colegio es visto como propio y no como responsabilidad de la institución promotora o el Estado. En este sentido los sujetos se sienten co-pertenecientes a la comunidad educativa, por la tradición y sus historias comunes: iniciar el colegio en esteras y construirlo juntos. Los lazos son sólidos a causa de lo que han vivido juntos.

*(...) Hemos hecho muchas cosas acá, me cansaría de decirlo, y eso me satisface. Yo quisiera que este colegio siga adelante, inclusive cuando esto empezó con primaria, empezamos con primaria, fue un orgullo para nosotros trabajar acá domingo a domingo. Haciendo lo imposible por quedar bien entre nosotros y quedar bien con el colegio. Entonces hemos tenido la ayuda como le digo de parte de [institución promotora] en todo sentido, en todo sentido. (...) Y como le digo, desde ahí a acá nunca me cansaré de poner a este colegio en un pedestal que se merece. (...) Focus group PF2.txt - 24:26 (287:318)*

La participación de los padres de familia, se mantiene hoy en día apoyando en la implementación, mantenimiento y limpieza del colegio. Ello mantiene el sentimiento de compromiso, agradecimiento y orgullo en la construcción de un proyecto común.

### 3.4. Un colegio ordenado, organizado y exigente

La exigencia académica y la exigencia en la disciplina son dos de los pilares en los que se basa el colegio y que son reconocidos como valiosos en comparación con otros colegios de la zona.

*- Sí, porque yo he tenido la oportunidad de entrar a otros colegios y es..., o sea... cómo enseñan, cómo son los auxiliares allá, es diferente a los de acá.*

*- Creo que, mejor desearíamos tener un colegio estricto a un colegio que no enseñe, ni eduque, o sea poco respetuoso hacia los alumnos y hacia nuestro centro. Focus group A5.txt - 15:14 (78:84)*

Es una cultura de la exigencia estricta, donde no se pasa nada: "te corrigen hasta el punto" buscando la perfección y lo "bueno" para los alumnos. Como señala Noddings (1996) las comunidades fuertes están centradas en las normas. Y en este caso, se exige estar atento a los alumnos hasta "fuera de las paredes del colegio", mantener el orden, cumplir de las normas, dar sanciones. Todo ello es asumido como compromiso y adhesión de los adultos quienes tienen que socializar a los más jóvenes en los valores propios de la comunidad y donde la violación de una norma acordada colectivamente significa el no respeto de los valores comunes a todos los miembros de la comunidad (Durkheim 1976).

Pero, además de la exigencia y lo estricto que pueden ser, es un colegio que se mueve con los afectos. Los alumnos reconocen esta tensión entre la exigencia estricta y los afectos.

*Estricta pero comprensiva, o sea, como comprendía bastante los problemas, entonces sabía comprender... Focus group A4.txt - 14:87 (1188:1190).*

Lo afectivo nos remite aquí a lo planteado por Gilligan (1982) y Noddings (1996) quienes afirman que lo afectivo genera un vínculo de cuidado, solicitud, responsabilidad hacia el otro, lo que es reconocido por los alumnos: "se exige y se es estricto porque se quiere lo bueno para nosotros". De esta forma se acepta una disciplina estricta, vigilante y hasta sancionadora por los vínculos afectivos que existen y que generan como señala Etzioni (1999) la voz moral de la comunidad.

*Yo creo que es un poco estricto, a veces este... cuando haces algo malo te castigan, pero o sea ¿no? uno sabe que es por el bien de uno, que dices te están castigando así o te hacen esta sanción para tu bien, para que aprendas que eso no tienes que volver a hacerlo. Entrevista A3.txt - 13:5 (37:40)*

### 3.5. La figura de la dirección como sujeto clave en la formación de comunidad

Un elemento importante en la formación de comunidad es la figura de la dirección religiosa como aquella que ha apoyado y exigido el cumplimiento de los valores. Aunque en el momento de la investigación la dirección estaba a cargo de una profesora laica, los discursos de los sujetos entrevistados revelan la importancia de la promotoría religiosa —a través de la figura de la dirección religiosa— en la configuración de esta comunidad. La tradición de lo religioso es la que ha marcado la orientación en valores y es la que ha suscitado la identificación de los diversos miembros.

Para los diversos sujetos existe una tensión entre la dirección religiosa y la dirección laica en cuanto a la exigencia en la disciplina, la confianza establecida y la preocupación por los alumnos. Así lo relatan un grupo de padres de familia:

*- Lo que pasa es que estamos acostumbrados siempre [a] ver a la madre, ¿no es cierto?*

*- Y como que hay más respeto hacia la persona, en cambio como que ahora dicen: "No bueno, no está la directora..."*

*- Y los mismos alumnos también dicen: "Oye ya no está la madre..."*

- *Sí, están acostumbrados a como era la madre. La madre era muy recta, y están acostumbrados a eso*
- *Claro, la verdad es que [los] alumnos se relajan ahorita, si no está la madre*
- *La madre, a veces cuando estaba dando vueltas, estaba cuidando, ¿quién se quedaba ahí?, ¿qué está conversando?, se iba hasta afuera, a vigilar, claro pero ahora ya no.*
- *El seguimiento de la madre directora era distinto a lo que es ahora. Ella salía para estar detrás de los alumnos. Focus group PF1.txt - 23:13 (146:167)*

Se percibe a la dirección religiosa como más exigente, valorada por la actitud vigilante que ejerce hacia los niños incluso fuera del colegio. Expresiones como "no se le pasa nada ni nadie", "siempre estaba dándose su vueltecita", "está detrás de los alumnos", manifiestan la vigilancia que se practica y que en términos de Foucault (1976), refleja el poder que ejerce la dirección religiosa aunque no esté presente físicamente. Es la imagen del panóptico y del "ojo que todo lo ve". Dicha vigilancia asegura que todos hagan lo que tienen que hacer de acuerdo a lo prescrito como lo "bueno" por la comunidad. Esta vigilancia es apreciada por todos: profesores, alumnos y padres de familia quienes la aceptan y la exigen como una forma de mantener el orden y la disciplina en el colegio, y por ende, el cumplimiento de las normas y los valores.

Sin embargo, al lado de ello, encontramos también el respeto, el apoyo y la confianza que genera la presencia física de lo religioso. Los padres expresan sentirse más seguros de una educación que brinda un colegio de carácter religioso, porque valoran esa actitud vigilante y de preocupación por el desarrollo y bienestar de los alumnos, hasta incluso fuera de las paredes del colegio.

La imagen de lo religioso representado físicamente por la presencia de la dirección religiosa genera más admiración, respeto y confianza de la labor que realizan. Para el caso de nuestra realidad de coyuntura actual donde la población ya no confía en las instituciones, un colegio confesional gestionado por una congregación religiosa es percibido como más confiable, más justo y más respetable, e incluso menos corruptible y más honesto<sup>13</sup>. Parece ser que la sola investidura de lo religioso, por sí misma, reviste con un halo de perfección y de autoridad moral a la organización escolar.

- *Sí, se confía más en una persona de esas... [se refiere a los religiosos], porque también se ve cada caso, de cada colegio, que hasta los mismos directores aceptan por decir plata para que los niños aprueben. Aquí no [enfáticamente].*
- *Entonces hay más confianza, con una religiosa hay más confianza.*
- *Con las religiosas no..., ellas son bien diferentes. Focus group PF4.txt - 27:57 (1076:1083)*

Es además la dirección religiosa y la institución promotora las que han promovido la identificación de todos sus miembros con la institución, llegando a obtener el compromiso, la mística y un sentido de pertenencia con los ideales del colegio. Ello ha permitido, que a pesar de que no exista la dirección religiosa se mantenga la unidad de valores que los congrega como organización – comunidad. Esto es lo que Mintzberg (1992) llama la saga y la tradición como componentes para el desarrollo de la ideología de la organización. El líder carismático (en este caso representado por una dirección religiosa) ya no está

---

<sup>13</sup> Este dato coincide con la información recogida en la Encuesta de Apoyo, opinión y mercado realizada el 8 y 9 de setiembre del 2005 sobre las instituciones más confiables en nuestro país. En ella, la Iglesia es considerada por el 69% de los encuestados en Lima Metropolitana como la institución más confiable sobre otras instituciones como los partidos políticos, el gobierno, los municipios o la empresa.

físicamente presente, pero existe una misión —y que aquí es la mística— con la que todos se comprometen.

### 3.6. Estrategias para lograr el sentido de pertenencia y la identificación con la institución

Además de la figura religiosa y de la mística de los profesores podemos reconocer otros aspectos que han ido forjado el sentido de pertenencia, identificación y adhesión con los valores de la escuela<sup>14</sup>. En primer lugar, está la selección de los que formarán parte de la institución educativa; en segundo lugar, la formación o capacitación de los integrantes de la comunidad, y por último el ambiente de confianza, amistad y trabajo en equipo.

Un elemento clave para lograr la identificación de todos los miembros de institución por los valores de la comunidad es la selección de los sujetos que formarán parte de la comunidad. Los colegios que pertenecen a la institución promotora religiosa, por el convenio que tienen con el Ministerio de Educación siempre han tenido la posibilidad de seleccionar al personal docente que formará parte del colegio. Ello les ha permitido evaluar y seleccionar a su personal priorizando aspectos metodológicos en el manejo del grupo y, especialmente su dedicación con la formación integral del alumno.

Por otro lado, es interesante notar que algunos de los profesores han sido ex – alumnos de los colegios de la institución promotora lo que genera una particular adhesión a los valores del colegio. En estos casos el sentido de pertenencia a la “familia” del colegio es más fuerte por la historia personal y los vínculos afectivos de los profesores formados ya en su calidad de ex - alumnos del colegio.

En este proceso de identificación encontramos una situación interesante: la auto-expulsión de los sujetos que no se sienten identificados con las exigencias del colegio. El compromiso, la mística, la exigencia en la disciplina, las normas y los valores y la preocupación por la formación del alumno generan que algunos docentes “no lleguen a integrarse” o que les parezca excesivo el trabajo, retirándose del colegio por propia voluntad.

*O sea es la institución en sí y el ambiente mismo también porque llega y se integra, se empapa de lo que ve aquí. Hay personas que han llegado y no se han identificado, entonces se han ido... no... porque como decían: “yo en mi colegio no hago nada, falto” o cosas así... ¿no?... en cambio aquí no. Entrevista P1.txt - 1:124 (193:197)*

De esta forma estamos frente a una comunidad de valores que no selecciona directamente a sus miembros, sino que una vez dentro, se pasa por un proceso de selección espontánea. La exigencia, la vigilancia y el compromiso asumido son los mecanismos que funcionan como reguladores de la selección de los sujetos que formarán parte de la comunidad.

Un segundo elemento clave en la identificación de los miembros de la comunidad son los mecanismos de formación o capacitación. El colegio y la institución promotora realizan acciones de formación a sus docentes y padres de familia para darles a conocer la orientación valorativa del colegio; así mismo los capacita en temas pedagógicos y en temas, que podríamos llamar espirituales o religiosos, a través de los retiros espirituales o jornadas de reflexión, dada la naturaleza confesional del centro. Existe una clara

<sup>14</sup> Para referirse a la identificación de los miembros se utiliza términos como “se **acoplan** al modo de trabajo”, “tenemos que **adaptarnos** a esta forma de vivir”, “se **empapa** de lo que ve aquí”, “los profesores se **amoldan**”, “se va **contagiando** y entra al ritmo”, “**encaja** en el trabajo”, “lo tenemos tan **metido**”.

preocupación por incluir a sus miembros en la comunidad de valores. Ello es particularmente importante en el caso de los profesores que recién ingresan a laborar en el colegio o de los padres de familia de los primeros grados, más aún cuando se percibe “otras experiencias” como muy diferentes a la vivida en este colegio.

Finalmente, otro elemento importante que ha ayudado a la identificación de los miembros del colegio, es el ambiente de amistad, camaradería y trabajo en equipo que se observa. Los docentes se sienten bien trabajando ahí: son escuchados, trabajan en equipo, se sienten acogidos, comparten sus aprendizajes. Las actividades, además son el espacio físico para interactuar, para integrarse, para coordinar, para festejar, para celebrar, para reencontrarse, para compartir. No sienten un ambiente individualista o competitivo donde cada cual busca sobresalir. Nuevamente, el componente emocional y los lazos afectivos surgen como elementos importantes en la identificación de los miembros con el colegio (Noddings, 1996). Estos vínculos afectivos, junto con la actitud vigilante son los que ayudan a generar la “voz moral” (Etzioni, 1999) de la comunidad.

### 3.7. El poder de la ideología y de los afectos

Encontramos que en esta escuela los agentes de influencia y que tienen poder en la organización son justamente aquellos que representan la figura moral del colegio, en este caso la dirección religiosa.

*Me parece que es por la institución que está dirigida por religiosas... Bueno eso no significa pues, que los laicos no tengan la capacidad organizativa como para llevar a cabo esto... no... sino que los religiosos son muy respetuosos y respetados... ¿no? La gente común y corriente como nosotros, cuando ve un religioso ... bueno pues, el simple hecho de saber que es... que pertenece al clero, ya (...) tiene un paradigma, (...) hay que ir con bastante respeto, sin levantar la voz o cuando me voy a dirigir a esa persona previamente tengo que saludar ¿no? ... y eso ha conllevado pues a que también nosotros, que si bien es cierto no somos religiosos, pero también se nos vea desde ese punto de vista de respeto ¿no? Creo básicamente, es eso, el hecho de que la dirección esté llevada por manos religiosas tiene mucho que ver, me parece. Entrevista P4.txt - 5:12 (85:97)*

Si bien, como ya hemos señalado, en el momento de la recolección de los datos la dirección era asumida por una laica, los diversos sujetos del colegio se refieren a la dirección religiosa como la figura de autoridad. Hay un poder formal asumido por la dirección —en este momento laica—, pues es ella en última instancia quien toma las decisiones; sin embargo, también observamos el poder de lo “religioso” como ideología (Mintzberg, 1992) representado en la “madre directora”.

Tal es el poder de la imagen de lo religioso en el colegio, que los sujetos expresan su temor a que el colegio sea más “relajado” sin la “madre directora” o se convierta en un colegio estatal, con la carga negativa que los colegios estatales tienen. Así lo expresan, por ejemplo las familias:

*(...) yo tengo (...) aunque usted no lo crea, tengo 36 años en el colegio y siento que la mayoría de los padres de familia se han acostumbrado a ver la presencia de una monja, la directora. Entonces eso creo que es el motivo ahora de que se está sintiendo que los padres de familia se están llevando a sus hijos a otros colegios. Así que ellos piensan que se está convirtiendo como si fuera un colegio estatal. Eso es lo que están sintiendo. Focus group PF1.txt - 23:8 (81:89)*

Ello estaría evidenciando el poder que se le está otorgando a lo religioso como elemento integrador de la comunidad de valores. Los valores los unen como comunidad, pero no basta con la expresión de ellos, sino con la presencia de una figura que los represente.

Al aceptar la figura religiosa y lo religioso como ideología, no se dan luchas de poder al interior del colegio<sup>15</sup>. No encontramos grupos de poder enfrentados. Al contrario se asumen como un grupo muy integrado, sin grandes conflictos, porque todos tienen un mismo fin: la formación integral de los alumnos. Aunque se reconoce que puede haber conflictos, estos no determinan ni influyen en la marcha del colegio.

Sin luchas de poder explícitas reconocemos, entonces, un poder centralizado en la ideología (Mintzberg, 1992) y en los lazos afectivos (Noddings, 1996). Podemos caracterizar a un poder que se vale de las reglas, las normas, la obediencia y los afectos para ejercer influencia.

#### 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La información que hemos presentado permite caracterizar los rasgos de una escuela percibida por las familias y la comunidad como una de las mejores de la zona y que tiene mejores resultados en las pruebas de rendimiento escolar en comparación con otras escuelas estatales de Lima Metropolitana (Alcazar y Cieza, 2004). En ese sentido, lo que aquí hemos encontrado ayuda a profundizar en la idea de comunidad de valores vinculada con la identificación y compromiso de los diversos sujetos, la figura de la dirección y el clima familiar y afectivo que se vive. Ellos aparecen en la literatura como factores asociados a las escuelas eficaces (Murillo, 2007).

Si bien el carácter confesional de la escuela lo hace particular y poco generalizable a la escuela pública laica, reconocemos algunos elementos que pueden ser considerados importantes en la construcción de comunidades, pero que a su vez resultan problemáticos desde una perspectiva liberal: neutra en relación a la "vida buena" y que valora la autonomía y libertad del sujeto para decidir sobre lo bueno y valioso para cada uno; y desde una perspectiva democrática deliberativa donde la deliberación y el acuerdo son los elementos integradores de los valores.

En primer lugar, está la adhesión de los miembros por los valores de la escuela. En este caso hemos encontrado un discurso compartido por los sujetos en torno a las finalidades valorativas. Los sujetos se identifican y comprometen con los valores hasta en su propia vida. Por tanto, no se trata de una mera aceptación de unos valores como se aceptan unas funciones o atributos, sino que involucra un sentido de identidad con los valores y la comunidad que los promueve, y por ende, un sentido de pertenencia frente a la comunidad (Sandel, 1998), lo que comprende la búsqueda del bien común. Con ello queremos decir que en esta comunidad, los valores no se negocian ni se aceptan de modo contractual ni se trata de una unidad lograda a través de una aceptación estratégica de los valores; es decir, que ellos se aceptan para mantener la integración sin perder los propios intereses (Crozier y Freidberg, 1977) ni la propia identidad<sup>16</sup>.

La adhesión a los valores en una comunidad limita los intereses particulares de la persona. En una comunidad se aceptan las condiciones o restricciones para pertenecer a ella. En ese sentido, no es asumir

---

<sup>15</sup> En el caso estudiado no se ha observado ni explicitado luchas de poder. Situación que es muy diferente a lo planteado por Beck (1999) quien recogiendo diferentes investigaciones señala que "The reality that power structures, conflict, and struggle exist even in communities that embrace egalitarian values is evident in several case studies of educational communities." (Beck, 1999: 29)

<sup>16</sup> Situación que sí observamos en otro caso estudiado donde los sujetos expresan unidad con los valores asumidos por la escuela, pero por intereses instrumentales, como por ejemplo, mantener su puesto de trabajo, hacer frente a la competitividad o preparar para el ingreso a la Universidad.



unos objetivos o una misión, es adherirse a unos valores, cuestión que algunos sujetos no aceptan. La evidencia de ello es cuando encontramos que las exigencias de la comunidad para pertenecer a ella no son aceptadas por algunos sujetos quienes terminan retirándose de la escuela por propia voluntad.

Este rasgo de una comunidad de valores resulta problemático en varios sentidos. ¿Cuáles son esos valores que la escuela pública promueve? y ¿podemos exigir en la escuela pública que todos sus miembros se adhieran a los valores propuestos sin ser excluyente? De otro lado, si pensamos en la formación de comunidades democráticas la unidad en torno a los valores se construye desde la discusión, la negociación, la argumentación y el acuerdo y no desde la adhesión a los valores considerados lo bueno por la comunidad. Esta tensión exige ahondar en la idea de misión y compromiso de los sujetos como factor de éxito: ¿es el compromiso por los valores (compromiso ético) o el compromiso profesional lo que afecta el rendimiento de la escuela?, ¿es la unidad de valores por adhesión, por estrategia o por acuerdo lo que hace la diferencia en las escuelas?

En segundo lugar está la necesidad de una figura que articule el discurso de los valores en la escuela. En la literatura sobre las organizaciones educativas se reconoce la figura del director como clave para el funcionamiento y éxito de la escuela<sup>17</sup>. Sin embargo, encontramos que la figura del director va más allá del cumplimiento de unas tareas administrativas o pedagógicas. La formación de una comunidad de valores necesita de un sujeto a quien Beck y Foster (1999) llaman "value articulators". El director representa los valores de la escuela y motiva, promueve, "vigila" y exige su cumplimiento. La necesidad de un sujeto o sujetos que articulen los valores nos demuestra que la escuela requiere la presencia física de alguien, y que no bastaría solo con la ideología (Mintzberg, 1990). Consideramos que la no presencia de un sujeto o sujetos que articulen los valores de la escuela, puede generar la fragmentación donde cada aula trabajaría de acuerdo a lo que el docente considere "lo bueno" para sus alumnos, con la consiguiente imagen de anomia, desorden y división.

Sin embargo, el riesgo de la centralidad de la figura de la dirección como representante de los valores de la escuela es que puede impedir legitimar el acuerdo o negociación como medio de integración de los valores. Una escuela democrática supondría dejar de lado la figura de un sujeto articulador de valores y la definición a priori de unos valores para dar paso al acuerdo, el diálogo y la discusión. Ello, nuevamente lleva a preguntarnos si la figura de la dirección como factor de éxito en la escuela se vincula solo con su eficacia administrativa o liderazgo pedagógico (Murillo, 2007) o hay rasgos éticos que lo definen desde la perspectiva de comunidad de valores.

Y finalmente, en tercer lugar hay que resaltar la importancia del clima familiar y los afectos en el desarrollo de la escuela comunidad. La escuela se organiza alrededor de lo mejor para el alumno asumiendo una actitud de exigencia y vigilancia permanente dentro y fuera del colegio como extensión de la tarea de la familia. De esta forma el alumno es el centro del quehacer educativo. La socialización en valores de la escuela es entendida aquí como responsabilidad por lo que hace el alumno con su vida—incluso privada— en cuanto miembro de una comunidad. La metáfora de la escuela como familia o segundo hogar da cuenta de los lazos de cuidado y atención a las necesidades de los niños y niñas (Noddings, 1996). La preocupación y formación en valores es un modo de contrarrestar los efectos de un

---

<sup>17</sup> Por ejemplo se puede revisar el monográfico: Dirección escolar: factor de eficacia y de cambio. Vol. 4 N°4e de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

contexto social problemático, evitando así —o podemos decir protegiendo— que los alumnos se involucren en aquello considerado “no bueno” para la comunidad.

El clima afectivo de la escuela y las relaciones de apoyo, cuidado y preocupación por el alumno —rasgos importantes de una escuela comunidad de valores— los encontramos también en la bibliografía sobre escuelas eficaces vinculados especialmente a los aprendizajes cognitivos; sin embargo, los lazos afectivos, emocionales y morales que se desarrollan entre los miembros de la comunidad generan además un sentido de mayor pertenencia y adhesión a los valores.

Hasta aquí hemos podido presentar algunos de los rasgos que caracterizan a la escuela que se organiza como una comunidad de valores. Como señalamos en la introducción de este trabajo, esperamos que hayamos contribuido con otras perspectivas de análisis para comprender cómo se configura una organización escolar alrededor de sus valores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, L. y Cieza, N. (2004). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: el caso de Fe y Alegría. Informe Final*. Lima: Instituto Apoyo y Consorcio de Investigación económico y social.
- Ansión, J. e Iguñiz, J. (coord.) (2004). *Desarrollo Humano: entre el mundo rural y urbano*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Federación Internacional de Universidades Católicas – FIUC.
- Ansión, J. y otros (1998). *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Beck, L. (1999). Metaphors of educational community: an analysis of the images the reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 13-45.
- Beck, L y Foster, W. (1999). Administration and community: considering challenges, exploring possibilities. En Murphy, J. And Seashore, L. Eds. *Handbook of research on educational administration. Project of the American Educational research association* (pp. 337-358). San Francisco: Jossey Bass. .
- Bell, D. (1993). *Communitarianism and its critics*. Oxford: Clarendon press.
- Berten, A.; Da Silveira, P. et Pourtois, H. (1997) *Libéraux et communautariens*. Paris: PUF.
- Blais, M.-C.; Gauchet, M. y Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris: Bayard.
- Callan, E. y White, J. (2003). Liberalism and communitarianism. En Blake, N.; Smeyers, P.; Smith, R. And Standish, P. (eds). *Philosophy of education* (pp. 95-109). London: Blackwell publishers.
- Cortes, F. y Monsalve, A. (Eds.) (1996). *Liberalismo y comunitarismo. Derechos Humanos y Democracia*. Valencia: Edición Alfons el magnanim.
- Cortina, A. y Martinez, E. (2001). *Ética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Crozier, M. et Friedberg, F. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Díaz Bazo, C. (2007). *La dimensión ética de la organización escolar. Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Católica de Lovaina – Bélgica.

- Díaz Bazo, C. (2005). La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética. *Educación, XIV*(26), pp. 43-58.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: editorial Sígueme.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.
- Etzeberria, X. (2002). *Ética de las profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Forquin, J-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue Française de Pédagogie, 143*, pp. 113-139.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Furman, G. (1998). Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox. *Educational Administration Quarterly, 34*(3), 298 – 328.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Greenfield, T. (1980). The man who comes back through the door in the wall : discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration Quarterly, 16*(3), pp. 26-59.
- Gutmann, A. (1993). Educación no democrática. En Rosenblum, N. (dir.) *El liberalismo y la vida moral* (pp. 81-98). Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Gutmann, A. (1987). *Educación democrática*. México: ediciones Prisma.
- Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Traducción de Ramón García Cotarelo. Barcelona: Ediciones Península.
- Henriot - Van Zaten, A. (1990). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. En Varios. *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*. Paris : L'Harmattan
- Huberman, M. y Miles, M. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonathan, R. (1997). Liberalism and education. *Journal of Philosophy of Education. 31*(1), pp. 181-216.
- MacIntyre, A (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: crítica.
- Milley, P. (2002). Imagining good organizations. Moral orders or moral communities?. *Educational Management and Administration, 30*(1), pp. 47 – 64.
- Mintzberg, H. (1992). *El poder en la organización*. Barcelona: editorial Ariel.
- Murillo, J. et al. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mulhall, S. and Swift, S. (1992). *Liberals & communitarians*. UK: Blackwell.
- Noddings, N. (1996). On Community. *Educational Theory, 46*(3), pp. 245-267
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Samier, E. (2002). Managerial rationalisation and the ethical disenchantment of education. A Weberian perspective on moral theory in modern educational organisations. *Journal of Educational Administration, 40*(6), pp. 589-603.
- Sandel, M. (1998). *Le libéralisme et les limites de la justice*. Paris: Seuil.

- Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), pp. 214-226.
- Starrat, R. (1991). Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), pp. 185-202.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques. California: Sage Publications.
- Strike, K. (1999). Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), pp. 46-70
- Strike, K. (2000a). Liberalism, communitarianism and the space between: in praise of kindness. *Journal of Moral Education*, 29(2), pp. 133-147.
- Strike, K. (2000b). Schools as communities: four metaphors; three models, and a dilemma or two. *Journal of Philosophie of Education*, 34(4), pp. 617-641.
- Strike, K. (2003). Toward a liberal conception of school communities. Community and the autonomy argument. *Theory and Research in Education*, 1(2), pp. 171-193.
- Strike, K. (2004). Community, the missing element of school reform: why schools should be more like congregations than banks. *American Journal of Education*, 110(3), pp. 215-232.
- Taylor, Ch. (1997). Quiproquos et malentendus: le débat communautariens-libéraux. En: Berten, A. ; Da Silveira, P. et Pourtois, H. *Libéraux et communautariens* (pp. 87-120). Paris : PUF.
- Tonnies, F. (1977). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris: Retz-C.E.P.L.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, J. (2003). Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), pp. 147-161.