

Departamento de EDUCACIÓN

La dimensión ética de la organización escolar. Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana

Carmen Diaz Bazo

Tesis doctoral Dirigida por Michèle Garant

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Belgique

Junio del 2007



Departamento de **EDUCACIÓN**

La dimensión ética de la organización escolar Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana

Carmen Diaz Bazo

Tesis doctoral
Dirigida por Michèle Garant
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université Catholique de Louvain, Belgique

Junio del 2007

© Resumen de Diaz Bazo, Carmen (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 por la Université Catholique de Louvain – Belgique. Abril del 2007.

© Departamento de Educación – PUCP, 2007
Tiraje: 150 ejemplares.

PRESENTACIÓN

Dans le monde francophone et hispanophone de la recherche en éducation, les recherches rigoureuses dans le champ de la gestion d'établissement scolaire ne sont pas nombreuses, pas assez nombreuses. Le travail du Professeur Carmen Diaz Bazo manifeste, avec un haut niveau de qualité, une ouverture à l'analyse de la dimension éthique en référence à l'organisation et à la gestion scolaire, et ce à partir des dimensions structurelles, culturelles et politiques de l'école.

La dimension éthique dans le champ scolaire est aujourd'hui à la mode. Comme le signale l'auteur, l'éthique des affaires et l'éthique dans les organisations se déclinent de manière souvent prescriptive, en vue de rentabiliser le "capital éthique" des organisations. Dans le monde éducatif, l'éthique est généralement prise en considération soit du point de vue philosophique à travers une analyse des valeurs de l'éducation et de ses enjeux, soit d'un point de vue éducatif, normatif voire militant, visant à développer par exemple des pratiques plus démocratiques au sein de l'institution scolaire, ou bien à préciser le contenu de cours plus citoyens. Ces types d'études ont toute leur place dans le développement du champ éducatif, néanmoins la place de la dimension éthique appréhendée d'un autre point de vue que celui des finalités et celui des options personnelles, mais en relation avec la gestion de l'établissement, restait à préciser.

C'est ce que fait Carmen Diaz Bazo dès le premier chapitre de la thèse. L'auteur, qui ne prétend pas présenter une étude exhaustive de tous les courants théoriques relatifs à l'organisation scolaire, opère une sélection des principaux courants significatifs dans la littérature francophone et anglophone, qu'elle interroge en référence à la dimension éthique. Au lecteur non familier de ce type d'analyse, ce chapitre donne une présentation claire et cohérente d'un ensemble de questionnements de base.

Après avoir précisé le concept d'éthique, l'auteur situe l'école en référence aux pôles de l'éthique libérale et de l'éthique communautaire, deux courants démocratiques significatifs de la culture occidentale, deux postures opposées auxquelles le citoyen d'aujourd'hui se réfère. Cette présentation de deux grands axes fondant les citoyennetés contemporaines, cadrant les débats et les choix dans le domaine éducatif, donnent un précieux éclairage à la compréhension éthique d'une organisation scolaire. L'auteur souligne que l'on peut considérer les deux grandes tendances présentées comme deux pôles entre lesquels s'inscrit une gamme de positions intermédiaires. Elle met ensuite en évidence une troisième option, celle d'un équilibre entre un ordre social communautaire (Etzioni) et la communauté libérale délibérative (Habermas).

Les chapitres suivants précisent le cadrage méthodologique de la recherche, de mode qualitatif et interprétatif : utilisation de la grounded theory de Glaser et Strauss, construction de dimensions d'analyse qui éclaireront la recherche, processus de recueil de données et de codage de celles-ci. Le lecteur soucieux de comprendre la démarche suivie trouvera dans ces chapitres une information méthodologique de qualité.

Des lecteurs nous ont dit non seulement avoir apprécié la qualité de l'information recueillie, mais aussi avoir trouvé ces monographies passionnantes et ayant une valeur pour elles-mêmes, ce que je ne puis m'empêcher de mentionner, au risque de sortir du cadrage scientifique devant caractériser cette introduction. La rigueur du traitement des données réalisé par Carmen Diaz Bazo ne ternit nullement en effet la richesse de la description du fonctionnement des trois écoles retenues.

A partir des résultats obtenus, l'auteur met alors en évidence l'orientation éthique en tant que réponse effective à un contexte perçu par les promoteurs de l'école comme problématique du point de leurs valeurs. Cette orientation

effective peut être distincte des valeurs proclamées dans les documents formels spécifiant la mission et la vision de celle-ci. Chacune des écoles, situées dans le même secteur de la ville de Lima, donne une réponse éthique différente, avec sa forme de cohérence et ses spécificités. En un second temps l'auteur met en évidence une piste de typologie des organisations scolaires selon la dimension éthique : école "libérale stratégique", école "libérale fragmentée", école "communauté de valeurs", et pointe virtuellement la possibilité d'une école "démocratique délibérative" dont elle n'a pas trouvé trace dans son investigation.

En conclusion Carmen Diaz Bazo met en évidence la marge de liberté éthique de l'école. Elle analyse également dans ce domaine la place de l'Etat (ici mise en évidence par défaut) dans la définition et le suivi d'une orientation éthique, la place du directeur comme acteur clé mobilisateur de l'option éthique, ainsi que la place de la famille et de l'élève dans le développement éthique d'un établissement. Ces observations nous conduisent à évoquer la réflexion de Wittgenstein "Si je ne pouvais expliquer à autrui l'essence de ce qui est éthique que par le seul biais d'une théorie, ce qui est éthique n'aurait pas de valeur du tout".

Une série de pistes de recherche sont alors évoquées par l'auteur. Il serait utile qu'un tel travail, encore exploratoire puisqu'il est fondé sur l'étude de trois établissements en milieu urbain, puisse être validé plus largement (les variables mises en évidence préparent à un tel développement), et puisse être approfondi par une analyse sociologique davantage critique des usagers des établissements en référence à leur capital social et économique. Enfin il serait nécessaire de recueillir, par exemple par une analyse plus fine des pratiques quotidiennes, les pistes de développement éthique de type "libéral démocratique", très peu présentes dans les établissements étudiés, présentes néanmoins dans certains courants et réalisations pédagogiques en d'autres lieux (le courant de la pédagogie institutionnelle par exemple).

Au terme de cette présentation, signalons que la thèse en sciences de l'éducation de Madame Diaz Bazo a été réalisée dans le cadre d'une convention de coopération universitaire entre les universités péruviennes et les universités de la Communauté française de Belgique (CUD). L'objectif de cette convention était de "développer à l'intérieur de la PUCP un espace interdisciplinaire de formation et de recherche en vue d'améliorer la gestion décentralisée et démocratique de l'éducation au Pérou", et ce à travers la production de doctorats et le soutien aux masters en sciences de l'éducation (vivier indispensable pour l'émergence des doctorats), le développement des maîtrises en sciences de l'éducation, la mise en réseau de spécialistes belges et péruviens, puis le développement de ces thématiques conjointement avec des universités de province. Soulignons l'initiative de notre compatriote et collègue Jean-Marie Ansion, professeur à la Faculté de sciences sociales de la PUCP, qui a ouvert ce partenariat en 2000, ainsi que le soutien actif des collègues de la Faculté des sciences de l'éducation, qui ont facilité les aménagements organisationnels permettant à Madame Carmen Diaz de finaliser cette recherche de longue haleine.

Emettons le vœu que la mise en réseau de partenaires académiques dans le champ des sciences de l'éducation, développée à l'occasion de la convention CUD-PUCP "Gestion éducative" et concrétisée par cette thèse doctorale puisse se poursuive dans les années à venir avec le même bonheur et la même fécondité scientifique.

Professeur Michèle Garant, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Belgique

INTRODUCCIÓN

En la actualidad muchas de las reformas educativas y los procesos de innovación de los sistemas educativos pasa por la escuela como unidad de cambio y mejora de la educación. En los últimos diez años en nuestro país 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. Junto a ello, la situación de violencia y corrupción vivida en la década de los ochenta y noventa, y las mayores brechas de desigualdad y exclusión documentada en diversos estudios, y en especial en el Informe que presentó la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2004) ha originado que se vuelva la mirada a la ética, con políticas educativas de moralización, equidad e inclusión, donde la escuela tiene tareas que cumplir.

Entre los años de 1990 y el 2000 tuvimos la oportunidad de trabajar en el Proyecto Educación y Cultura de Paz que desarrolló el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú vinculado con la formación de maestros como promotores de una cultura de paz en las escuelas, y donde la ética del educador era un elemento clave en los programas de formación de docentes. La experiencia nos daba cuenta que los asuntos éticos no eran sólo cuestión de finalidades o de opciones personales, o de la buena voluntad de uno u otro directivo o profesor, sino que incluía aspectos de la organización escolar. Ello lo reafirmamos cuando al realizar la evaluación de impacto de la estrategia de formación de maestros para una cultura de paz (Diaz y Suarez, 2001) encontramos que la formación de los sujetos de modo individual se quedaba en el ámbito del aula, en la relación personal del maestro y del alumno, y que muy poco trascendía al ámbito de la escuela por una falta de liderazgo de los

profesores o por el insuficiente apoyo de los directivos. Es así que para la promoción de valores en una escuela no bastaba con un profesor formado para ello; sino que había que estudiar cómo la organización escolar se configuraba alrededor de una opción ética determinada. Todo ello nos motivó a analizar con mayor profundidad y desde una perspectiva ética lo que sucede realmente en las escuelas como organizaciones educativas complejas, dinámicas y con nuevos desafíos que atender en el ámbito de la ética.

Generalmente las organizaciones escolares han sido analizadas utilizando los 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" (Diaz Bazo, 2005: 48). Algunos han estudiado los aspectos estructurales de la escuela (Bidwell, 1965; Bonami, 1996; Hoy, 2003, 2001); otros han estudiado aspectos sociales, culturales o de interacción entre los sujetos (Waller, 1961; Dubet, 1991; Dubet, Cousin y Guillemet, 1991; Derouet, 1992; Dubet y Martuccelli, 1998; Cousin, 1999) y otros se han centrado en analizar lo que sucede en la vida política de la escuela (Ball, 1989; Bardisa, 1997). Sin embargo, muy pocos han estudiado aspectos éticos de la organización escolar, aspecto que hoy resulta de vital importancia –como ya lo señalamos- ante la crisis de valoración, las situaciones de corrupción, injusticias o desigualdades ante las cuales la educación, y en particular, la escuela debe responder.

Quienes han estudiado la dimensión ética de la escuela lo han hecho vinculándola con el concepto de comunidad frente al de organización escolar (Sergiovanni, 1994; Beck, 1999; Beck y Foster, 1999, entre otros). Esta mirada de la escuela como comunidad recoge los principios de la ética comunitaria que han sido criticados desde una óptica liberal (Strike, 1999, 2000a, 2003). Este debate que se da en el plano de la filosofía política y la

filosofía de la educación es el que nos animó a estudiar la dimensión ética de la escuela desde la tensión generada entre estos dos polos: el de la ética comunitaria y el de la ética liberal.

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 los problemas morales (Cortina y Martínez, 2001) y que racionalmente define los principios que rigen y explican la acción de los sujetos. Entre las diversas teorías éticas que existen (Cortina y Martínez, 2001) nosotros optamos como marco referencial por el debate ético del liberalismo y el comunitarismo¹, por ser un debate actual en las discusiones 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). Entre estos dos polos encontramos una tercera finalidad: la escuela educa para formar al ciudadano en una democracia (ética discursiva de Habermas). hipótesis es que la escuela asume explícita o implícitamente una orientación ética y ella va configurando un tipo de organización escolar.

Nuestro trabajo de tipo exploratorio pretende ser un primer acercamiento a este tema, no sólo a nivel de las finalidades de la escuela que expresan de por sí una orientación ética, sino en la forma cómo estas finalidades éticas configuran la organización escolar. La investigación buscó responder a tres

Algunos textos que compilan el debate ético del liberalismo – comunitarismo desde la filosofía política son: 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 se puede revisar: 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).

preguntas: ¿desde qué orientación ética se construye cada una de las dimensiones de la organización escolar?, ¿qué caracteriza a la dimensión ética de la organización escolar? y ¿cómo la orientación ética de la escuela configura un tipo de organización escolar? En esta investigación identificamos las categorías que dan forma a la dimensión ética de la escuela y su relación con sus otras dimensiones: la estructura, la cultura y la política.

Consideramos que la investigación desarrollada se presenta como un interesante aporte a la comprensión de las organizaciones escolares. La originalidad del trabajo de abordar el estudio de la organización desde el debate del liberalismo – comunitarismo nos ha permitido poner en evidencia aspectos poco estudiados de la organización, no solo a nivel de los fines o principios de la educación, sino cómo ello se traduce en las formas cómo se estructura y se vive la política y la cultura de la escuela. El hacer explicito un tema del que todo el mundo habla, pero pocos operativizan es nuestra pequeña contribución al estudio de la escuela en el Perú.

EL DISEÑO METODOLÓGICO

Para desarrollar la investigación optamos por un **enfoque semi-inductivo**, **cualitativo e interpretativo** por las siguientes razones:

- Nuestra concepción de escuela y sujeto: Partimos de la concepción de escuela como construcción social y la idea de los actores como sujetos que construyen las situaciones y crean su propia realidad social. Reconocemos el rol activo de los sujetos para construir su mundo escolar. Además, la realidad en general, y la escuela en particular, es una realidad social compleja y dinámica (Dubet, 1991). En este marco, nos interesa descubrir esa realidad compleja que es el mundo de la escuela desde los propios sujetos.
- La naturaleza del objeto de estudio: Nuestra investigación busca comprender la dimensión ética de la organización escolar. Estudiar la "ética" supone reconocer cuáles son las concepciones u orientaciones que guían los comportamientos morales de las personas u organizaciones, y creemos que un mejor modo de abordarlo es descubriendo las percepciones y conocimientos de los sujetos, descubriendo los significados que ellos otorgan a esta dimensión de la escuela. Nos interesa construir teóricamente la dimensión ética de la escuela desde la misma realidad y los significados que le otorgan los mismos sujetos.
- Una primera aproximación al objeto de estudio: Nuestra investigación se encuentra a un nivel más bien exploratorio, con pocos estudios referenciales al respecto, especialmente en nuestro país. Creemos que como una primera aproximación debemos tener una mirada más flexible –sin dejar de ser rigurosa- de la organización escolar. El enfoque semi-inductivo nos permitió construir categorías conceptuales, y proponer

hipótesis que pueden servir de punto de partida para otros estudios al respecto, de tal forma que este estudio pueda servir de motivación a otros -de corte quizás- más cuantitativos.

- El interés por los procesos: Nuestro interés es entrar al campo de estudio para comprenderlo en profundidad, descubrir que hay detrás de un fenómeno que ha sido poco estudiado. Reconocemos la complejidad del tema, pero ya se ha escrito bastante -en especial desde los estudios clásicos de sociología de la educación- sobre las estructuras de las organizaciones. A nosotros nos interesa descubrir los procesos por los cuales la escuela se configura a partir de su dimensión ética y cómo son producidos por los sujetos. El uso de los métodos cualitativos lo permiten.
- Del terreno a la teoría y el regreso a la práctica: El enfoque semiinductivo nos permite construir una teoría sustantiva, contextual, situada en una específica realidad, recogiendo información de los mismos sujetos, y no desde el punto de vista del investigador. La teoría construida "situada" regresa a la práctica para ser aplicada por los actores. De esta forma aportamos no sólo a ampliar el conocimiento sobre las organizaciones escolares, sino en la práctica de la gestión.

En síntesis nos interesó descubrir los significados que otorgan los sujetos a la escuela para construir una teoría sustantiva sobre la dimensión ética, 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.

La grounded theory es un enfoque que permite teorizar a partir de datos del "terreno". A través de este modelo, el conocimiento se va construyendo a

medida que se va descubriendo. La construcción se hace desde los datos recogidos en un contexto particular. La teorización se logra con la comparación progresiva y permanente de otros "datos" diferentes pero similares, distintos pero comparables. La comparación permite descubrir, siempre inductivamente, las categorías y propiedades formales que serán el producto de la teoría. En este sentido, la investigación es un "ir y venir" entre la teoría que se va construyendo y los datos que se van descubriendo en el campo.

Si bien el uso de la grounded theory supone no iniciar con una teoría, pues ella se construye en el proceso mismo de la investigación, nosotros partimos de un marco teórico referencial nutrido desde la filosofía política y la sociología de la educación.

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 se convierten en categorías más abstractas que permiten establecer relaciones y generar hipótesis. Las relaciones e hipótesis surgen de la misma data y de la confrontación con elementos teóricos de base.

El trabajo empírico –a nivel exploratorio- de nuestra investigación tuvo como propósito mirar y analizar la escuela para comprender su dimensión ética; en este sentido, las preguntas centrales que guiaron el trabajo de investigación fueron: ¿qué caracteriza a la dimensión ética de la organización escolar?, ¿desde qué orientación ética se construye cada una de las dimensiones de la organización escolar?, ¿cómo la orientación ética de la escuela configura un tipo de organización escolar?

Es decir, nuestro objetivo es comprender cómo la dimensión ética atraviesa las otras tres dimensiones de la organización escolar: su estructura, su cultura y su política, configurando un tipo de organización (gráfico Nº 1).

Debate teórico Ética liberal Ética comunitaria Dimensión Dimensión estructural estructural Ética Etica Dimensión Dimensión Dimensión Dimensión política Cultural política cultural Escuela liberal Escuela comunidad

Gráfico N°1. Esquema para comprender el objeto de estudio

A partir de la pregunta central devienen una serie de interrogantes que han sido el hilo conductor de la investigación exploratoria que realizamos:

¿Qué significados tiene la escuela para los sujetos de la organización escolar?, ¿Desde que orientación ética se construyen estos significados?, ¿cómo se construyen estos significados? ¿cómo se apropian los sujetos de orientación ética de la escuela?

- ¿Cómo la orientación ética de la escuela configura un tipo de estructura?, ¿Desde qué orientación ética se construye la estructura de la organización escolar?
- ¿Cómo la orientación ética configura un tipo de cultura?, ¿Desde que orientación ética se construye la dimensión cultural de la escuela: sus mitos, sus valores, sus ritos, sus leyendas, sus normas? ¿Cuál es el peso de la tradición en la escuela? ¿Cómo la historia institucional ha marcado un tipo de orientación ética en la escuela?
- ¿Cómo la orientación ética de la escuela estructura un tipo de relaciones de poder en la escuela?, ¿Desde que orientación ética se construye la dimensión política de la escuela: las relaciones de poder, los acuerdos y la toma de decisiones?

Si bien, en la grounded theory las categorías surgen y se construyen desde la realidad, nosotros partimos de la siguiente matriz de dimensiones, categorías y subcategorías (Tabla N°1) a modo de guía para orientar el trabajo de investigación

Insistimos que este listado de categorías y sub-categorías son referenciales y no exhaustivo ni excluyente. Nuestra pretensión es construir -a partir de los datos empíricos recogidos a través de los diversos instrumentos y con diversas fuentes- las categorías de modo semi-inductivo para construir una teoría sustantiva de la dimensión ética de la escuela.

Tabla N°1: Matriz de las dimensiones, las categorías y las subcategorías de partida

		Fines y objetivos	Existencia de un proyecto común	
		expresados	Mecanismos de apropiación del proyecto común	
			Orientación de los fines y objetivos explícitos	
		Centralización	Niveles de centralización/	
			descentralización de decisiones	
<u> </u>	Dimensión	Formalizacion	Tipos de funciones	
liberal	estructural		División de funciones Organigrama explícito	
70		1 6	Coordinación entre funciones	
ética		Relaciones con el	Formas de relación con la política educativa del	
		entorno	Estado	
		Chlorio	Relación con el contexto local	
		Historia	Los fundadores	
so s		institucional	Sujetos claves en la historia del colegio	
scu ant			Las tradiciones	
uje III			La memoria colectiva	
le la			Formas de transmisión de la historia institucional Sentido de pertenencia	
a d		18	Sentido de pertenencia (homogeniedad/heterogeneidad de los	
effic by po	Dimensión cultural		discursos)	
ón ón en ida		Mitos, leyendas y	Compartidos por los miembros de la escuela	
Orientación ética de la escuela Explícita en los documentos Percibida por los sujetos		ritos		
Per		Creencias y	Orientación de los valores	
.e _□ ♣		valores	Formas de transmisión de los valores y	
_			creencias	
ari:			Niveles de identificación con los valores	
unitaria		Norman	compartidos Relación de las normas explícitas con los valores	
	9	Normas	Nivel de exigencia de las normas	
Con		Relaciones de	Desarrollo de prácticas participativas	
Ética	Dimensión	poder	Sujetos claves que tienen el poder formal /	
, ti		Podol	informal	
			Recursos de poder	
	política		Naturaleza de las relaciones	
	Pontica	Acuerdos y toma		
		de decisiones	Tipos de acuerdos	
			Proceso de toma de decisiones	

Para seleccionar **los casos** consideramos aquéllos que sean típicos o representativos de otros casos. Nosotros hemos seleccionado los casos considerando los criterios recomendados por Glaser y Strauss (1968), Yin (1989) y Stake (1998). El primer criterio es la máxima rentabilidad de aquello que buscamos conocer, es decir qué casos pueden llevarnos a la comprensión del problema que se desea investigar y a la construcción de categorías referidas a nuestro objeto de estudio. El tiempo del que se dispone y la posibilidad de acceso al mismo, son otros criterios que hemos tenido en cuenta. Hemos escogido casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas.

La selección de los casos se realizó entre los centros educativos situados en el distrito de Comas. Seleccionamos el distrito de Comas por su facilidad de acceso y por ser un distrito considerado "emergente" con un fuerte crecimiento comercial y empresarial. En el distrito ubicamos la zona de Collique considerada una zona pobre del distrito, con conglomerados de asentamientos humanos o barrios urbano - marginales. Nos interesó, ello en forma especial, porque esta zona y los colegios ahí ubicados, representan la realidad de la mayoría de colegios situados en zonas urbanos - marginales de Lima.

En la zona seleccionamos tres centros educativos diferenciados en función de las siguientes variables: estatal-privado y confesional-no confesional: 1 centro educativo de gestión estatal confesional (CEC), 1 centro educativo de gestión estatal no confesional (CENC), 1 centro educativo de gestión privada no confesional (CPNC).

Buscamos que los tres casos tuvieran las mismas características, tales como: niveles de atención (primaria y secundaria completa) un proyecto educativo institucional o documento que explicite la opción educativa y ética

del colegio, tiempo de vida del colegio (alrededor de 30 años de vida institucional) número de alumnos y número de docentes.

Al interior de cada caso, según la grounded theory, 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 en cada caso se fue definiendo con aproximaciones sucesivas. Por lo tanto, los sujetos informantes no son establecidos de antemano sino escogidos según las exigencias teóricas de la investigación. Es así como a medida que avanzábamos en la investigación necesitábamos contar con otros informantes que nos brindaran información similar u opuesta para obtener los datos suficientes que confirmen -por su repetición o ausencia- las categorías y relaciones establecidas.

Asimismo, optamos por recoger información de todos los sujetos pertenecientes a la organización escolar (directivos, profesores, alumnos y padres de familia) porque nuestro objeto de estudio se refiere a la ética en una organización, y entendemos a la organización como una unidad que se configura a partir de todos los sujetos que intervienen en ella (tabla Nº 2).

Tabla Nº 2. Número de informantes por caso

Informante	Caso 1: CEC	Caso 2: CENC	Caso 3: CPNC
Directivos	3	3	3
Profesores	13	13	12
Auxiliares	2	2	02
Alumnos	49	48	41
Padres de familia	33	21	23

² El colegio no tiene auxiliares.

Para la recolección de la información utilizamos las siguientes técnicas:

Las entrevistas semi – estructuradas permitieron la interacción directa, cara a cara con los informantes y descubrir las opiniones, las percepciones, los sentimientos, las interpretaciones o los juicios que realiza sobre las diferentes situaciones objeto de estudio. Esta técnica la utilizamos para recoger información de los directivos y profesores del colegio.

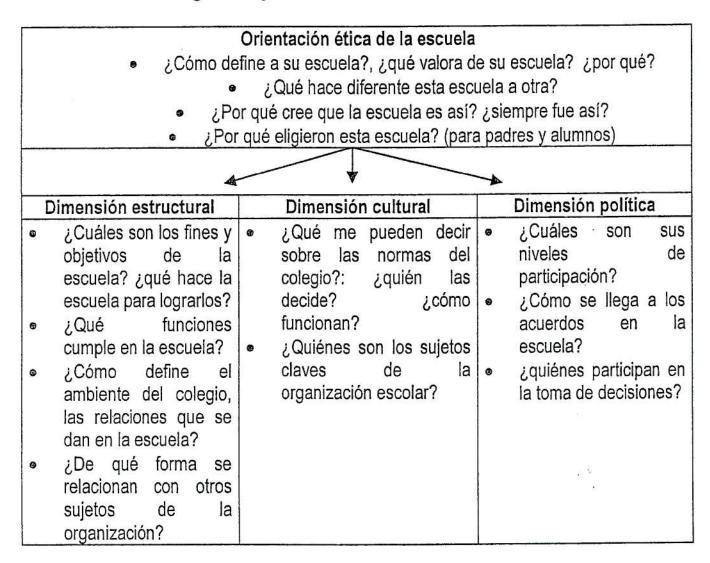
Los *grupos focales o grupos de discusión* permitieron recoger información desde la dinámica de grupo, y por tanto, observar a la vez cómo se comporta el grupo en las interacciones. Con esta técnica recogimos información de los alumnos y de los padres de familia.

El análisis de documentos oficiales, consistió en la observación y análisis de material escrito o evidencias que tiene el centro educativo y que nos permitió comprender mejor sus significados y orientación ética explícita. Los documentos que estudiamos fueron: los proyectos educativos institucionales, el organigrama del centro, los planes anuales, el reglamento escolar, el manual de funciones, el diario escolar, entre otros. La selección de los documentos dependió de la posibilidad que nos brindó el colegio para acceder a ellos.

Finalmente, la observación abierta no sistemática se realizó para registrar lo acontecido en cada una de las visitas al centro y no estuvo reglada por variables o aspectos específicos a observar, sino en lo espontáneo de los acontecimientos. Es así que se pudo observar, por ejemplo: reuniones de profesores, la sala de profesores, las asambleas, los mensajes explícitos en las paredes o murales del colegio, el recreo, las actividades comunes, entre otras. La información se recogió a modo de diario de campo en un cuaderno que llamamos "memoria de visita al colegio".

Para las entrevistas y grupos focales utilizamos una matriz de preguntas (Tabla N°3). Estas preguntas responden, en un primer momento a las dimensiones de estudio de modo general. Sin embargo, a medida que recogíamos la información, las preguntas se iban precisando mucho más, tomando en cuenta las nuevas categorías que iban surgiendo. En todos los casos las preguntas sirvieron de motivación para el diálogo y nunca como un cuestionario a ser contestado obligatoriamente, por ello nuestra opción de no presentarlas como un cuestionario lineal.

Tabla N°3: Preguntas preliminares utilizadas en los instrumentos



Como es de esperar en un trabajo de corte cualitativo como el nuestro, nos enfrentamos a gran cantidad de información. La información recolectada fue transcrita en su totalidad. Hemos analizado un total de 89 documentos primarios (entrevistas y grupos focales). Además de los documentos que nos entregó el colegio y las observaciones realizadas a actividades o reuniones de profesores.

Para la organización y el análisis de la información nos basamos en el proceso planteado por Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (1990) y Corbin y Strauss (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 tres casos).

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.

La validez y fiabilidad de los resultados en la investigación cualitativa se logra a través de otras estrategias diferentes a las utilizadas en los métodos cuantitativos. Huberman y Miles (1991) presentan una lista de doce tácticas de verificación y confirmación de resultados para la validación y fiabilidad de datos cualitativos. Nosotros, para nuestro trabajo de investigación hemos tenido en cuenta las siguientes: el control de los efectos del investigador en el terreno, la triangulación, la saturación, la validez de significado y el retorno a los sujetos.

LOS RESULTADOS

En esta parte vamos a presentar los resultados de la investigación organizados por temas que responden a las preguntas que fueron el hilo conductor del trabajo: ¿qué caracteriza a la dimensión ética de la organización escolar?, ¿desde qué orientación ética se construye cada una de las dimensiones de la organización escolar?, ¿cómo la orientación ética de la escuela configura un tipo de organización escolar?

1. La orientación ética de la escuela: la diversidad de opciones éticas

Las políticas educativas propuestas en nuestro país consideran un enfoque democrático liberal en el que se prioriza la descentralización y la autonomía de las escuelas, una mayor participación de la comunidad, la libertad de enseñanza, la posibilidad de elección de la escuela por las familias de acuerdo a sus convicciones y creencias, los mecanismos de vigilancia y rendición de cuentas, la igualdad de oportunidades, entre otras. Es desde el margen de autonomía que poseen las escuelas, que los tres casos estudiadas optan por finalidades diferentes que traen consigo orientaciones éticas diferentes (tabla N°4).

Para los sujetos, el colegio opta por estas finalidades como respuesta a la problemática y necesidades del contexto, así se afirma que es necesario formar en valores morales (caso 1), formar líderes (caso 2) o enfatizar el estudio (caso 3) como modos de revertir la situación de violencia, delincuencia, pandillaje o pérdida de valores que existen en la zona. Es decir que cada cual se posiciona de manera diferente frente al contexto percibido como problemático. Ello nos lleva a afirmar que hay algo más que el contexto que motiva la elección de una finalidad; ello es, la postura axiológica de la institución promotora del colegio. Así la formación integral

con énfasis en la formación moral y cristiana se atribuye al carácter confesional del colegio; la formación de líderes es parte de una formación cívica y ética para el desarrollo de un Estado democrático; el estudio y la formación académica es un interés pragmático y utilitarista de los dueños del colegio para hacer frente a la competitividad.

Con ello, queremos decir, que la organización educativa asume la orientación ética que los promotores o los directivos consideran la mejor para ese contexto, se personaliza de acuerdo a lo que cada cual considera como lo "bueno", y ello puede expresarse de diversos modos.

Tabla Nº 4. Finalidad de las escuelas y razones de su opción

categorías	Caso 1 colegio estatal confesional	Caso 2 colegio estatal laico	Caso 3 colegio privado laico
Finalidad del colegio percibida por los sujetos	Formación integral del alumno con énfasis en la formación moral y cristiana	Formación de líderes capaces de transformar su realidad	El estudio y la formación académica para el ingreso a la Universidad
Razones de su opción	Carácter confesional	Estado orientado a la ética cívica y ciudadana	Intereses privado de los dueños del colegio para adecuarse a demandas de las familias y hacer frente a la competitividad.

En este sentido, la posibilidad de autonomía de las escuelas, no se da sólo a nivel administrativo o pedagógico, sino también ético, en cuanto cada escuela puede optar por educar en los valores que considera lo "bueno" para su contexto. Ello en políticas educativas liberales genera una diversidad de opciones con posturas éticas diversas que harían perder la

unidad de un proyecto educativo común nacional (Derouet, 1988). En nuestro caso, el proyecto educativo nacional 2006-2021 propugna una serie de valores ligados con la formación de la ciudadanía y la democracia, tales como la igualdad en derechos, la libertad, el bienestar y la dignidad de todos los peruanos, la equidad como el derecho a elegir su propio destino; que en la práctica no se traducen explícitamente en las finalidades de las escuelas estudiadas. Y como veremos más adelante, tampoco se traduce en la vida cotidiana de la escuela.

2. Las categorías que ayudan a comprender la dimensión ética de la organización escolar

A partir de los discursos de los sujetos hemos identificado dos categorías que definen la dimensión ética de la escuela (tabla Nº 5). La primera es la posición de la escuela en relación a los valores, es decir el modo cómo la escuela se posiciona frente a los valores, ya sea identificando y declarando unos valores que considera "lo bueno para la comunidad" (unidad de valores) o reconociendo la heterogeneidad de valores y por tanto, no adscribiéndose a unos valores determinados (diversidad de valores). La segunda categoría es la posición de los sujetos frente a los valores, es decir frente a la unidad o diversidad de valores del colegio. Ello puede ser por identificación o compromiso con la opción del colegio (adhesión) o por motivaciones personales (interés privado).

Es interesante notar que el carácter confesional del caso 1 es un elemento que contribuye a que esta escuela se configure con rasgos de una comunidad. Los valores cristianos propuestos en la formación de este colegio son asumidos por los profesores y las familias quienes llegan a identificarse plenamente con ellos. Ante ello, tanto profesores y familias se adhieren a los valores incluso sacrificando aspectos individuales por el bien

de la comunidad. Existe un sentido de unidad en relación a los valores compartidos, fuerte identificación y sentido de pertenencia. En este caso se utiliza la metáfora de la familia para dar cuenta de los lazos afectivos que los unen. Las familias seleccionan dicho colegio por la formación integral que brinda, valorando especialmente la formación en valores, además de la exigencia académica que tiene.

Tabla Nº 5. La orientación ética de las escuelas estudiadas

Categoría	Caso 1 colegio estatal confesional	Caso 2 colegio estatal laico	Caso 3 colegio privado laico
Posición de la escuela frente a los valores	Unidad de valores morales y cristianos	Diversidad de valores. Autonomía en torno a los valores.	Unidad de valores orientados al logro académico
Posición de los sujetos frente a los valores	Adhesión: Fuerte identificación con los valores. Sentido de "nosotros". Metáfora utilizada: familia	Interés privado Uso de "cada uno", "depende de…"	Razones pragmáticas e intereses privados de cada uno de los sujetos.

Muy al contrario de lo que sucede en los otros dos casos de carácter no confesional que desde una perspectiva más liberal no se adhieren a unos valores considerados como lo bueno, dejando la opción por los valores a lo privado de la familia o a la decisión particular de cada cual. En estos casos se valora el colegio como un medio para superarse y lograr "ser alguien" en la vida a través de los estudios universitarios, situación que también ha sido hallada en otras investigaciones (Ansión et.al, 1998, Ansión e Iguíñiz, 2004) y que nos reflejan una mirada más bien vinculada a los intereses privados de los sujetos.

La opción ética asumida por la escuela no queda sólo a nivel explícito en los documentos oficiales del colegio o declarado por los sujetos, sino que se concreta de diversos modos en las escuelas estudiadas. Es así que encontramos otras categorías vinculadas al **contexto interno** de la escuela que se vinculan con la unidad o diversidad de valores (tabla Nº 6).

Tabla Nº 6: Contexto interno de la organización escolar

Categoría	Caso 1	Caso 2	Caso 3
	colegio estatal	colegio estatal laico	Colegio privado
	confesional	3	laico
		A 1: 1 11 11	
Ambiente del	Ambiente familiar	Ambiente laboral	Ambiente laboral
colegio	(confianza, amistad,	(contrato laboral)	(contrato laboral)
	lazos afectivos)		
Centralidad y	Preocupación	Preocupación por el	Preocupación por el
a management and the state of t	St. A. P. Control of the Control of	alumno dentro del	rendimiento
preocupación por el	vigilante por la vida	Partie 19915 Disease	10000 FF21. 40 FF24
alumno	del alumno hasta	colegio. Afuera es	académico del
	fuera de las paredes	responsabilidad de	alumno.
-	del colegio	la familia	
Lugar de la familia	Co-responsabilidad	La formación de	Co-responsabilidad
	N. C.		
en la formación en	de la familia y la	valores depende de	50 Section 201 Market Co.
valores	escuela en la	cada familia y de	escuela en la
	formación de los	cada uno.	formación
**************************************	alumnos. Metáfora:		académica de los
	segundo hogar	=	alumnos.
Sujeto que articula	La ideología del	La no presencia del	El director – dueño
el discurso	colegio	director, la	del colegio
. See See See See See See See See See Se			del colegio
alrededor de los	representado en la	presencia de	
valores	figura de la	profesores líderes	
	dirección religiosa		

La escuela estatal confesional se responsabiliza de los alumnos hasta fuera de sus paredes, asumiendo ello como un trabajo conjunto con la familia. Ello revela una preocupación por la vida del alumno más allá de lo estrictamente académico, aceptada y valorada por las familias. En las escuelas de corte más liberal, la escuela se preocupa por los resultados académicos o por lo que compete directamente a ella dentro de su ámbito y horario. Lo que suceda con la vida del alumno ya es competencia de la familia. La definición de lo "bueno" pertenece a la vida privada del alumno y no le corresponde al colegio trabajarlo.

La familia ocupa un lugar diferenciado en la formación en valores. Para el caso de la escuela pública confesional, la familia es co-responsable en la formación en valores y por ello, el trabajo con la familia es permanente. La metáfora utilizada del "segundo hogar" refleja el lugar de la escuela en dicha formación y la importancia de la socialización en valores en ambos espacios (Durkheim, 1976). En las otras dos escuelas, la formación en valores no ha sido un criterio de las familias para la selección del colegio, pues ellas consideran que la responsabilidad de la formación en valores recae en la familia o en el alumno. Estas familias valoran más la formación académica que el colegio pueda brindar (en especial en el caso de la escuela privada). Estas dos formas de concebir el papel de la familia y su relación con el colegio, se refleja en acciones concretas, como por ejemplo, la formación de la escuela de padres (caso 1), o el apoyo de la familia para aspectos económicos (caso 2) o el apoyo de la familia en asuntos académicos (caso 3). Vemos que estas opciones valorativas en un mismo contexto social atraen a familias diferentes, de acuerdo a lo que ellas consideren lo mejor para sus hijos y a las posibilidades que tengan para cumplir con las condiciones económicas u de otro tipo que exige la escuela. Ello es más claro en el caso de la escuela pública confesional (padres que eligen el colegio por su opción valorativa) y la escuela privada (padres que eligen el colegio por su enseñanza más avanzada), y no así en el caso de la escuela pública, a la que llegan los padres que no tienen otra opción, pero ven a la escuela como el espacio prometedor de superación y progreso.

En los tres casos estudiados la *figura del director* es considerada clave y la razón de ser para que el colegio haya llegado a ser lo que es. No en vano, en todos los casos, los sujetos se han referido a la figura del director como la "cabeza del colegio" quien promueve, mantiene o controla lo que se vive en el colegio en función de su orientación. Ello evidencia la necesidad de personificar la orientación ética del colegio en la figura física de un sujeto, con lo que la simple ideología –componente abstracto de la organización propuesta por Mintzberg (1992)- no sería suficiente. Para los sujetos debe existir un sujeto que articule el discurso sobre los valores, lo que Beck y Foster (1999) llaman un "valeurs articulator" representado en la figura del director.

En la escuela confesional la dirección religiosa representa la autoridad moral de la escuela; en la escuela privada es el director – dueño del colegio quien personifica los valores y es considerado legítimo en su calidad de dueño del colegio; en la escuela pública, en cambio la dirección ausente es motivo de reclamo de los profesores quienes consideran que es la dirección la responsable de dar rumbo al colegio. En su ausencia, se reconoce algunos profesores líderes que en el ámbito de sus aulas, trabajan con los alumnos de acuerdo a lo que cada uno considera lo "valioso".

Finalmente encontramos otras categorías vinculadas con las **estrategias** utilizadas por la escuela para lograr la unidad de valores y adhesión de sus miembros o para mantener la diversidad de valores (tabla N° 7).

La orientación valorativa de la escuela pública confesional se expresa en todas las acciones del colegio a través del lenguaje verbal y visual. Hay un lenguaje compartido por todos los sujetos alrededor de los valores que se consideran importantes. La socialización en valores se da en todos los espacios posibles de la escuela. En contraste con las otras dos escuelas que al no compartir unos valores comunes, ellos son trabajados

dependiendo de cada profesor en el interior de sus aulas. Así la palabra y el consejo en la relación maestro - alumno se constituye en el recurso utilizado para educar en valores. Ello genera, una imagen fragmentada en donde cada aula y cada profesor trabajan según su propia orientación valorativa. Desde los espacios o "bolsones de autonomía" (Hanson, 1976 citado por Tyler, 1996) que tienen los maestros en sus aulas, tienen la posibilidad o no de educar en valores. Los valores no son regulados ni exigidos por la escuela y dependerá de cada cual desarrollarlos. Cómo señalan Dubet, Cousin y Guillemet (1991) -para el caso de los liceos franceses- la escuela como unidad ha perdido su carácter socializador como trasmisora de unos valores.

Tabla Nº 7: Estrategias utilizadas por la organización escolar

Categoría	Caso 1 colegio estatal confesional	Caso 2 colegio estatal laico	Caso 3 Colegio privado laico
Expresión de la orientación ética	Lenguaje oral y visual impregnado por los valores en todos los ambientes y actividades del colegio	La palabra y la acción didáctica en lo privado del aula dependiendo de cada profesor: relación maestro – alumno	La palabra y la acción didáctica en lo privado del aula: relación maestro – alumno
Uso de estrategias o mecanismos	Capacitación Selección de sujetos/autoexpulsión Trabajo en equipo Vigilancia, sanciones	Dirección ausente Asamblea	Selección Expulsión Supervisión directa sanciones

Por otro lado, la escuela confesional utiliza diversas estrategias: capacitación y formación docente, acompañamiento y seguimiento de profesores y alumnos, trabajo en equipo, selección de su personal, entre otras para mantener la unidad en torno a los valores. La escuela privada

utiliza principalmente la supervisión directa, a través de la coordinadora, para asegurar la unidad en torno al objetivo académico que postulan. Y en la escuela pública laica no se utiliza mecanismo alguno, aunque reconocemos el uso de la asamblea como recurso para tomar decisiones en la diversidad de valores, aspecto que ampliaremos más adelante.

3. La orientación ética y la dimensión estructural: algo más que una estructura formal

En relación a la dimensión estructural de la organización escolar (tabla Nº 8) encontramos que los tres casos tienen una estructura formal muy similar: línea jerárquica establecida (directivos), clara división del trabajo con funciones específicas y conformación de comisiones de trabajo. En apariencia se presentan como burocracias simples con niveles de especialización y coordinación. Ello a simple vista nos llevaría a pensar que las estructuras de una organización son las mismas sea cual sea la orientación ética del colegio. Sin embargo, si profundizamos en el sentido de sus formas de organización, hallamos que ellas se diferencian y justifican desde su opción ética o las finalidades que como colegio postulan.

Las funciones que se establecen en cada colegio denotan sentidos diferentes. En la escuela con rasgos comunitarios las funciones son entendidas como un servicio asumido por todos los miembros para el bien de la comunidad e incluso se aceptan como parte de la mística y compromiso del profesor sin necesidad de supervisión y control externo pues ellas están interiorizadas en los sujetos. En otras palabras se cumple con las funciones por adhesión y convicción personal ante los valores del colegio, llegando hasta a hacer más de lo que la función establece. Ello es lo que los sujetos han llamado la "mística del profesor", para caracterizar al profesor que "entrega más de su tiempo" de modo incondicional.

Esta forma de comprender las funciones no la hemos encontrado en las otras escuelas. Ningún sujeto de la escuela pública laica y privada se ha referido por ejemplo a la mística del profesor ni al cumplimiento de las funciones por un compromiso personal. Para estos casos las funciones son asumidas como una obligación contractual – laboral y por tanto deben cumplirse. En el caso 2, sin embargo, dichas funciones se cumplen sólo por algunos profesores debido a la ausencia de un sujeto que las controle generando una situación de fragmentación, anomia y desorden. Caso contrario de lo que ocurre en el caso 3 en el que a través de una fuerte supervisión directa se controla el cumplimiento de funciones, ello con una doble intención: desde los directivos – dueños del colegio para mantener una buena imagen externa; desde los profesores para mantener su puesto laboral.

Tabla Nº 8. La dimensión estructural

Categoría	Caso 1	Caso 2	Caso 3
	colegio estatal	Colegio estatal laico	Colegio privado
4	confesional		laico
Estructura formal	I	no configura estructuras entidos diferentes de co	
Funciones	El cumplimiento de funciones como servicio: parte de la mística y compromiso del profesor	El cumplimiento de funciones como obligación: Una formalidad	El cumplimiento de funciones como obligación. Una formalidad
Coordinación interna	Fuerte coordinación interna por la ideología Coordinación entendida como integración	Débil coordinación interna por falta de supervisión	Fuerte supervisión directa

Coordinación externa	No presencia del Estado en la orientación ética de la escuela	No presencia del Estado en la orientación ética de la escuela	No presencia del Estado en la orientación ética de la escuela.
	Presencia del Estado a través de la normativa sobre aspectos pedagógicos	Presencia del Estado a través de la normativa sobre aspectos pedagógicos	
Actividades	Las actividades como concreción de los valores, como modo de integración y para recaudación de fondos económicos	Las actividades para la recaudación de fondos económicos	Las actividades como imagen externa del colegio

Del mismo modo encontramos sentidos diferentes cuando estudiamos las formas de coordinación del colegio. La coordinación interna se constituye como un espacio para integrar a todos en los valores del colegio. Son espacios de discusión que ayudan al compromiso e identificación de todos con la misión del colegio, como el mecanismo que permite la unidad del colegio (caso 1), en los otros casos, la coordinación se da para asuntos académicos, problemas coyunturales, asuntos logísticos, organizativos o financieros. Al no existir unos valores que se comparten, las reuniones de coordinación versan principalmente sobre asuntos logísticos y financieros. En el caso 3 al no existir la identificación de todos los sujetos alrededor de unos valores considerados como lo "bueno", la coordinación a través de una fuerte supervisión directa se hace necesaria para mantener unida a la escuela a pesar de los intereses divergentes de los sujetos.

En relación a la coordinación externa, el Estado a través de diversos documentos oficiales marca la línea axiológica en el marco de una democracia liberal: "...una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basa en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana." (Artículo 8 inciso a de la Ley General de Educación Nº 28044). Sin embargo, observamos que en los tres casos el Estado se mantiene neutro en relación a la orientación valorativa del colegio, pues no la llega a regular. Como ya hemos afirmado antes, las políticas de autonomía de las escuelas permiten que sean ellas las que regulen y adopten sus propias decisiones valorativas en el marco de la libertad de enseñanza.

Para el caso de la escuela pública confesional y para la escuela privada, la institución promotora garantiza el cumplimiento de los fines del colegio utilizando mecanismos para lograrlo. En estos casos el Estado no está presente, pero las personas directamente comprometidas y responsables del logro de los fines en su calidad de promotores o dueños del colegio regulan las acciones, ya sea por un interés comunitario o un interés privado. En el caso de la escuela pública laica el Estado no utiliza ningún mecanismo para comprometer a todos en los objetivos de la escuela pública. El Estado no ha llegado a personificar en un sujeto o sujetos la orientación ética. En el caso de la escuela pública estudiada ello se hace mucho más evidente cuando no hay un sujeto que represente la orientación valorativa del colegio y cada cual es libre en sus aulas de promoverlo o no. Ello genera una suerte de fragmentación, no solo al interior del colegio, sino que nos atrevemos a decir, a nivel de sistema educativo público, pues cada colegio asumirá las perspectivas que considere pertinente.

Finalmente, el desarrollo de actividades son los elementos más tangibles de la organización y donde se concreta la orientación ética de la escuela. Encontramos detrás de la ejecución de las actividades intereses divergentes: la concreción de valores y la integración (caso 1), la recaudación de fondos económicos para el financiamiento del colegio (caso 2), la presentación de una buena imagen hacia la comunidad local (caso 3). Intereses ligados a su opción valorativa.

A partir de estas diferencias consideramos que los sujetos se posicionan de forma diferente ante la estructura de la organización. Ella no es una figura estática de funciones y procedimientos, ni una que se adapta mecánicamente al entorno, hay perspectivas desde los sujetos con claros componentes valorativos que hace que una misma actividad o función tenga sentidos diferentes.

4. La orientación ética y la dimensión cultural: la unidad en valores, la unidad estratégica y la fragmentación.

La cultura de cada una de las escuelas estudiadas es un universo donde se vive lo cotidiano: las relaciones, la tradición, las normas, los valores, las costumbres, las rutinas. La riqueza de dicho universo cultural también se configura de modo diferente según sea la orientación ética del colegio y según se trate del mundo de los adultos o el mundo de los niños y jóvenes. Podemos decir que encontramos tres modos de cultura que refleja las tres opciones éticas encontradas: la unidad de valores, la fragmentación y la estratégica (tabla Nº 9).

En el mundo de los adultos la unidad se refleja en la identificación y sentido de pertenencia de todos los profesores con los valores del colegio. Lo que ellos llaman "mística" (caso 1). Para ello el colegio utiliza mecanismos

explícitos para lograr dicha identificación como es la formación de los docentes en el discurso y práctica de los valores, la exigencia en torno a la educación de valores, el seguimiento y acompañamiento a los docentes, el ambiente de camaradería y trabajo en equipo. Ello genera que el docente se adhiera a los principios y exigencias del colegio, y si no es así, se retire de él de modo espontáneo o por invitación de los promotores. Todo el ambiente del colegio y sus exigencias sirve de mecanismo de selección para asegurar la unidad. Lo mismo sucede para el caso de las familias que forman parte del colegio. A ellas se les involucra en actividades de formación obligatorias (Escuela de padres), firmas de compromiso de adhesión a los valores, co-participación en las tareas del colegio, que las familias son capaces de atender para tener a sus hijos en el colegio.

Tabla Nº 9: La dimensión cultural

Categoría	Caso 1 colegio estatal confesional	Caso 2 colegio estatal laico	Caso 3 Colegio privado laico
Unidad / fragmentación	Unidad por identificación y adhesión a los valores	Fragmentación: depende de cada profesor en su aula	Unidad por razones pragmáticas y utilitaristas
Tradición	Memoria colectiva sobre la construcción física y el proyecto del colegio. Lazos afectivos y orgullo.	Cambio permanente de directivos y profesores	Historia y tradición de una familia (dueña del colegio)
Metáforas	Uso de metáforas para definir los lazos afectivos, unidad y exigencia de la organización	Uso de metáforas para definir los problemas de la organización	Uso de metáforas para definir las relaciones laborales y centralidad de la dirección

Las normas	Las normas como expresión de los valores	Las normas como una formalidad	Las normas como medio para el estudio y el buen rendimiento.
La regulación de las normas	La exigencia vigilante de la dirección, el auxiliar y los delegados	La exigencia depende de cada profesor en el interior de su aula	La exigencia vigilante de la coordinadora y los policías escolares
Uso de sanciones	Las sanciones (tipo faenas) como modo de regular el cumplimiento de las normas en el colegio		Las sanciones (tipo físico) como modo de regular el cumplimiento de las normas. Los padres de familia como responsables de regular el cumplimiento de las normas

En ambos casos, profesores y familias aceptan las exigencias del colegio. Si bien ello puede ser percibido como un accionar estratégico en función de intereses divergentes, consideramos que la exigencia a una adhesión de los valores involucra aspectos personales que no todos son capaces de aceptar. Por ello encontramos sujetos que se retiran por propia voluntad del colegio para no someterse a dichas exigencias.

En el caso 3 encontramos más bien una cultura que definimos como estratégica, en donde encuentra unidad en torno a los objetivos del colegio, pero alcanzada de otro modo. Ella no se ha logrado con la identificación de unos valores considerados valiosos, sino en función de criterios utilitaristas o pragmáticos de los sujetos del colegio. Así, la dirección-dueños del colegio supervisa directamente a los profesores para asegurar el logro de los fines, quienes buscan cumplirlos por contrato laboral o por el temor a ser

despedidos. En este caso, no se utiliza ningún mecanismo para integrar a los padres de familia, sólo basta su aporte económico. Del mismo modo, no hay ningún tipo de exigencia adicional para los padres. A las familias les interesa pertenecer al colegio por el tipo de preparación que brinda para que sus hijos accedan a estudios superiores. Esta es un mirada individualista donde el interés de los sujetos es satisfacer sus propios intereses y para ello adecuan su accionar estratégicamente (Crozier y Friedberg, 1977) adaptándose a sus exigencias que son más de carácter económico. Aquí no hay valores morales a los que adherirse ni exigencias que involucren su vida personal y privada.

Por el contrario, el caso 2 no se mueve en la unidad, sino en la fragmentación. A pesar de tener un discurso común sobre su misión: la formación de líderes, ello no ha llegado a ser un elemento articulador. En este caso, cada profesor actúa en el interior de sus aulas en función de lo que considera valioso sin un elemento articulador o mecanismos que aseguren la unidad como en los otros casos (adhesión personal a unos valores o supervisión directa). Ello se acentúa cuando encontramos una dirección ausente físicamente y una subdirección que no llega a responsabilizarse plenamente por la marcha del colegio. Esta situación nos reafirma en la idea ya expresada antes, de la necesidad de un sujeto que articule la orientación ética del colegio.

La fragmentación se evidencia además cuando la escuela no es valorada como organización sino de acuerdo a cada aula o nivel. La familia opta no por la escuela en su conjunto, sino por el profesor que considera "buen profesor" y ahí es donde matricula a su hijo. La participación de la familia dependerá de cada profesor en su aula y tampoco existen mecanismos a nivel institucional para integrar a los padres.

Otro elemento para comprender la cultura de la organización es la tradición y el lenguaje compartido. La tradición juega un papel importante para lograr el sentido de unidad y comunidad (MacIntyre, 2001). Cuando los sujetos se sienten parte de una historia vivida se identifican y comparten los valores. Ello sucede en el caso 1, donde las familias poseen una memoria colectiva sobre cómo el colegio surge en la comunidad. La situación de haber nacido en esteras y construido físicamente el colegio les da un sentido de orgullo por pertenecer a él. Asimismo el proyecto de la institución promotora y la preocupación de las religiosas que dirigen el colegio es motivo de orgullo. El vínculo con la tradición se ha mantenido a lo largo de los años. La tradición se ha ido trasmitiendo a través del uso de metáforas entre los miembros de la organización. Las metáforas son muy utilizadas por los diversos sujetos para definir a su colegio. Así muchas de las metáforas usadas se refieren a los lazos familiares y afectivos: "somos una familia", "es como nuestra casa", "el segundo hogar", "los profesores son como nuestros padres"; a la idea de construcción colectiva y unidad: "seguir un camino", "caminar juntos", "no nos caemos", "nos caemos y nos volvemos a levantar", "poner el hombro", "ser parte de un engranaje"; a la exigencia: "nos exprimen hasta lo máximo", "hacemos un trabajo de hormiga".

En el colegio estatal (caso 2), también algunos sujetos recuerdan los inicios del colegio del mismo modo, como una construcción colectiva con la participación de la comunidad. Sin embargo, para ellos, el constante cambio de directores y profesores, hizo que se perdiera esa historia colectiva. Ello nos evidencia que para este caso, la tradición estuvo representada en unos sujetos que no lograron trasmitirla y mantenerla en el tiempo.

En el lenguaje de las metáforas, los sujetos dejan expresar sus problemas y la tarea educativa como una carga difícil que hay que empujar. Expresiones como "poner piedras en el camino", "es un tira y jala", "la dirección es una muralla que no nos deja avanzar", los problemas sociales de los alumnos es

"chocarse con una roca muy dura", "empujar el carro", "cambiar es chocar" expresan una carga emotiva negativa respecto a lo que se vive en el colegio y que además se vive en solitario pues no hay ese sentimiento de unidad que los respalde. También encontramos expresiones que evidencian la movilidad de los sujetos ("aves de paso") o pasividad de los sujetos ("dormirse en sus laureles").

En cambio en el tercero caso (colegio privado), la historia y tradición pertenece a los dueños del colegio quienes la trasmiten a sus profesores. Ella se mantiene personalizada en la figura de los dueños del colegio, pero que no significa un vínculo afectivo para los sujetos para quienes más bien el colegio representa su centro laboral. Ello se manifiesta en las metáfora de "ponerse la camiseta", que da la imagen de transitoriedad —a diferencia de "familia" que es más permanente (los lazos familiares son para siempre). "Ponerse la camiseta" expresa ponerse algo por un tiempo con la posibilidad de cambiarlo, y los profesores lo saben así desde el contrato laboral que establecen con el colegio. La centralidad en la figura de los dueños del colegio se evidencia en las siguientes metáforas: "somos hilos sujetos a la dirección", "la dirección pone las pilas", "la coordinadora es los ojos del director". También hay metáforas referidas a la finalidad del colegio: "empeño en seguir brillando", "hay que salir como a la batalla, todos".

Finalmente, un tercer elemento para comprender la cultura de la organización desde los alumnos es la forma cómo se entienden y manejan las normas en el colegio. En todos los casos estudiados existe una fuerte exigencia declarada por el cumplimiento de las normas establecidas: puntualidad, orden y limpieza, presentación personal, respeto, responsabilidad. Hay mecanismos de regulación del comportamiento de los alumnos como los reglamentos y las sanciones, así como la presencia de un sujeto que vigile el cumplimiento de las normas: dirección, auxiliar alumnos delegados, coordinadora, policías escolares o profesores. Las familias y los

alumnos justifican la exigencia y las sanciones como parte del proceso socializador que se le atribuye a la escuela. Incluso en todos los casos, la disciplina es valorada y hasta se demanda mayor exigencia.

Sin embargo, la manera cómo se vive dicha exigencia varía en cada uno de los colegios y ello depende del lugar que se le atribuye a las normas. En una escuela de carácter comunitario, las normas (Noddings, 1996) y el orden (Etzioni, 1999) son expresión de los valores que la organización asume, por ello la centralidad de su exigencia: normocentrismo (Noddings, 1996) sin rasgos de flexibilidad. Situación que observamos en el caso de la escuela pública confesional. Sin embargo, en la escuela pública cada profesor exige el cumplimiento de unas normas según su propio parecer, generando una suerte de anomia y desorden³, o se deriva la responsabilidad del cumplimiento de la norma a la familia. En la escuela privada las normas son valoradas para lograr el buen rendimiento de los alumnos, aunque se encuentra una exigencia híbrida: entre flexible y exigente. Los rasgos de flexibilidad se atribuyen a adecuar la exigencia de la norma a las características del alumno para mantener a las "familias contentas".

Es interesante notar que en todos los casos a la escuela le interesa mantener un orden -el necesario para no llegar a la anarquía- y para ello es necesaria la presencia de un sujeto que exija las normas y el uso de sanciones para regular el comportamiento de los alumnos. Incluso el papel de vigilancia es asumido por alumnos del Municipio escolar, delegados o policías escolares –según sea el caso.

³ En la narración descriptiva del caso 2 hemos visto que incluso una norma que es común al colegio como la puntualidad a la hora de ingreso al colegio, varía según sea el profesor de aula.

5. La orientación ética y la dimensión política: diversos recursos de poder

La vida micropolítica de la escuela también refleja diferencias marcadas, a nuestro entender por la opción valorativa del colegio (tabla Nº 10). Mientras que en un caso el poder se centraliza en la figura de una persona: el dueño del colegio (caso 3) con una aparente ausencia de conflicto; en los otros el poder se manifiesta de forma más abstracta: los afectos y la ideología (caso 1) o de forma más democrática: las asambleas (caso 1 y 2).

Tabla Nº 10. La dimensión política

Categoria	Caso 1 colegio estatal confesional	Caso 2 colegio estatal laico	Caso 3 Colegio privado laico
Sujeto de poder	El poder de la ideología representado en la figura de la dirección religiosa	El poder de la asamblea	El poder de la dirección y la supervisión El poder de las
	El poder de los afectos		familias
La toma de decisiones	Las decisiones son por votación. Lo que la mayoría decide todos lo respetan	Las decisiones son por votación. Lo que la mayoría decide todos lo respetan	Centralidad de las decisiones en la dirección
Participación de los alumnos	El municipio escolar como modo de participación democrática de los alumnos	El municipio escolar como una formalidad	No existe municipio escolar

Participación de las	La asociación de	La asociación de	No existe
familias	padres de familia y comités de aula como recurso.	padres de familia y comités de aula como recurso	asociación de padres de familia El comité de aula
	económico para el mejoramiento del colegio	económico para el mejoramiento del colegio	como apoyo financiero para el desarrollo de actividades.

La figura de las asambleas es un tema interesante a analizar desde la ética liberal. Las asambleas como espacios para la toma de decisiones a partir del debate y la discusión de ideas es un medio para lograr acuerdos frente a intereses divergentes o pluralidad de valores. Incluso desde la perspectiva de las comunidades democráticas liberales o deliberativas (Gutmann, 1987, 1993; Strike, 1993, 2003) es el mejor lugar para llegar a acuerdos de modo argumentativo (Habermas, 1996); sin embargo, en los casos estudiados ello no llega a ser así. En los casos donde se utiliza la asamblea (caso 1 y caso 2) resulta ser un formalismo para decidir aspectos logísticos, organizativos o financieros de las actividades, o para informar las decisiones tomadas y escuchar las opiniones de las personas. Por otro lado, no llega a integrarse a todos los sujetos en las discusiones; así ni las familias ni los alumnos participan en reuniones de discusión. De esa forma la asamblea es una reunión informativa en la que la votación termina siendo el mecanismo para optar por una decisión: "la mayoría manda" y no como el espacio de discusión de argumentos diversos. Así, la asamblea es el recurso utilizado para demostrar aparentemente la descentralización de las decisiones y la participación de todos (la seudoparticipación según Ball, 1989).

Por su parte en el caso 2 el exceso de asambleas que llamamos "asambleismo" es una respuesta a la no aceptación de la autoridad y el liderazgo de la dirección. Esta práctica de que todo debe pasar por asamblea diluye una toma de decisiones rápida y la responsabilidad de las decisiones tomadas. Si la asamblea es un mecanismo utilizado para generar acuerdos en en los que se encuentra pluralidad de valores e intereses ideológicos divergentes, no tendría razón de ser en una perspectiva comunitaria pues se entiende que en ella sus miembros están unidos por valores compartidos y la discusión sobre ello no tiene sentido. En todo caso las discusiones se dan a nivel logístico u organizativo de actividades. ello, en la comunidad de valores el poder lo hallamos en la ideología y los afectos. La visión y los valores religiosos del colegio representado en la figura de la madre directora y la mística de los profesores juegan un papel articulador de la unidad en valores. La preocupación y cuidado por los alumnos y familias hasta fuera de las paredes del colegio establece lazos afectivos que ejercen influencia sobre los sujetos, quienes asumen las decisiones porque consideran que la dirección y profesores tienen autoridad moral para decidir lo "bueno para ellos". Se trata de un poder legitimado por la calidad moral de sus miembros y no por el poder de la asamblea o por el cargo.

El otro extremo lo encontramos en el caso 3, donde las decisiones son centralizadas en la figura de los dueños del colegio. En este caso de relaciones principalmente contractuales, el director controla y decide casi todas las acciones en el colegio. No hay la figura de las asambleas —ni siquiera formal y aparente- para la toma de decisiones. Ello también se legitima desde la calidad de dueño del colegio quien tiene intereses privados para mantenerse frente a la competitividad. De ahí, el sentido de la supervisión como mecanismo de influencia y control de los profesores. Sin embargo, junto con el poder del director, encontramos el poder de las familias quienes ejercen una fuerte presión sobre la dirección, quien a su vez ejerce presión sobre sus profesores y alumnos para satisfacer las demandas de ellas, y como se dice "mantenerlas contentas". La competencia genera que el director busque adecuar su oferta educativa a los intereses de los padres haciendo perder de vista los objetivos o ideología

del colegio (Ball, 1989). Lo interesante es que la influencia de la familia no se realiza de modo grupal u organizado, sino individual: la familia reclama por su hijo y por la mejora de sus procesos de enseñanza – aprendizaje, es decir, por su bienestar individual, y no necesariamente por un bienestar común.

En relación a las formas de participación en el colegio, encontramos espacios formales de participación de los alumnos (Municipio escolar) y padres de familia (Asociación de Padres de Familia - APAFA). Para el caso de los Municipios escolares ellos se constituyen en espacios de formación democrática en los que se intenta que los alumnos propongan actividades, se responsabilicen de las tareas o participen representando a sus compañeros (caso 1); o en un mero espacio formal resultado de una exigencia externa del Ministerio de Educación a través de una directiva, pero que no es asumido en el colegio ni conocido ni aceptado por los alumnos (caso 2).

Las APAFAS son elegidas en ambas instituciones por los padres de familia. En ambos casos son consideradas un apoyo económico pues se encargan de realizar actividades para financiar la adquisición de implementos para la mejora del colegio. Mientras que para el caso 1 es considerada además colaboradora de la tarea educativa, en el caso 2 es fuente de conflicto por la situación de corrupción que ha originado el manejo de dinero y la falta de una autoridad que la controle.

En el caso 3 no existen estos espacios ni para los alumnos ni para los padres de familia debido a la centralidad de la figura de la dirección quien establece relaciones personales de uno a uno con los sujetos. No hay necesidad de sujetos que los representen y tengan voz para opinar, denunciar, confrontar, discutir, anulando así toda posibilidad de vida política en la organización. En situaciones en los que la competencia y el

mantenimiento de la escuela es importante, las discusiones ideológicas pueden ser no válidas e incluso inútiles frente a la tarea de "convencer a una cantidad suficiente de padres de que envien a sus hijos a la escuela" (Ball, 1989). Y ello, ocurre en este caso, en la que las posibilidades de participación y representación quedan en un segundo plano, frente a la preocupación por preparar para la Universidad o estudios superiores.

6. Hacia una tipología de las organizaciones escolares según su dimensión ética

A partir de las categorías que definen la dimensión ética de la escuela hemos esbozado una tipología que permita caracterizar y comparar esta dimensión en la organización escolar. A partir de los casos estudiados podemos observar tres tipos de organización escolar que llamamos: la escuela comunidad de valores, la escuela liberal (estratégica y fragmentada). No obstante, reconocemos que la realidad tiene matices y es mucho más compleja de lo que presentamos.

La escuela comunidad de valores es una escuela con una fuerte unidad en torno a los valores en la que todos los sujetos se adhieren por compromiso e identificación a ellos (sentido de pertenencia). Para ello la escuela expresa públicamente dichos valores en los ambientes del colegio y en el discurso de todos sus miembros. El ambiente del colegio es de confianza, amistad y fuertes lazos afectivos. La escuela aparece como un segundo agente socializador junto con la familia, en ese sentido se entiende que la formación en valores es responsabilidad de la familia y la escuela. La preocupación por los alumnos trasciende lo académico y la vida dentro de la escuela. Existe centralidad en las normas (normocentrismo) y una preocupación vigilante por los alumnos (exigencia). La unidad y la adhesión han sido posibles por la presencia de un director que asegura y articula los

valores y que utiliza mecanismos para asegurar la adhesión de los valores de todos sus miembros: la capacitación, la exigencia, el seguimiento y el trabajo en equipo.

La escuela liberal es una escuela cuya finalidad se orienta al bienestar individual de cada uno de los sujetos. No se adscribe a unos valores considerado "lo bueno" para la comunidad, sino que ello lo deja a la libertad de cada familia y la autonomía de cada sujeto (en el ámbito de lo privado). Existe una clara división del trabajo en torno a los valores: la familia es responsable de educar en valores, la escuela de la formación académica. Su preocupación son los valores vinculados con el estudio y el logro de resultados (la eficacia). El ambiente es laboral – contractual donde conviven los valores personales de los sujetos y los valores académicos de la escuela. Eventualmente, la formación en valores dependerá de cada profesor en lo privado de su aula y en la relación maestro – alumno.

Encontramos dos variantes en el modo cómo se expresa la orientación liberal de la escuela:

- La escuela estratégica: Cada sujeto trabaja por los fines del colegio adecuando su accionar estratégicamente para satisfacer sus propios intereses. Existe la presencia de sujetos que ejercen supervisión y control en el logro de aquellos valores importantes para el colegio.
- La escuela fragmentada: No existe un sujeto articulador de valores ni mecanismos de supervisión que aseguren el logro de los fines del colegio. Cada profesor es autónomo para dirigir su trabajo —en lo privado del aula- cómo mejor le parezca. Ello genera una imagen de fragmentación, pudiendo llegar en su extremo a la anomia.

LA DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta parte final de la investigación presentamos algunos temas que resultan problemáticos y que motivan la discusión sobre la dimensión ética de la organización escolar.

1. La autonomía ética de la escuela

En los últimos años las diversas políticas educativas que adopta oficialmente el sistema educativo peruano se inscriben en políticas democráticas liberales con énfasis en la autonomía de las escuelas, la participación democrática de los sujetos, la formación de ciudadanos, la rendición de cuentas, la libertad de las familias para elegir sus escuelas, entre otras. Todas ellas se han ido implementando en mayor o menor grado en las escuelas de nuestro país.

En este marco de política educativa, el estudio nos ha permitido revelar que cada escuela adopta la orientación ética que considera importante sin restricciones de ningún tipo y de acuerdo a la postura axiológica de sus promotores, lo que nos indica la autonomía ética que cada escuela tiene para elegir libremente los valores que considera prioritario y plantear una postura frente a ellos. Esta opción ética, se encuentra algunas veces explícita en sus finalidades, misión o visión; y otras, implícitamente en los discursos de los sujetos. Es así como en las escuelas estudiadas hemos encontrado que cada cual tiene finalidades diferentes y ofrece a las familias opciones diversas en un contexto económico y social percibido por los sujetos como problemático.

La opción ética está vinculada con la percepción que tienen los sujetos de la problemática social y económica de la zona. Los sujetos perciben que su

contexto tiene una serie de problemas sociales (delincuencia, drogadicción, violencia, corrupción, entre otros) y como respuesta a ellos se posicionan de una determinada manera desde la orientación axiológica de los promotores del colegio. Una escuela de la Iglesia, una del Estado y una regentada por dueños privados configuran orientaciones éticas diversas plasmadas en finalidades diversas. La escuela de la Iglesia lo hará desde su carácter confesional, la escuela del Estado desde los valores democráticos liberales que declara en sus documentos oficiales y la escuela privada desde los intereses particulares de los dueños del colegio que buscan satisfacer las demandas de las familias: el ingreso a la Universidad o a los estudios superiores. Estos tres tipos de escuela se ofrecen a las familias de la zona quienes deciden por una de ellas en función de las expectativas que tienen para sus hijos y de las condiciones (económicas o formativas) que les exigen los colegios.

En ese sentido, hallamos junto a la autonomía pedagógica y administrativa que se le está otorgando a las escuelas, la autonomía ética, entendida no sólo como la posibilidad que tiene la escuela de escoger libremente unos valores sino de asumir una postura más comunitaria (unidad y adhesión de valores) o más liberal (diversidad de valores) frente a ellos. Aspecto que no está siendo ni tratado ni discutido a nivel de la escuela.

Esta diversidad de orientaciones éticas pone en cuestión lo que investigadores franceses (Derouet, 1988, 2000; Dubet, 1991; Dubet y Martuccelli, 1998) encontraron en los años ochenta en relación a las políticas de descentralización y autonomía en Francia: la pérdida del sentido de institución socializadora de la escuela como una escuela única alrededor de los valores de la República. Para el caso de nuestro país como no ha existido una escuela única⁴ no se ha pasado por una ruptura con un ideal

⁴ La idea de escuela única sólo ha existido en la época de la escuela de inicios de la República o en los períodos de gobiernos militares.

republicano y quizás sea ello, lo que mantiene fragmentada a nuestra educación, pues la diversidad de opciones éticas no se ha construido sobre la unidad, sino sobre la fragmentación, ahondando más las brechas. Ello aunado a un Estado que si bien normativamente se concibe como "regulador" del sistema educativo, pero que no utiliza mecanismo alguno en la práctica para asegurar los valores propuestos en una democracia liberal, nos encontramos con una diversidad que puede generar en fragmentación del sistema educativo, en la que cada escuela opta por sus propias finalidades y tras ello, por una opción ética diferente.

2. La presencia del Estado en la definición y seguimiento de una orientación ética

La escuela asume la postura ética planteada por la entidad promotora del colegio. Sea la Iglesia (una congregación o institución religiosa), el Estado o dueños particulares le imprimen un sello particular a la escuela dentro del marco de autonomía ética que explicamos antes. En esta diversidad ética, podemos analizar la presencia del Estado desde dos perspectivas: una referida a su rol en el sistema educativo peruano y su relación con las escuelas en general; y la segunda referida a su rol específico como responsable directo de la escuela pública estudiada.

En relación a la presencia del Estado en el sistema educativo peruano encontramos que normativamente el Estado -a través del Ministerio de Educación- es "responsable de preservar la unidad de este sistema" (Ley General de Educación, 28044: art. 63) y define los principios y valores que rigen la educación peruana: "La ética, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una

sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana". (Ley General de Educación Nº 28044, Art. 8, inciso a). Para preservar la unidad que se plantea, el Estado asume un "rol normativo, promotor, compensador, concertador, articulador, garante, planificador, regulador y financiador de la educación nacional" (Ley General de Educación Nº 28044 art. 21 inciso a).

En los colegios estudiados el Estado no ha estado presente para asegurar la unidad de la que se habla ni regular, articular o normar el desarrollo de los valores propuestos. Como hemos señalado antes, dentro de la autonomía que se le da a las escuelas, ellas definen sus valores y postura ética y cada cual utiliza los mecanismos que crea necesario para ello, junto a un Estado neutro en la práctica.

Ello se agrava, cuando ni siquiera en la escuela pública -responsabilidad directa del Estado- encontramos su presencia para asegurar el desarrollo y adhesión a los valores propuestos. A diferencia de lo que ocurre en las otras escuelas estudiadas, el Estado no ha logrado estar representado en la escuela a través de la figura de la dirección. Situación que sí sucede en la escuela confesional, donde los promotores (la congregación religiosa) aseguran el desarrollo de los valores a través de la dirección religiosa, o en la escuela privada donde el director asegura los intereses privados de los dueños. El Estado no ha logrado que el director represente los valores que el Estado promueve. Peor aún, cuando nos encontramos con una escuela como la estudiada en la que la ausencia física de la dirección es evidente. Estos hallazgos nos hacen ver que el Estado, responsable de la escuela pública y de su orientación ética, declara unos principios y valores que la escuela debe asumir (no neutro normativamente); pero en la práctica no utiliza mecanismos de seguimiento, apoyo o control que permita asegurar el desarrollo de dichos valores (neutralidad en la práctica). De esa forma, la orientación ética de la escuela pública dependería del director de turno,

quien libremente asumiría una u otra postura ética, sin mayor control. Si ello es así, se corre el riesgo que señalamos antes de fragmentar aún más nuestro sistema educativo, con un Estado no presente en asegurar la equidad y dar igual oportunidades mínimas a todos los sujetos.

3. La necesidad de una figura que articule el discurso ético de la escuela: el director

En la literatura sobre organizaciones educativas se reconoce la figura del director como clave para el funcionamiento y éxito de la escuela. Sin embargo, el papel del director o equipo directivo –según sea el caso- va más allá del cumplimiento de funciones, pues hemos encontrado que la opción ética necesita personificarse en un sujeto, que es el director, a quien Beck y Foster (1999) llaman "valeurs articulators". El director como "cabeza de la institución" –metáfora más utilizada para definir la importancia de la dirección- no sólo la representa legal o administrativamente, sino que representa la orientación ética de la escuela, motivando, promoviendo o vigilando el cumplimiento de los valores y asegurando la unidad o garantizando las mismas oportunidades en un contexto de diversidad de valores.

La necesidad de un sujeto o sujetos que articulen o personifiquen los valores nos demuestra que ellos requieren de la presencia física de alguien, y que no bastaría solo con la ideología (Mintzberg, 1990). Incluso en el caso de la escuela comunidad en donde la primacía de la ideología (identificación con la misión de la escuela) es evidente se reconoce la importancia de la dirección y del uso de mecanismos para mantenerla presente en la organización. Asimismo, ello nos hace ver que la adhesión a unos valores gira alrededor de la presencia de un sujeto o sujetos que proponen unos valores y que buscan que sus otros miembros se identifiquen con ellos, más

que una adhesión por el diálogo intersubjetivo (Habermas, 1991), es decir, resultado de la deliberación y el acuerdo.

Con ello queremos decir, que una escuela que no articula el discurso de la diversidad de valores y la justicia en la figura de una dirección y no utiliza estrategias para asegurar que sus miembros actúen en función de la opción ética asumida corre el riesgo de fragmentarse. Sin la existencia de un sujeto articulador de valores en la escuela nos encontramos con escuelas divididas en las que cada aula —desde su autonomía- (Weick, 1979) trabajaría de acuerdo a lo que cada docente consideraría lo "bueno" o lo justo para sus alumnos, con la consiguiente imagen de anomia, desorden y fragmentación en la organización escolar.

4. La unidad en torno a los valores: adhesión, estrategia o acuerdo

Una de las categorías claves para comprender la dimensión ética de la organización escolar es la postura que asume el colegio frente a los valores. Es así, que dos de las escuelas estudiadas (la confesional y la privada) se refieren a un discurso común sobre los valores, lo que hemos llamado unidad de valores. El discurso homogéneo en torno a las finalidades valorativas nos hace suponer que se trata de una escuela comunidad (Strike, 1999, 2000; Furman 1998; Sergiovanni, 1994). Sin embargo, conviene diferenciar la unidad construida desde la adhesión a unos valores y la unidad lograda para asegurar los intereses individuales de los sujetos. En el primer caso sí estamos hablando de una comunidad de valores; en el segundo, de una postura más bien estratégica frente a ellos.

En el caso de la adhesión con unos valores, los sujetos del colegio confesional se identifican y comprometen con ellos 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 tanto, un sentido de pertenencia frente a la comunidad (Sandel, 1998), lo que comprende la búsqueda del bien común. Sandel llamó a este tipo de comunidad constitutiva en cuanto los valores y los fines son cosustanciales a la identidad de la persona. Este sentido de pertenencia, compromiso y adhesión con unos valores es entendido en la escuela confesional como "mística": un profesor entregado, preocupado y comprometido con los valores de la escuela y por la formación de sus alumnos.

Ello es diferente a lo que ocurre en la escuela privada donde los sujetos están unidos pero por intereses particulares de cada cual. Los sujetos asumen o aceptan unos valores, no por el bien de la comunidad sino por una motivación personal. Los valores no forman parte necesariamente de la identidad de la persona, sino que se aceptan para mantener la integración sin perder sus propios intereses (Crozier y Friedberg, 1977; Rawls, 1995). En el colegio privado estudiado ello es explícitamente evidente cuando encontramos tres intereses divergentes que confluyen en la institución: mantener el número de alumnos y el prestigio ganado vinculado con el valor de la competitividad (interés explícito de los dueños del colegio), tener un puesto de trabajo (interés explícito de los profesores) y prepararse para el ingreso a la Universidad (interés explícito de las familias y alumnos). A pesar de la divergencia de intereses planteados por la posición que ocupan en la escuela y lo que esperan de ella, los sujetos se unen alrededor de la finalidad y logran un lenguaje común alrededor de ello; esto es, alumnos bien preparados para ingresar a la universidad.

Los dueños del colegio privado buscan asegurar que todos trabajen en función de la finalidad del colegio sin entrometerse en los valores particulares de cada cual. En este sentido los sujetos aceptan las

condiciones a modo de una relación contractual que no los compromete en su identidad.

A diferencia de la unidad en los dos colegios mencionados, encontramos a la escuela pública que si bien tiene una misión común expresada declarativamente por los sujetos, demuestra un discurso diverso frente a los valores. Los informantes se refieren a los valores como una cuestión individual que dependen de cada sujeto (de cada profesor, de cada alumno, de cada familia). Esta escuela no llega a lograr la unidad -ni de modo estratégico- por falta de un sujeto que articule los valores y porque no se utiliza mecanismos que ayuden a ello. Sin director, sin supervisión externa, sin espacios para la formación o el trabajo en equipo la escuela se mantiene por la voluntad de unos cuantos profesores que en la individualidad de sus aulas realizan un trabajo acorde a lo que cada uno puede considerar que es No obstante ello, esta escuela utiliza lo mejor para sus alumnos. permanentemente el recurso de la asamblea cuya práctica, lejos de lograr la unidad frente a la diversidad de valores a partir de la argumentación y la discusión para llegar a los acuerdos (Habermas, 1991; Strike, 1993; Gutmann, 1993; Milley 2002), termina siendo una discusión formal sobre aspectos logísticos, organizativos o financieros de la escuela utilizada con el fin de enfrentar cualquier rasgo de autoridad de la dirección u otro sujeto. En ese sentido, la asamblea que pudo ser utilizada en la escuela pública como espacio de entendimiento y consenso para la unidad no llega a ser tal por tres razones: su objetivo no es la lograr la unidad sino enfrentar o diluir la autoridad del director; la discusión no es sobre asuntos valorativos, sino especialmente logísticos de una actividad; y, no existen mecanismos que aseguren el cumplimiento de los acuerdos a los que se llega.

5. Las normas y su exigencia: la tensión liberalismo - normocentrismo

Un elemento primordial considerado en la ética comunitaria, y en específico en la escuela comunidad es la referencia a las normas (Noddings, 1996) y el orden (Etzioni, 1999). En una escuela comunidad el orden, la disciplina y la obediencia son importantes (Beck y Foster, 1999). El normocentrismo característico de una escuela comunidad se constituye en un factor importante para que los sujetos asuman los valores de la comunidad en la que están insertos. Sin embargo, hemos podido encontrar que al margen de la postura ética planteada, para las tres escuelas estudiadas la idea de orden y disciplina recorre los discursos de los sujetos. Así las normas de puntualidad, orden, limpieza, respeto y responsabilidad son las que más se exigen. Incluso existe todo un aparato para vigilar y hacer cumplir las normas: los reglamentos, las sanciones, los adultos que vigilan (los auxiliares, los coordinadores o los directivos) y los alumnos como reguladores de ellas (delegados, brigadieres o policías escolares).

Se entiende que más liberal es la escuela, más libertad tendrían los alumnos para expresar su mundo juvenil (Dubet, 1991). Sin embargo, a diferencia de lo que plantea Cousin (1999), Dubet y Martuccelli (1998) y Dubet, Cousin y Guillemet (1991) -para el caso de las escuelas francesas- nuestra escuela no ha perdido su carácter socializador –por lo menos declarativamente-reflejado en la importancia que directivos, profesores y familia otorgan al cumplimiento de las normas y al control y vigilancia frente a ello. Ello nos indica la defensa del carácter socializador y normocéntrico que se le sigue atribuyendo a la escuela; no obstante, las ideas liberales que atraviesan los discursos de algunos de los sujetos. Lo que nos muestra la ambivalencia en la que se desenvuelven estas escuelas: entre una fuerte regulación para que el alumno se comporte de acuerdo a cómo el colegio quiere y la libertad para que cada sujeto forje su propia vida. Si bien en el discurso hay esta centralidad en las normas, no es así en la práctica en donde encontramos

diferencias en la forma cómo se expresan y su nivel de exigencia en la escuela.

La tradición de una escuela socializadora y fuertemente normativa, se mantiene, incluso en escuelas que tienen rasgos más liberales. Ello nos lleva a profundizar en la relación entre la exigencia de las normas (aquellas vinculadas con los valores) y la opción por una ética más liberal y estudiar una nueva manera de entender las normas en organizaciones más liberales.

6. ¿Por qué no una escuela democrática?

En los resultados del estudio realizado nos llama la atención que no hayamos encontrado escuelas que podríamos definir como democráticas deliberativas. Nos atrevemos a plantear algunas hipótesis al respecto.

En primer lugar, la centralidad de la figura de la dirección que representa la opción ética de la escuela impide legitimar el acuerdo o la negociación como medios de integración en las escuelas. La necesidad de la presencia de un sujeto que encarne los valores restringiría la posibilidad de discutir sobre ellos. Si bien en el caso de la escuela confesional y la escuela pública se utiliza las asambleas como medio para tomar decisiones, ellas no logran ser espacios para consensos en torno a los valores. De otro lado, en la escuela pública la asamblea surge no con un sentido democrático sino como modo de enfrentar cualquier rasgo de autoridad, perdiendo así su carácter integrador ante la diversidad de valores. En otros casos, es una suerte de seudo participación, en donde los acuerdos no se legitiman en sí mismos en cuanto resultado de la discusión deliberativa, sino que necesitan de la legitimidad de la dirección. Junto a ello, hemos visto que la unidad se ha logrado en las escuelas por adhesión o por interés estratégico, más no por la acción comunicativa (Habermas, 1991). En una escuela confesional con

unos valores claramente definidos, o una escuela con unos dueños que tienen sus propios valores no se admitiría la discusión de ellos. Los valores ya están definidos por la comunidad y su tradición, y el sujeto se adhiere a ellos como miembro de la comunidad; o han sido definidos por los intereses privados de los dueños de un colegio y el sujeto los acepta con fines pragmáticos. En ambos casos, la discusión —y en algunos casos la participación democrática- quedaría relegada. 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, situación que en nuestra tradición educativa más autoritaria, dogmática y vertical (Ansión y otros 1992; Sandoval, 2004) es un desafío.

Por otro lado, una visión reducida de la idea de la democracia en las escuelas, la que para algunos informantes se sujeta a la acción de votar para la toma de decisiones y donde los acuerdos se logran por mayoría, y no por la discusión argumentativa. De otro lado, los pocos espacios de participación otorgados a los alumnos y las familias nos remiten nuevamente a la importancia de la figura de autoridad representada en la dirección.

Finalmente, el Estado ausente no ha logrado ni personificar en un director ni proponer una ideología en torno a la democracia en la que todas las escuelas se adhieran, ni muchos menos ha utilizado mecanismos, tales como la capacitación, el trabajo en equipo, la selección de sus docentes o la supervisión, para lograr que en las escuelas públicas directores y docentes se comprometan con la orientación ética asumida. En palabras de Gutmann (1993) no se ha logrado la "reproducción social consciente" donde las prácticas y políticas educativas son respaldadas por los ciudadanos en cuanto ha surgido de un acuerdo colectivo y consciente en torno a los valores de la democracia. Ello aunado a la ausencia hasta hace poco de un proyecto educativo nacional, el Estado no ha sido capaz de trasmitir e involucrar a los protagonistas de la escuela en los valores democráticos.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Como todo trabajo de investigación, éste abre nuevas interrogantes para continuar profundizando en el estudio de la dimensión ética de la organización escolar. A partir de los resultados obtenidos surgen a nuestro entender, algunos temas que no han sido profundizados aquí, pero que resultan interesantes en esta línea del estudio.

- 1. Explorar qué sucede en otras escuelas del país, con las mismas o diferentes características, por ejemplo en las escuelas rurales de comunidades campesinas, donde una tradición cultural más comunitaria podría influir en un tipo de orientación ética. Ello remite a profundizar en el estudio de la dimensión ética en contextos culturales diversos.
- 2. Profundizar en las primeras relaciones que hemos establecido entre la dimensión ética y las dimensiones estructural, cultural y política de la escuela. Cada una de esas relaciones, puede ser motivo de un mayor análisis. Incluso, usando metodologías cuantitativas.
- 3. Analizar si la orientación ética asumida por la escuela se configura como un factor de éxito. En la investigación realizada por Alcazar y Cieza (2004) se presenta los resultados de los colegios de Fe y Alegría (escuelas públicas confesionales) quienes tienen mejores resultados académicos que las escuelas públicas laicas. Ello lleva a preguntar si el carácter de comunidad confesional es uno de los factores que crea las condiciones para que la escuela sea más exitosa. Una investigación que correlacione orientación ética de la escuela (más comunitaria ó más liberal) con la variable éxito escolar permitirá reconocer el nivel de influencia de esta dimensión.

- 4. Estudiar la repercusión de la autonomía en contextos de fuerte desigualdad e inequidades como el nuestro. Las políticas que propone el sistema educativo peruano fortalece la autonomía pedagógica y administrativa; sin embargo, poco se habla de la autonomía ética y lo que ello significa para la escuela en particular, y el sistema educativo en general.
- 5. Analizar las dificultades por las que atraviesa la escuela pública para configurarse como democracias deliberativas. Actualmente se habla de la escuela como un espacio de aprendizaje y fortalecimiento de la democracia; sin embargo, no hemos encontrado en las tres escuelas estudiadas una comunidad fuertemente constituida desde los valores democráticos, aunque hay algunos rasgos —como el uso de las asambleas- que se puede convertir en una práctica a favor de ello.
- 6. Profundizar sobre la conformación de comunidades desde los valores democráticos. El discurso de la ética comunitaria aparece en la escuela confesional vinculado fuertemente a su carácter confesional. Incluso en las escuela privada se vincula los valores con el curso de religión como si la ética se ligara solamente con lo religioso y no con la ciudadanía o con una moral laica, como fue el caso de la escuela francesa (Durkheim, 1976). Etzioni (1991) señala que para ser comunitario no es necesario ser religioso pues se puede ser comunitario desde los valores civiles. En ese sentido, resta estudiar en nuestro contexto la posibilidad de formar comunidades cohesionadas alrededor de los valores democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

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 Iguíñiz, 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.

Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.

Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En *Revista Iberoamericana de Educación.* Nº 15 setiembre – diciembre. Madrid: Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos. http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a01.htm

Beck, L. (1999). Metaphors of educational community: an analysis of the images the reflect and influence scholarship and practice. En *Educational Administration Quarterly*, Vol 35, Thousand Oaks. Pags. 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. (2da. ed.). San Francisco: Jossey Bass. Pags. 337-358.

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.

Bidwell, Ch. (1965). The school as a formal organization. In March, J. Handbook of organizations. Chicago: Rand McNally and Company. Pags. 972 – 1022

Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In M. Bonami et M. Garant (eds.). Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement. Bruxelles : De Boeck Université, 185 – 216.

Callan, E. y White, J. (2003). Liberalism and communitarianism. En Blake, N.; Smeyers, P.; Smith, R. And Standish, P. (edts). *Philosophy of education*. London: Blackwell publishers. Pags. 95 – 109.

Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2004). Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación - Perú. Lima: Comisión de entrega de la CVR.

Consejo Nacional de Educación (2005). Hacia un proyecto Educativo Nacional 2006 - 2021. Lima: CEN

Corbin, J. y Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: procedures, canons, and evaluative criteria. En *Qualitative Sociology*. Vol 13 N°1.

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). Etica. (3era ed.) Madrid: Ediciones Akal S.A.

Cousin, O. (1999). Analyse sociologique de l'établissement. En *Pédagogies* Revue du Département des sciences de l'éducation de l'Université de Louvain. N° 13. Belgique : Academia Bruylant.

Crozier, M. et Friedberg, F. (1977). L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective. Paris : Editions du Seuil.

Derouet, J.L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981 – 1986) Eléments pour une sociologie des établissements scolaires. En *Revue Française de Pédagogie*. N° 83, 5 – 22.

Derouet, J.L. (1992). Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?. Paris: Métailié.

Diaz Bazo, C. (2005). La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética. En revista *Educación*. Vol. XIV, N° 26. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Pags. 43 - 58

Diaz Bazo, C. y Suárez G. (2001). Evaluación de impacto del Diploma de Segunda Especialidad "Proyectos educativos y cultura de paz". En *Educación*. Vol. X, Nº 19. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Pags. 93 – 110.

Dubet, F. (1991). Les Lycéens. Paris : éditions du Seuil.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Traducido del Francés. Buenos Aires: editorial Losada.

Dubet F. y Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. En Revue Française de sociologie. N° XXXVII. Pags. 511 - 535

Dubet, F., Cousin, O. y Guillemet, J.-P. (1991). Sociologie de l'expérience lycéenne. En Revue Française de Pédagogie. N°94. Pags. 5 - 12

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.

Forquin, J-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. En *Revue Française de Pédagogie*. N° 143. Pags. 113 – 139

Furman, G. (1998). Postmodernism amd community in schools: Unraveling the paradox. En Educational Administration Quarterly. Vol 34, N° 3. Pags. 298 – 328

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

Gutmann, A. (1987). Educación democrática. México: ediciones Prisma.

Habermas, J (1996). L'intégration républicaine. Essais de théorie politique. Paris: Fayard.

Habermas, J. (1991). Conciencia moral y acción comunicativa. (2da edición). Traducción de Ramón García Cotarelo. Barcelona: ediciones península.

Hoy, W. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures. Some theoretical, research and practical considerations. En *Journal of Educational Administration*. Vol 41 N° 1, 87-109

Hoy, W. y Sweetland, S. (2001). Designing better schools: the meaning and measure of enabling school structures. En *Educational Administration Quarterly*. Vol 37, N° 3, 296 – 321.

Huberman, M. y Miles. M. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonathan, R. (1997). Liberalism and education. En *Journal of Philosophy of Education*. Vol 31, N° 1. Pags. 181 – 216.

MacIntyre, A (2001). Tras la virtud. Traducción castellana de Amelia Valcárcel. Primera edición en Biblioteca de bolsillo. Barcelona: crítica.

Milley, P. (2002). Imagining good organizations. Moral orders or moral communities?. En Educational management and administration. Vol 30 (1), 47 – 64.

Mintzberg, H. (1992). El poder en la organización. Barcelona: editorial Ariel.

Mulhall, S. And Swift, S. (1992). Liberals & communitarians. UK: Blackwell.

Noddings, N. (1996). On Community. En Educational Theory. Vol 46. N° 3. Pags. 245 - 267

Rawls, J. (1995). Teoría de la justicia. México: Fondo de cultura económica.

República del Perú. (2003). Ley General de Educación Nº 28044.

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. En *Educational Administration Quarterly*. Vol 30 N° 2 pags. 214 – 226.

Stake, R.E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata

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. En *Educational Administration Quarterly*. Vol 35 N° 1. Pags. 46 – 70

Strike, K. (2000a). Liberalism, communitarianism and the space between: in praise of kidness. En *Journal of moral education*. Vol 29 N° 2 Pags. 133 – 147.

Strike, K. (2003). Toward a liberal conception of school communities. Community and the autonomy argument. En *Theory and Research in Education*. Vol. 1(2). Pags. 171 – 193.

Strike, K. (2004). Community, the missing element of school reform: why schools should be more like congregations than banks. En *American Journal of education*. Vol. 110 (3). Pags. 215 – 232.

Tyler, W. (1996). Organización escolar: una perspectiva sociológica. Reimpresión 2da edición. Madrid: ediciones Morata.

Waller, W. (1961). The sociology of teaching. New York: Russell and Russell.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. En *Administrative* Science Quarterly. N° 21. Pags. 1 – 9.

White, J. (2003). Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain. En *Journal of Philosophy of education*. Vol 37, N° 1. Pags. 147 – 161.

Yin, R. (1989). Case study research. Design and methods. London: Sage publications.