

TOMO I
LA INVESTIGACIÓN

*PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL Y
MARCO CONTEXTUAL*

INTRODUCCIÓN

La escuela, y específicamente la organización escolar ha sido objeto de diferentes estudios desde diversas disciplinas como la sociología de las organizaciones, la psicología social, la filosofía de la educación, la antropología, entre otras. Y cada una de ellas ha aportado a la comprensión de la escuela, en sus diferentes aspectos. Algunos estudios han analizado la dimensión estructural de la escuela, otros se han preocupado por los aspectos culturales y políticos, y otros -muy pocos- por la dimensión ética de la organización escolar. Estos últimos, principalmente, desde la filosofía política y la filosofía de la educación.

En pleno siglo XXI las demandas a la escuela, y específicamente las demandas éticas, son otras. La escuela se mueve en un continuum de exigencias: por un lado conservar los valores de la tradición de una comunidad a través de la transmisión de sus valores, y por otro, responder al mundo liberal, plural y diverso que somos, donde el respeto a la diversidad y tolerancia se hace indispensable. Estas exigencias implican no sólo que la escuela vuelva a preguntarse sobre el para qué y el por qué educar y con ello, plantear unos nuevos fines que debe atender, sino una nueva manera de comprender y construir la organización escolar.

Por ser nuestro trabajo principalmente semi-inductivo basado en el enfoque de la *grounded theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) y el *enfoque interpretativo*, el marco teórico que presentamos en los primeros capítulos de esta primera parte, no pretende ser verificado en el terreno; por ello, lo llamamos marco teórico referencial. Lo que presentamos es un marco que da cuenta de modo general de lo avanzado hasta este momento en relación al estudio de las dimensiones de la organización escolar y cuál es su aporte a la comprensión de la dimensión ética de la escuela. Los conceptos aquí vertidos y el trabajo de categorización en el terreno permitirán la construcción teórica de nuestro objeto de estudio, tema que presentamos en la tercera parte de la investigación.

Reconociendo nuestro enfoque metodológico y el papel de la teoría en él, esta parte del trabajo tiene como hilo conductor a la escuela como *organización ética*, es decir, estudiar la dimensión casi olvidada en los estudios de la organización escolar. Para la construcción teórica de base nos valemos de algunos estudios trabajados desde la *sociología de las organizaciones* y desde la *sociología de la educación* para comprender la dinámica de las organizaciones escolares y el lugar de la ética en estos estudios; así como de la *filosofía política* que nos permitirá nutrir el análisis de la organización escolar con la discusión ética actual del pensamiento liberal y comunitario. Hemos seleccionado estas dos perspectivas de la filosofía política por ser las que en este momento se encuentran en discusión, en especial, en el mundo anglosajón, y que en mi país, Perú, genera una serie de tensiones entre una tradición particularmente comunitaria y los ideales de un Estado liberal y moderno.

Para ello hemos organizado este marco teórico referencial en dos capítulos. El primero presenta diferentes estudios sobre las organizaciones en general, y sobre la organización escolar, en particular, para analizar las dimensiones de la escuela y el lugar que ocupa la ética en dichos estudios. Este capítulo lo hemos dividido en dos partes. Primero analizamos los estudios que han abordado el análisis de la organización desde sus estructuras. Nos interesa aquí presentar, especialmente, el trabajo de Mintzberg (1992), por su aporte al *componente ideológico* en la configuración de las estructuras de las organizaciones, componente que hace referencia al sistema de creencias compartidas por los miembros acerca de la organización y que configura un tipo de organización, que él llama misionaria, y que si bien explícitamente no hace referencia a la ética, aporta en el tema de los valores y la identificación de sus miembros con unos valores compartidos. Además incluimos los estudios que plantean que las escuelas son débilmente articuladas en los que cada docente en lo privado de su aula cuenta con espacios de autonomía y libertad (Weick, 1976; Cohen, March y Olsen, 1972; Bidwell, 1965).

En la segunda parte de este capítulo presentamos los aportes al análisis de la escuela desde los sujetos o enfoques más interpretativos para comprender las dimensiones cultural y política de la escuela. Aquí incluimos el estudio de Crozier y Friedberg (1977) sobre el enfoque estratégico de la organización. Si bien este autor no trabaja directamente sobre la organización escolar, nos ayuda a comprender el lugar de la ética en el enfoque estratégico. Desde el lado de la sociología de la educación, analizamos los estudios de Waller (1961) sobre la escuela como un mundo social; Dubet (1991) y la experiencia escolar en tensión entre la libertad y la socialización y el control, y Derouet (1992, 2000) quien basándose en el estudio de Boltanski y Thevenot (1991) analiza los principios que rigen la vida en la escuela, específicamente francesa. Por otro lado, para comprender la dimensión política de la escuela, recogemos el aporte de los estudios de la micropolítica (Ball, 1989) que estudia las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses. En este sentido buscamos conocer de qué forma la ética se puede configurar como un recurso de poder en la escuela.

Como señalamos arriba, nos interesó trabajar estos estudios –entre otros- para reconocer las dimensiones de la escuela y para dar cuenta de cómo estos estudios han estado al margen de una discusión ética explícita, aunque como veremos nunca ha sido neutros e implícitamente presentan una concepción ética de entender a la escuela.

El segundo capítulo se refiere a la escuela desde la ética. Empezamos presentando el debate actual entre el pensamiento liberal y comunitario, debate que no sólo se vive en el plano político, sino que la educación y la escuela también se han visto incluidas en él, por ejemplo, en las críticas que se hace a la educación liberal o en las añoranzas de una escuela común. Luego, hacemos una revisión de la bibliografía sobre estudios que abordan explícitamente la dimensión ética de la organización escolar (Beck, 1999; Sergiovanni, 1994; Greenfield, 1978, 1980; Starrat, 1991; Strike, 1999, 2000a, 2000b; Milley 2002; Samier, 2002). En este capítulo, además presentamos algunos estudios

realizados sobre la escuela como comunidad, los cuales han sido criticados desde el punto de vista liberal.

Concluimos esta parte con el marco contextual presentado en el tercer capítulo. Éste brinda el marco histórico y contextual de la realidad de la escuela en el Perú para reconocer nuestra tradición de una escuela que a lo largo del tiempo se ha movido entre ideas comunitarias y otras liberales. Actualmente nuestro sistema educativo adopta una política democrática liberal con énfasis en la autonomía y participación de las escuelas y una menor regulación del Estado; sin embargo, junto a ello encontramos una preocupación por la ética frente a la situación de violencia, una frágil democracia y situaciones de exclusión y desigualdad social.

Confesamos que este trabajo de revisión teórica sobre lo avanzado en relación a la dimensión ética de la organización escolar no ha sido fácil. Los estudios sobre la ética nos remite más bien a la filosofía de la educación orientados al para qué y por qué educar (aspectos axiológicos o teleológicos de la educación), encontrando muy poca bibliografía que trabaje directamente sobre la organización escolar. Otros estudios son más bien prescriptivos de cómo debe ser la escuela con poca base empírica. En este sentido, esperamos que este sea un aporte para comprender la dimensión ética en el ámbito de la organización escolar.

CAPÍTULO I: EL LUGAR DE LA ÉTICA EN EL ESTUDIO DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

¿Qué es la escuela?, ¿qué caracteriza a la escuela?, ¿cómo es una “buena” escuela? son preguntas que durante años desde diferentes disciplinas y perspectivas se ha intentado responder. Así encontramos enfoques que han resaltado la estructura formal de la escuela analizándola como burocracias formales o entidades racionalmente articuladas al estilo de Weber (1968), como burocracias profesionales (Bonami, 1996) o como “enabling bureaucracies” (Hoy y Sweetland, 2001), o enfoques que la analizan desde la experiencia y las interacciones (Dubet y Martuccelli, 1998a, 1998b, 1996; Cousin, 1999, 1998; Dubet, 1991; Derouet, 1987, 1988, 1992). Otros la definen a través de metáforas¹: anarquías organizadas (Cohen, March y Olsen, 1972; Weick, 1976), sistema de símbolos y códigos (Foucault, 1976), organismos sociales o “small society” (Waller, 1961), sistemas de comportamientos (Bates y Murray, 1981), artefactos culturales y “moral orders” (Greenfield, 1978, 1980), organizaciones inteligentes (Senge, 1995; Santos Guerra, 2001), institución híbrida (Hunter, 1998), comunidades (Sergiovanni, 1994; Strike, 1999; Beck, 1999), comunidades deliberativas (Strike, 1993) o comunidades morales (Milley, 2002), entre otros.

Estos diversos estudios han ayudado a comprender la complejidad de la organización educativa en sus tres dimensiones: estructural, cultural y política. Sin embargo en la literatura que existe sobre las organizaciones escolares muy poco es lo que se ha escrito aún sobre su dimensión ética.

En esta parte presentaremos algunos estudios que analizan las dimensiones estructural, cultural y política de la escuela. Los estudios los hemos agrupado en dos grandes perspectivas²: la primera reúne a aquéllos que tienen una vertiente funcionalista, positivista o técnico – racionalista. Ello nos permitirá tener una mirada a la estructura de la escuela. La segunda perspectiva considera los estudios, más bien, interaccionistas, interpretativos, microsociológicos o etnosociológicos que nos ayudarán a comprender la dimensión cultural y política de la organización escolar.

Nos interesa en este trabajo articular estas perspectivas para tener una mirada integral de la escuela y comprenderla en sus diversas dimensiones³. En la búsqueda de crear puntos de articulación más que paradigmas opuestos, la presentación de estos trabajos

¹ Morgan, G. (1998) utiliza la metáfora para ver y comprender a las organizaciones de un modo distinto. El empleo de la metáfora implica un “modo de pensar” y un “modo de ver” que traspasa el cómo comprendemos nuestro mundo en general. En su libro “Imágenes de la organización” presenta diferentes metáforas de la organización: máquina, organismo, cerebro, cultura, sistemas políticos, cárceles psíquicas, cambio y transformación e instrumentos de dominación.

² Existen diferentes clasificaciones, especialmente desde la perspectiva sociológica contemporánea (Ball, 1989; Duru-Bellat y Henriot-Van Zanten, 1992; Tyler, 1996; Verhoeven, 1998; Forquin, 1997; Dupriez, 1999; Cousin, 1999).

³ Wallace (2000) argumenta que integrar las perspectivas política y cultural en el análisis de la organización escolar ofrece una mejor comprensión de las interacciones que se desarrollan en el campo de la administración educacional. El propone una perspectiva dual que incluye la cultura y el poder como componentes iguales en un mismo análisis.

contribuirá a analizar las diferentes dimensiones de la organización escolar, y así comprender el lugar de la ética en el discurso de dichos enfoques.

1. LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La mayor parte de las investigaciones que analizan las estructuras de las organizaciones se basan en la teoría funcionalista que considera que la organización tiene una existencia objetiva y un carácter sistémico en el que sus elementos son ordenados y coherentes para el logro de los objetivos propuestos. Por lo tanto, cada elemento tiene un rol y función específico que cumplir para conservar y adaptarse al sistema. La organización como subsistema de la sociedad debe identificarse con los cuatro imperativos funcionales del sistema: adaptación, consecución de objetivos, integración y mantenimiento de pautas.

Analizar la escuela desde su estructura nos remite a los enfoques pioneros de la teoría de la organización: la teoría mecanicista o burocrática como modelo ideal y cerrado para la configuración de todas las instituciones para lograr la eficacia (Taylor, 1856-1915; Fayol, 1841-1925 y Weber, 1864-1920), la teoría de las relaciones humanas que incluye el componente humano desde variables psicosociales y toma en cuenta la satisfacción de las necesidades de los miembros en la organización (Elton Mayo, 1927) y la teoría de la contingencia (Mintzberg, 1984) donde las características de las organizaciones se estructuran a partir de la influencia de las variables de contexto. En este último, la estructura de la organización está ligada al entorno, se considera como un equilibrio entre las presiones externas y ambientales que se ejercen sobre el sistema y la diferenciación interna que le permite enfrentarse a ellas y sobrevivir (Tyler, 1996).

La estructura de una organización es “the enduring characteristics of an organization reflected by the distribution of units and positions within an organization and their systematic relationships to each other” (James and Jones, 1976; citado por Schminke, 2001: 376). En este sentido la estructura organizacional incluye los canales de comunicación y coordinación, las reglas y procedimientos, la distribución del poder y la forma como las tareas son distribuidas, todo ello organizado en función de la misión, objetivos o metas de la organización.

Así, la escuela es considerada como “entidad racionalmente articulada” (Tyler, 1996). La escuela es un espacio que debe estar presidido por la racionalidad y la eficiencia, donde el orden es natural a la organización y donde no caben aspectos éticos por considerarlos no científicos ni objetivos.

No se puede negar que las acciones organizativas en la escuela se dan en el marco de una estructura que establece normas y procedimientos, asigna roles a los sujetos, señala objetivos, tareas y funciones, fija líneas de autoridad, controla y evalúa. Es decir, que nos guste o no, las estructuras son inevitables en las organizaciones -y entre ellas las escuelas- para prevenir el caos y promover la eficacia. Y hablar de estructuras es hablar

de estructuras burocráticas. Sin embargo, las estructuras burocráticas han sido ponderadas y criticadas, y hasta muchas veces satanizadas. Tyler (1996), Forquin (1997), Hoy y Sweetland (2001) y Hoy (2003) recogen una serie de investigaciones realizadas en el mundo anglosajón sobre la escuela como burocracias. Estas investigaciones se basan en datos descriptivos sobre cinco dimensiones primarias de las burocracias: especialización, centralización, formalización, normalización y configuración o forma de estructura de roles.

Las investigaciones que presentan Hoy y Sweetland (2001), por ejemplo, dan cuenta de las consecuencias positivas y negativas de las estructuras burocráticas de las escuelas. Así hay estudios que analizan el “lado oscuro” de la burocracia, criticado por alienar, producir rigidez, generar insatisfacciones, bloquear y distorsionar la comunicación, no generar innovaciones e inhibir la creatividad. Y otros en cambio, su lado positivo, por generar satisfacción, clarificar responsabilidades, reducir el stress, reducir el conflicto, generar innovación, promover la efectividad y guiar el comportamiento, entre otras bondades. Con ello, se reconoce que la estructura burocrática por sí sola no es ni la “panacea” ni el “demonio” de las organizaciones y que el estudio de la organización escolar es mucho más complejo y problemático que sus estructuras.

Si bien este enfoque de análisis de las organizaciones ha permitido conocer y comprender la estructura de las organizaciones, sus modos de coordinación y formalización, e introducir la influencia de las variables del ambiente, también encontramos sus críticas desde la sociología y desde la filosofía.

Las críticas que se hacen desde la sociología son que este enfoque no accede a la idea de actor estratégico ni permite analizar cómo los actores pueden construir el sistema. (Amblard et.al., 1996). Además, Crozier y Friedberg (1977) critican el sesgo tecnista del modelo técnico – racional de las organizaciones que reduce el cambio organizativo a un proceso cuasi-mecánico de adaptación unilateral, así como el razonamiento a priori que busca explicaciones en los individuos solamente en la racionalidad de la organización. Y no dicen nada sobre lo que realmente sucede en la escuela en la cotidianidad (Ball, 1989)

Por otro lado, este modelo entiende a la dimensión política en términos negativos: “es un comportamiento fuera de los sistemas legítimos”, y por tanto, los conflictos según los teóricos más radicales son considerados como “aberrantes y patológicos” (Ball, 1987) y no como situaciones naturales que se presentan en toda organización. Ya Mintzberg, señalaba “a la arena política” como una configuración problemática. A partir del planteamiento de Ball (1987), consideramos que negar el componente político en una institución es negar el componente humano y sus diferentes lógicas de acción que se desarrollan en el intercambio y relaciones entre los actores.

Por el lado de la filosofía, MacIntyre (2001) critica a las burocracias por su idea instrumental del sujeto y por su cercanía a la anomia. Para este filósofo, la burocracia y su personaje: el gerente, son los representantes del mundo moderno, del “yo emotivista” -

como lo llama este filósofo- o del “yo liberal” donde la elección de los juicios de valor son expresiones de los propios sentimientos, emociones o preferencias -por tanto dependen de cada cual- y que en sí mismas no están gobernadas por criterio, principio o valor.

El gerente trata los fines como algo dado, como si estuvieran fuera de su perspectiva; su compromiso es técnico, tiene que ver con la eficacia para transformar las materias primas en productos acabados, el trabajo inexperto en trabajo experto, las inversiones en beneficio. (...) Ni el gerente ni el terapeuta, en sus papeles de gerente y terapeuta, entran ni pueden entrar en debate moral. (49)

Siguiendo con MacIntyre (2001), son tres las ficciones morales en el mundo moderno que justifican las acciones: el derecho, la utilidad y la eficacia. En relación a ésta última -muy vinculada con la finalidad de una organización burocrática-, señala:

... no estamos acostumbrados a dudar de la eficacia de los gerentes en lo que se proponen, y tampoco estamos acostumbrados a pensar en la eficacia como concepto *moral*, clasificable junto a conceptos tales como el derecho y la utilidad. Los propios gerentes y muchos de los que escriben sobre gerencia se conciben como personajes moralmente neutrales, cuya formación los capacita para trazar los medios más eficientes de obtener cualquier fin que se propongan. Si un gerente dado es eficaz o no, para la opinión dominante es una cuestión completamente diferente de la moralidad de los fines a que su eficacia sirve o fracasa en servir. Sin embargo, hay fundamentos poderosos para rechazar la pretensión de que la eficacia sea un valor moralmente neutral. Porque el concepto íntegro de eficacia (...) es inseparable de un modo de existencia humana en que la maquinación de los medios es principalmente y sobre todo la manipulación de los seres humanos para que encajen con patrones de conducta obediente. (101).

La clásica división entre hecho fáctico y valor o entre ciencia y ética ha llevado a plantear que las organizaciones burocráticas aspiran a la neutralidad valorativa. Sin embargo, MacIntyre nos dice que el concepto de eficacia considerado éticamente neutral es una ficción, pues existen principios y justificaciones que subyacen a ello, en cuanto está vinculada con la existencia humana.

En este sentido, la escuela –vista como burocracia eficaz- está más cerca de una perspectiva ética liberal movida por intereses económicos más que por los sujetos como individuos y personas en una comunidad.

All too often schools, driven by contracts, rules, and structures too enforce them, seek to serve capitalism's economic interest and loose sight of other ways to think about students, teacher, and their families as individuals and as persons in community (Beck y Foster, 1999: 351).

A pesar de las críticas planteadas, la literatura sobre organización escolar ha estado dominada por una mirada principalmente burocrática de la estructura de las escuelas; y, como ya señalamos antes, no podemos negar esta dimensión estructural en ellas. Lo que pretendemos recoger en las siguientes líneas son algunos elementos presentes en

las estructuras que nos ayuden a reconocer que ella no es éticamente neutral, como algunos suponen.

Aquí presentamos dos enfoques que abren la posibilidad de que la dimensión ética esté presente en la organización: desde la ideología (Mintzberg, 1992) y los bolsones de autonomía que tienen las organizaciones (Hanson 1976 citado por Tyler, 1996; Bidwell 1965; Weick, 1976; Bonami, 1996).

1.1. El sistema de la ideología en la estructura de la escuela

Henry Mintzberg (1984) estudia a la organización a partir del análisis de las estructuras. Su modelo de análisis responde a la pregunta de cómo se estructuran las organizaciones y plantea que la estructura de la organización puede definirse simplemente como el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas (Taylor, 1947, Fayol, 1916 y Weber, 1858), consiguiendo luego la coordinación de las mismas.

En relación a la división del trabajo Mintzberg identifica cinco partes en toda organización:

- El *núcleo de operaciones*: son aquellos operarios que realizan el trabajo básico directamente relacionado con la producción y los servicios y constituyen el centro de toda organización.
- El *ápice estratégico*: abarca a todas las personas encargadas de una responsabilidad general de la organización.
- La *línea media*: Es la cadena de directivos intermedios provistos de autoridad formal.
- La *tecnestructura*: Son los analistas y su personal administrativo que sirven a la organización. Comprende el personal especializado que se ocupa del diseño y realización de sistemas de planificación y de control.
- El *staff de apoyo*: brindan servicio de apoyo (personal administrativo) a los operarios y al resto de la organización.

Sin embargo, el aporte que nos interesa resaltar aquí es la inclusión de un sexto componente –menos tangible que los anteriores- que forma parte de la estructura de las organizaciones y que, se configura además, como un sistema de poder: la *ideología*. De esta forma Mintzberg valora a la ideología como medio de cohesión, de control y de coordinación en las organizaciones.

Por sistema de ideología Mintzberg (1992) se refiere al sistema de creencias compartidas por los miembros acerca de la organización que la distinguen de otras organizaciones y que tiene un *poder unificador*. Incluso en algunos casos resulta ser un elemento muy potente en la configuración y funcionamiento de la organización. Una ideología vincula a los agentes con la organización; genera un “espíritu de camaradería”, un “sentido de misión” y supone una integración de los objetivos individuales con los de la organización. Como señala “La ideología está viva e infunde vida a la organización” (181).

Las raíces de la ideología en una organización se remontan a su fundación: la misión y la figura del líder fundador. Los miembros de la organización se unen y permanecen en la organización por un sentido de dedicación al líder y a lo que éste intenta construir. En este sentido, el autor hace referencia no a un proceso de construcción de la ideología al interior de la organización, sino a un elemento ya dado por un fundador desde sus orígenes y que responde a una tradición a la que se identifican y adhieren todos los miembros.

La organización se convierte en una institución donde la gente construye su vida alrededor de la organización y se identifica con las costumbres, los mitos y la historia, es decir, la tradición de la organización. Para describir ello, Mintzberg utiliza la metáfora de las sagas -término utilizado en la investigación de Clark citada por Mintzberg- para identificar el componente emocional en la identificación de los miembros a partir de las historias (hazañas, relatos) de una persona o grupo de personas.

La característica y también la consecuencia más importante de la saga de una organización es conseguir la fidelidad, el compromiso del personal con la institución. Las cosas se tratan de forma tan emocional que muchos participantes se definen a sí mismos a partir de la actividad central de la organización. La participación profundamente emocional convierte a los participantes en camaradas de una misma causa. Una saga convierte a la organización en una comunidad, incluso en un culto (Clark, 1970: 235 citado por Mintzberg, 1992: 185).

A medida que la organización se va consolidando la ideología se refuerza. Se logra incorporar a los nuevos miembros a la organización a través de la identificación y lealtad hacia la organización. Mintzberg reconoce que existen varios modos cómo se logra la identificación de los miembros con la misión de la organización: la identificación natural; la selección y reclutamiento de los sujetos cuyos valores individuales concuerden con la ideología; la socialización y el adoctrinamiento.

La ideología se presenta en los objetivos y misión de la organización definidos como “las intenciones que se encuentran detrás de las decisiones y acciones tomadas” (Mintzberg, 1992: 290). En la medida que todos los miembros están identificados con la misión se comparte el poder y cualquiera puede tomar parte de las decisiones.

Cuando el sistema de ideología es el que ostenta el poder se configura un tipo de organización que Mintzberg (1992) llama misionaria⁴.

La *organización misionaria* está dominada por la ideología la que sirve para mantener a la coalición interna fuertemente unida en torno a los objetivos ideológicos. Se caracteriza por la colaboración, la integración y la fuerte identificación de los miembros –incluso

⁴ A partir del análisis de la estructura de la organización Mintzberg (1992) presenta seis configuraciones de poder: la organización instrumental, el sistema cerrado, la autocracia, la organización misionaria, la meritocracia y la arena política, según sea la parte de la organización que tiene el poder. Mintzberg (1984) presenta estas configuraciones como una tipología de formas ideales o puras, advirtiendo que tan sólo son caricaturizaciones o simplificaciones de la realidad cada una de las cuales es una descripción de un tipo básico de estructura organizativa y de su situación.

emocional-, característica que no se encuentra en las otras configuraciones. Tan fuerte es la identificación que se espera la lealtad de los miembros, y si no es así, su salida de la organización. La coordinación interna se logra con la estandarización de las creencias o normas, por lo que no se hace necesaria la supervisión o control externo y, debido a que todos comparten los mismos objetivos, no existiría el conflicto. Incluso se afirma que no hay actividad política pues la fuerte identificación con la ideología no permite la formación de grupos informales de poder que puedan “jugar políticamente” de modo diferente. Mintzberg (1992) la llama también “burocracia normativa” y considera que es la configuración más descentralizada, participativa y democrática.

Ella se enfrenta a una coalición externa pasiva. En este caso es posible que la organización sea tan independiente que trate de imponer su misión al entorno. Sin embargo, el nivel de autonomía de la organización puede convertirla en una organización cerrada al exterior.

Si bien la ideología y la organización misionaria se refiere a la identificación de todos los miembros con las creencias compartidas de la organización, vemos que existe la posibilidad de que la ética –como la adhesión a determinados principios y valores- sea lo que articule dicha unidad. Si bien Mintzberg no lo explicita directamente, en cuanto la misión de la organización puede ser de cualquier carácter y orientado a cualquier finalidad⁵, consideramos que ella puede tener una orientación ética, cuando lo que identifica a los miembros son valores asumidos y vividos por todos como en una comunidad.

El reconocimiento de este elemento no tangible presente en la estructura de las organizaciones, nos da la posibilidad de que en la organización escolar confluyan valores compartidos por los sujetos de la organización y en donde podamos reconocer una orientación ética en su estructura expresada en la misión de la escuela y la identificación de los sujetos hacia ella.

1.2. Los espacios de autonomía y libertad en las estructuras: La escuela como anarquía organizada y el modelo articulado de un modo impreciso (loosely coupled system)

En la década de los 70 surge un enfoque diferente al modelo de las escuelas como burocracias; sin embargo “este cambio de perspectiva se realiza dentro de lo que básicamente es un paradigma funcionalista” (Tyler, 1996) en cuanto se sigue analizando las estructuras y aún no se centra en el actor individual en cuanto clave del cambio estructural. Si bien hay intentos de mirar a la escuela de manera distinta al paradigma de la burocracia, para Tyler “resulta irónico que el intento de salir del modelo racional de tipo fábrica todavía no haya producido un modelo claro de organización escolar” (1996: 92).

⁵ Aunque en algunos ejemplos presentados de la organización misionaria, Mintzberg (1992) alude al carácter social de la misión: una misión para cambiar o transformar a la sociedad. Incluso señala que existen organizaciones seudomisionarias, en las que los miembros parecerían que se identifican y trabajan en pro de la misión, pero que en realidad buscan satisfacer necesidades personales: prestigio o poder.

Un modelo alternativo es el del “cubo de basura” o “anarquía organizada” propuesto por Cohen, March y Olsen (1972). Ellos estudiaron la toma de decisiones en Universidades de Estados Unidos y Suecia. Las organizaciones se caracterizaron por sus objetivos mal o débilmente definidos, la afiliación fluida y una tecnología poco clara. Estas tres características conectadas proporcionaron la base del modelo de “cubo de basura” en el que los problemas, las soluciones y la toma de decisiones están desconectados entre sí, aunque aparentemente pareciera que hay una alta organización: horarios establecidos, normas planteadas. Esta imagen proporciona la idea de organizaciones cargadas de ambigüedad y muy complejas.

Por su parte, Weick (1976) presentó el modelo *loosely coupled system*⁶ y utiliza dicha metáfora como contraposición a la idea de considerar a la escuela como un sistema burocrático fuertemente acoplado donde se espera que los elementos funcionen exactamente en la forma en que se predijo y para lo cual fueron diseñados. La teoría presenta la idea de que, aunque los diferentes componentes de la escuela están conectados y son interdependientes, el grado de relación es relativo porque cada uno de ellos mantiene cierta identidad y autonomía. Ello se ve claramente en la complejidad de la realidad escolar que hace inviable la existencia de un modelo único de profesor, y por tanto, una caracterización real de sus actuaciones y de las necesidades profesionales. Por tanto, las aulas funcionan como espacios privados de ejercicio profesional donde el profesor actúa con un grado bastante alto de autonomía y sin interacción con las otras unidades.

Tyler cita la investigación de Hanson (1976) quien encontró “bastantes pruebas de burocracia en los procesos de organización y administración estructurados de forma racional y ejecutados de manera sistemática en la esfera de la influencia de los directores. Sin embargo, al lado de estas actividades, se producían una serie de *bolsas de autonomía* en torno al proceso docente” (1996: 55 – 56)

Cabe destacar, también el trabajo de Bidwell (1965) quien busca caracterizar a las escuelas como organizaciones autónomas. Analiza escuelas públicas de primaria y secundaria y encuentra que ellas tienen la responsabilidad de responder a unos estándares de calidad uniforme para todos; sin embargo encuentra que son sistemas con “estructuras flojas” en los que los docentes tienen márgenes de libertad.

Consequently, an important facet of school – system organization is the autonomy granted to – or perhaps demanded by - the teacher as a professional to make discretionary judgement about procedures to be used during the time a student group is in his charge (...) Teacher autonomy is reflected in the structure of school systems, resulting in what may be called their “structural looseness” (Bidwell, 1965: 975).

⁶ Autores como Meyer (2002) y Boyd y Crowson (2002) plantean que en la última década se está regresando al “tight coupling” en las organizaciones con nuevos conceptos: “new managerialism”, “entrepreneurial management”, “accountability”, “standardization”, “organizational effectiveness”, conceptos que no calzan del todo con la filosofía del “loose coupling”.

En esa línea se encuentra, también, el trabajo de Bonami (1997) quien analizando la escuela belga a partir de la teoría propuesta por Mintzberg considera que ella es una organización estable, compleja y autoregulada que tiene una doble lógica: burocrática y profesional. Bonami (1997) plantea que la escuela -al tener que cumplir con la misión que le confiere el Estado y la sociedad: socializar, instruir y formar a las jóvenes generaciones de tal forma que se forme al adulto, ciudadano y futuro trabajador- se inscribe en un contexto legislativo con una serie de reglamentaciones y restricciones jurídicas, administrativas y financieras que aplicadas mecánicamente le dan el aspecto de una organización impersonal y rígida. Sin embargo, la escuela no puede concebirse sólo con la lógica burocrática, ya que en la tarea educativa es imposible controlar todos los procesos y los productos educativos. El maestro, en última instancia, se encuentra solo ante sus alumnos, goza de autonomía en sus clases y toma una serie de decisiones en relación al proceso educativo. Esto hace que sea, casi imposible, estandarizar sus tareas. Por lo tanto, es necesario considerarla, también desde una lógica profesional. Como configuración profesional, la escuela tiene una fuerte estandarización de habilidades que se logra a partir de la selección previa de maestros.

Estos hallazgos hacen ver que la escuela es algo más que simples burocracias donde el aparato administrativo es "rígidamente ajustado". Este margen de autonomía y de libertad de la que gozan los docentes en sus aulas, nos hace notar que hay la posibilidad no de una sino de varias ideologías o -para nuestro caso posturas éticas- que pueden estar presentes en las organizaciones educativas. El reconocimiento de los bolsones de autonomía está más cerca de pensar en la organización no como una organización misionaria o comunidad fuertemente acoplada en función de unos valores asumidos, sino de una escuela en la que pueden convivir varias posturas valorativas dentro del marco de la ética liberal que explicaremos más adelante.

2. LA DIMENSIÓN CULTURAL Y POLÍTICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Los aspectos culturales y políticos de la organización escolar son estudiados principalmente por los enfoques interaccionista e interpretativo. A diferencia del enfoque anterior, ellos ponen énfasis en las relaciones e interpretaciones de los sujetos o actores de la organización y no en las estructuras. No se basan en la búsqueda de leyes generales de la sociedad, sino que entienden que cada situación es única y debe definirse en cada encuentro (Steebins, 1967 citado por Tyler, 1996). La acción social sólo es comprensible a través de los esquemas interpretativos de los actores. "La acción aparece separada de la estructura; la experiencia del rol o función; la situación de la organización formal" (Tyler, 1996).

La hipótesis central que anima estos trabajos es que las estructuras sociales son producciones humanas, son los actores y especialmente los procesos los que producen las estructuras. La estructura no surge como fruto de la racionalidad formal sino del intercambio y, por ello, puede modificarse según los objetivos y las estrategias que

planteen los grupos de interés y la política que despliegue la dirección. Las organizaciones se construyen socialmente a través de los significados que emergen entre los participantes, en ese sentido no existe una “única” y “buena” organización, sino que ella se organiza según las interpretaciones que hagan los sujetos en situaciones concretas.

Este enfoque no busca focalizar el análisis en un aspecto de la organización sino que procura comprender los acontecimientos tal como se experimentan en el mundo cotidiano de interacción, encuentro, acuerdo y negociación (Tyler, 1996; Forquin, 1997). Se pone al descubierto que la organización es menos racional y burocrática de lo que las teorías tradicionales piensan.

Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero, todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela (Santos Guerra, 1990 citado por Bardisa 1997: 5).

El enfoque interaccionista de la organización da prioridad a los actores sociales como los protagonistas de la organización y el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan. Ello enriquece el análisis de las organizaciones desde las estructuras y permite conocer quiénes son los sujetos, cómo son sus relaciones o juegos, cómo estructuran o llegan a los acuerdos, cuáles son las formas de poder y cómo se maneja el conflicto. Permite analizar en situación cómo y por qué se presenta estas lógicas. A partir del enfoque interaccionista, se ha visto a la escuela como organizaciones menos burocráticas y *más humanizadas* en cuanto incorpora al sujeto y nos dan elementos para comprender las perspectivas cultural, política y ética de la organización escolar.

En esta parte vamos a presentar el trabajo de Crozier y Friedberg (1977) sobre el actor estratégico en las organizaciones, en general; y luego los aportes de Waller (1961), Ball (1989), Derouet (1988,1992) y Dubet (1991, 1998) sobre la escuela, en particular. En cada uno de ellos buscaremos reconocer el lugar de la ética en el estudio de las organizaciones escolares.

2.1. El actor y la estrategia en una organización

Desde la sociología de las organizaciones Crozier y Friedberg (1977) plantean que la organización no puede quedar reducida a una estructura y su relación con el entorno. Ellos señalan que no existen sistemas sociales completamente regulados o controlados ya que existen actores individuales o colectivos que no pueden reducirse a funciones o roles abstractos. Los actores siempre disponen de un margen de libertad que emplean de manera estratégica en sus interacciones con los demás. Su planteamiento se centra

en la acción colectiva (acción organizada de hombres) como esencia misma de la vida social y en la estrategia que siguen los actores para resolver los problemas cotidianos que se presentan en la institución.

Para Crozier y Friedberg (1977) la organización es un problema por explicar. La consideran un constructo político y cultural, el instrumento que algunos actores sociales utilizan para regular sus interacciones con miras a obtener el mínimo de cooperación necesario para la consecución de objetivos colectivos sin perder su autonomía de agentes relativamente libres. Esto es, mantener un nivel mínimo de integración como organización, pero sin suprimir sus objetivos e intereses divergentes que gozan por su libertad, y sin poner en peligro la empresa colectiva

Como *constructo político* centra su análisis en el poder, pero no de un poder producto de la autoridad o de la jerarquía, sino como cosustanciales a la acción humana por su margen de libertad. El poder es entendido como una relación presente en todas las organizaciones, que gracias a la libertad del sujeto y a su margen de incertidumbre cada actor dispone sobre los otros. Cuanto mayor es el margen de incertidumbre mayor es el poder del actor. El funcionamiento de la organización es el resultado de una serie de juegos en los cuales participan los diferentes actores organizativos. A través del juego los hombres estructuran sus relaciones de poder y las regulan a través de negociaciones. El juego es un instrumento que elaboran los hombres para reglamentar su cooperación, es el instrumento esencial de la acción organizada.

Como *constructo cultural*, la organización considera al conjunto de valores, normas y actitudes como elementos que estructuran las capacidades de los individuos y los grupos condicionando, pero no determinando las estrategias individuales y colectivas. Es decir, la cultura es un instrumento y es capacidad que adquieren, utilizan y transforman los individuos al tiempo que construyen y viven sus relaciones y sus intercambios con los otros. El sujeto llega con unos valores y normas aprendidas a una organización, pero ellas no determinan el comportamiento. Por ello, la integración de los sujetos en una organización no se da por el aprendizaje de normas y valores sino como consecuencia de las restricciones que obliga a que cada sujeto, si quiere seguir jugando, no pierda de vista las exigencias y reglas del juego de la organización.

Las relaciones con el medio no son entendidas como una simple influencia externa seguida de una adaptación unilateral sino como un proceso permanente de intercambio a través del cual una organización se abre selectivamente al sistema de poder más amplio en el que participa y mediante el cual integra partes, más o menos permanentemente, en su propio sistema de acción, para a su vez, poder “adaptarla” a sus propias exigencias (Crozier y Friedberg, 1977).

Desde este enfoque, la ética -considerada como una invención humana- queda reducida a una estrategia que permite que dentro de una organización los sujetos persigan sus propios intereses sin perjudicarse mutuamente. Así, este planteamiento considera que las

finalidades, objetivos, intenciones o motivaciones no son las que garantizarán el éxito de una organización sino las mediaciones o estrategias que se utilicen para lograrlos.

Esta perspectiva cuestiona la idea de la organización como una comunidad fuertemente unida, pues para estos autores no puede haber objetivos comunes debido a que la misma división del trabajo hace que cada miembro tenga una visión particular de los objetivos y por tanto, cada uno le dará una jerarquía diferente. Además como ya dijimos antes, los valores y las normas no determinan el comportamiento de una organización, sino que el sujeto las utiliza como estrategia para lograr los objetivos colectivos sin perder su libertad. Consideramos, entonces que esta perspectiva estratégica, le otorga un carácter más instrumental a la dimensión ética.

2.2. La escuela como un mundo social

La investigación empírica de Waller (1961) sobre la escuela realizada en 1920 es la primera investigación realizada desde un enfoque interaccionista. Waller plantea que el mundo de la escuela es un mundo social lleno de significaciones, una unidad donde interactúan personalidades y que se nutre de la comunidad. Define a la escuela como una institución. Su visión es que la escuela no es sólo una organización formal sino una “small society”:

Those human beings who live together in the school; though deeply severed in one sense, nevertheless spin a tangled web of interrelationships, that web and the people in it make up the social world of school. ... It is a world compact with meaning (Waller, 1961: V).

Su estudio se centra en el análisis de la vida cotidiana de la escuela: las interacciones sociales que se desarrollan, las ceremonias, los juegos, los códigos morales, las tradiciones, las leyes, los conflictos entre profesores y alumnos, las relaciones que tiene con la comunidad.

Waller plantea las siguientes características de la escuela:

- Tiene una población definida;
- Tiene una estructura definida por las interacciones sociales e influenciada por los procesos de interacción;
- Representa un “compact network” de relaciones sociales;
- Tiene un fuerte sentimiento de pertenencia (“we-feeling”); y
- Tiene una cultura propia

A diferencia de lo presentado hasta ahora, este estudio presenta a la escuela como un “small society”, con un mundo de significados e interacciones sociales. Ello nos permite comprender que la escuela es una “comunidad” y con ello toda la carga ética que trae.

2.3. La experiencia escolar

La sociología de la experiencia vuelve su mirada al alumno, sujeto olvidado en los análisis de la organización escolar (Dubet, 1991). Este enfoque está principalmente interesado en comprender el tipo de individuo que forma la escuela, por ello, desde esta perspectiva la escuela no es el objeto central de la investigación sino que es el lugar en el que se desarrolla la experiencia del alumno. “Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema” (Dubet y Martuccelli, 1998a: 15).

Este enfoque se interesa en los “actores”, no como peones, engranajes, simples objetos pedagógicos o “clones del sistema” (Dubet y Martuccelli, 1998b) sino como sujetos: cómo ellos se representan, cómo construyen sus proyectos, sus orientaciones culturales, sus normas, y cómo representan a la escuela, la organización escolar, las relaciones pedagógicas y la vida juvenil. Ello supone captar la manera cómo los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos.

Dubet (1991) considera que la experiencia escolar es la parte subjetiva de la organización escolar, es la manera cómo los actores se representan y construyen este sistema. En este sentido no existe una única forma de escuela, sino que ella dependerá del tipo de experiencia que cada una tenga.

En este enfoque se define la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan o articulan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. La experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido en el conjunto social (en este caso la escuela). Y, por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos sino a los elementos del sistema escolar que se imponen a los actores. Estas lógicas de acción se refieren a las funciones del sistema escolar: la integración en la colectividad (la socialización), la distribución de las competencias y la educación.

En la investigación que realiza Dubet (1991) en los liceos franceses, encuentra que la experiencia escolar se construye en el encuentro de una organización liberal que deja a los actores una gran libertad para expresar su mundo juvenil y de una organización burocrática impuesta, muy cerrada llena de reglas precisas e impersonales donde los alumnos tienen el sentimiento de no poseer derechos ni poder para participar en las decisiones de la escuela. En palabras de Dubet “le lycée est une organisation faible (...) et une institution fermée” (1991: 171). El mundo liberal de la escuela se expresa de dos modos: de un lado el liberalismo del mercado, la competencia y las destrezas; y por otro el liberalismo cultural y subjetivo de la autonomía.

L'établissement apparaît toujours en toile de fond ou en creux. En toile de fond, parce qu'il est une organisation qui impose un règlement, des règles et des normes. C'est un univers ritualisé et codifié dont la classe et la relation pédagogique

représentent pour les élèves le coeur de l'expérience. En creux, parce que l'établissement est aussi un lieu de vie, là où éclôt la culture juvénile et s'exerce le conformisme du groupe de pairs (Cousin, 1999: 39).

La experiencia escolar sugiere la realización de una suerte de división de trabajo al interior de la escuela: por un lado el mundo duro de la selección y la competencia, y por otro el mundo expresivo de la vida juvenil. Los sujetos estudiados por Dubet, Cousin y Guillemet (1991) perciben a la escuela como una organización liberal, incluso anárquica en la que conviven diversas formas de ser y estar. En ese sentido la escuela tiene una débil capacidad de socialización al no ejercer control social sobre los alumnos.

...l'école ne constitue plus une instance de socialisation, c'est-à-dire une institution construite sur des valeurs culturelles qui fabrique des rôles sociaux que les acteurs reproduisent ensuite dans la société (Dubet, Cousin y Guillemet, 1991: 11).

Fuera de la clase, la escuela no busca controlar la conducta de los alumnos cuyos comportamientos son considerados de dominio privado. Sin embargo, los autores señalan que esa libertad no ha permitido que la escuela se convierta en un espacio democrático, pues ello no se ha traducido en derechos ni espacios de participación.

Lo interesante de la investigación es comprobar que no es la escuela la que socializa a los jóvenes -en el sentido de Durkheim- sino el mundo exterior, y ello, en primer lugar porque según los autores la escuela ya no tiene la imagen de escuela igualitaria portadora de valores universales y más bien se ha convertido en un espacio de selección. Así la escuela es liberal cuando se trata de la vida privada del alumno, mientras se cierra cuando se trata de la selección y la pedagogía. En segundo lugar, la escuela ya no tiene el monopolio de la cultura legítima. En el mundo moderno actual, las fuentes culturales son numerosas y la escuela es solo una más dentro del mercado de la cultura.

Estas investigaciones de escuelas francesas revelan el paso de la escuela institución (comunidad) organizada alrededor de valores centrales a una escuela más liberal.

2.4. La escuela y sus principios

J.-L. Derouet, sociólogo francés (1987, 1988, 1992, 2000) ingresa al mundo escolar para reconocer los principios que rigen la vida escolar. El plantea que ya no existe un principio único, organizador común de la vida escolar como lo fue la "igualdad de oportunidades" ideal de la República francesa y que aseguraba la coherencia del sistema; sino "plusieurs principes", que generan incertidumbre para gestionar diversos referentes, algunas veces hasta contradictorios. El debate crítico de los años 60 y 70 hizo emerger otras referencias, como por ejemplo, el valor de la comunidad, el respeto a la autonomía del alumno, la libre competencia de los establecimientos, entre otros. La escuela entró en un universo de principios de justificación múltiples y donde tuvo que encontrar un modo de regulación que tenga en cuenta esa pluralidad. Ello hizo que se pasará de una regulación central por parte del Estado, a la descentralización y los compromisos locales,

donde la escuela es la unidad de gestión del sistema educativo y la que puede decidir lo que es *bueno y justo* hacer en la escuela (Derouet, 1992). Se traslada las decisiones, y en ello podemos incluir las decisiones éticas, del Estado a la organización escolar. Esta realidad de las escuelas francesas la podemos ver reflejada en nuestra realidad de la escuela peruana, a partir de los años 90, tema que trabajaremos en el tercer capítulo.

Los trabajos de Derouet han estado centrados en comprender –inspirado en los trabajos de Thevenot y Boltanski⁷- los principios que rigen la vida escolar y cómo ellos han ido variando. Podemos encontrar en ellos la pregunta ética sobre los valores: ¿la escuela debe ser el marco moral que promueva valores a los alumnos? y si es así, ¿qué valores promover? ¿Se debe tener en cuenta unos valores tan altos de generalidad, moralmente incuestionables, pero con el riesgo de ser poco operativos en lo cotidiano, o bien tener en cuenta los valores del medio, con el riesgo de enseñar prejuicios de clase o comunitarios? Estas preguntas, que han regido durante años en la educación, Derouet las analiza a la luz de la realidad de la educación francesa y sus reformas.

En 1988, Derouet, presenta los resultados de una encuesta aplicada de manera etnográfica a 20 collèges franceses entre 1981 y 1986. La investigación tuvo como objetivo conocer cómo una medida promulgada a nivel estatal⁸ es aplicada en la particularidad de cada centro educativo e interpretada por los sujetos. De esta forma se observó la forma cómo se daban los acuerdos en los establecimientos escolares y cuáles eran las justificaciones (principes de justification) que daban los sujetos para llegar a los acuerdos y que trascienden a las personas y las cosas.

A partir del modelo de análisis de la organización de Thevenot y Boltanski⁹, Derouet (1988) analiza la escuela y plantea que ella no tiene un principio de orden común¹⁰ y que se encuentra en tensión tres modelos de cité: la cité civique, la cité domestique y la cité industrielle. Ello pone en evidencia la diversidad de proyectos locales de establecimientos que pueden estar presentes y que “les relations sociales dans les établissements scolaires reposaient sur un certain nombre de “cela va de soi” (Derouet, 1988:7).

⁷ Thevenot y Boltanski (1991) se preocupan por conocer las formas por las cuales los actores llegan a los acuerdos y los convenios a pesar de los intereses divergentes. La teoría de “La justification: les économies de la grandeur” integra la perspectiva sociológica, económica y filosófica y propone un enfoque basado en los acuerdos justificados y legítimos entre los miembros de la sociedad. Esta teoría regresa a la filosofía política para avanzar en la comprensión de las capacidades que los actores ponen en juego para justificar sus acciones o sus críticas. Los autores consideran que la filosofía política constituye el instrumento privilegiado para explicar y analizar los fundamentos que están implícitos en los argumentos dados en una discusión o conflicto. Presentan seis mundos: de la inspiración, cívico, de la opinión, doméstico, del mercado e industrial. Cada mundo tiene un principio superior común.

⁸ Esta medida se refiere a la exigencia que los centros educativos diseñen sus proyectos de establecimiento.

⁹ Derouet utiliza el modelo de Thevenot y Boltanski (1987) presentado en su primer texto “Les économies de la grandeur”.

¹⁰ En la escuela francesa el principio de orden que regía a comienzos de siglo era “l’egalité de chances”. Ello hacía que la escuela sea considerada una verdadera institución. Para Derouet (1992) Dubet (1991) y Cousin (1998) la escuela ya no es una institución en cuanto no hay consenso alrededor de un principio superior común, sino diversidad de objetivos o proyectos múltiples que coexisten en un mismo contexto.

Las situaciones escolares se justifican desde una lógica cívica en cuanto la escuela es un servicio público, los profesores son los funcionarios y los alumnos deben obedecer a las normas escolares. Las relaciones personales se dan bajo las condiciones de igualdad. Pero, asimismo se da una lógica doméstica por la sola presencia de adultos y niños que viven relaciones de tipo familiar. Para este autor la lógica doméstica ofrece la posibilidad de pensar en el alumno como persona, y no tanto como ciudadano o productor. La tercera lógica es la industrial porque se pone en primer plano los objetivos de la calidad y la eficacia. Para Derouet estas tres lógicas constituyen las referencias fundamentales para la definición del orden justo en situaciones escolares. Aunque, también reconoce que pueden encontrarse la lógica de la inspiración o la lógica del mercado. Estas lógicas presentes pueden entrar en tensión, cuando por ejemplo, se busca conciliar a la vez una lógica de la igualdad característica del mundo cívico, con la lógica industrial del mundo de la división del trabajo; o cuando se busca conciliar la lógica doméstica de las relaciones interpersonales con énfasis en "saber ser", con la lógica industrial del "saber hacer".

En otro trabajo Derouet (1992) construye cinco modelos para comprender la escuela desde sus principios de justificación: el modelo del interés general, el modelo comunitario, el modelo de la eficacia, el modelo de mercado y el modelo de la creatividad. Cada uno de estos modelos está regido por principios y referentes éticos diferenciados. El modelo de interés general entiende a la escuela como un "servicio público", por tanto, contrario a todas las particularismos regionales o comunitarios. Se valoriza los saberes abstractos, los conceptos más generales que son salvaguardados por el Estado que garantiza la transmisión de esos saberes para todos por igual. Por el contrario el modelo comunitario está fundado en los lazos entre las personas y sus raíces locales, en los valores como afectividad, el calor, la confianza, la proximidad entre las personas.

La diversidad de principios debido a los procesos de mayor autonomía y descentralización de las escuelas, ha llevado a que se afirmen los acuerdos a nivel de lo local, pero se debilita -para los alumnos- la formación de valores universales, generándose una suerte de relativismo: "Le grand perdant de ces arrangements est le principe civique d'égalité (Derouet, 1988: 19). Ello nuevamente, nos remite a considerar el carácter ético de la organización y la discusión ética entre lo local y lo universal, la igualdad y la autonomía.

2.5. El poder en la escuela. La micropolítica de la escuela

Stephen Ball (1989) a través del estudio de casos en escuelas inglesas, pone al descubierto el "*lado oscuro de la escuela*": es decir, las luchas por el poder, la formación de grupos y coaliciones para conseguir o defenderse del poder; y el conflicto -que a diferencia de los enfoques funcionalistas- es visto como signo de vitalidad y participación democrática.

Ball (1989) critica los análisis funcionalistas de la organización por ser prescriptivos de la eficiencia y por basarse en argumentos racionales. Señala que tales teorías

...son ideologías, legitimaciones de ciertas formas de organización. Exponen argumentos en términos de racionalidad y eficiencia para lograr el control (...) marginan los estudios empíricos de la práctica escolar y desdeñan el conocimiento folklórico de los profesores por considerarlos sin importancia (Ball, 1989: 23).

Ball propone una concepción alternativa: la micropolítica de la vida escolar entendida como las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses (citando a Hoyle, 1982). Para Ball (1989) la micropolítica tiene que ver con tres esferas de la actividad organizativa: los intereses de los actores (basados en la diversidad de metas y la ideología), el mantenimiento del control de la organización y los conflictos alrededor de la política.

Ball reconoce –al igual que los estudios de Bidwell (1965), Weick (1976), y Cohen, March y Olsen (1972)- que en las escuelas no existe consenso alrededor de las metas, existiendo una serie de intereses que es necesario negociar. Los intereses pueden ser creados (preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con las condiciones de trabajo), ideológicos (cuestiones valorativas y de adhesión filosófica que están en la base de la práctica y las discusiones) o personales (referido a intereses del “yo” al que aspira personalmente el sujeto). En este sentido, critica que se considere a los miembros de una organización únicamente en términos de necesidades individuales sin considerar las adhesiones grupales o ideologías compartidas. Ello permite reconocer que alrededor de los conflictos y en las alianzas y coaliciones entran en juego los intereses ideológicos o valorativos. Para este autor, las decisiones que se toman en la organización escolar comprenden una ideología pues tienen una carga valorativa y no son sólo procedimientos que se discuten.

Esta diversidad ideológica hace que en la escuela “las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción se ven obligadas a coexistir en la misma estrecha proximidad” (Ball, 1989: 32), generando una serie de conflictos.

El director es el centro de la micropolítica pues es el encargado de mantener el control y a la vez promover la adhesión e integración de sus miembros. En la búsqueda del control se genera oposición y enfrentamientos, negociaciones y coaliciones. El control del director se maneja entre la autonomía y la participación. La autonomía de los profesores se da en unos límites establecidos por la organización. Por su parte la participación puede restringirse para la toma de decisiones a nivel del colegio. En otras palabras, existe una suerte de tensión entre la autonomía (en el ámbito del aula) y la participación (a nivel institucional). En palabras de Ball (1989: 130) “mientras celebran su autonomía, los profesores aceptan todo un conjunto de restricciones sobre su participación en la toma de decisiones en la escuela”.

Ball encuentra en las escuelas estudiadas que la participación queda reducida a una apariencia de participación (pseudo participación) de los profesores en la toma de decisiones, generalmente limitada a estamentos formales o a entenderla sólo como consulta, lo que termina siendo un “ritual político”.

En la perspectiva micropolítica la escuela es entendida como *campos de lucha* de poder en la que es difícil encontrar una estructura definida. Ello hace que los actores de la organización como sujetos políticos empleen diversas estrategias de lucha (como por ejemplo las coaliciones, alianzas, negociaciones o acuerdos) para lograr sus intereses individuales o grupales. El orden en las escuelas está siendo negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna. Se reconoce que en la escuela hay intereses diversos en conflicto, en la que cada parte busca restablecer la unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado o lógica de acción (Crozier y Friedberg, 1977; Dubet y Martuccelli, 1996,1998; Cousin, 1999).

Las investigaciones aquí presentadas –tanto desde el análisis de las estructuras, como de la cultura y política- nos revelan la heterogeneidad y complejidad de la organización escolar. No obstante, reconocemos que si bien en estos estudios el foco de atención no ha sido la dimensión ética de la organización escolar, encontramos que ella –entendida como los principios que orientan las decisiones y las acciones¹¹- atraviesa implícitamente cada uno de los enfoques presentados ya sea como la ideología de Mintzberg (1992) o intereses ideológicos de Ball (1989) o los principios de Boltanski y Thevenot (1991). Puede ser entendida como una estrategia (Crozier y Friedberg, 1977), o se encuentra presente en la discusión sobre la escuela como comunidad y agente socializador (Waller, 1961, Dubet, 1991) o en la discusión de la autonomía de la organización escolar, la pluralidad de valores y la libertad de los alumnos frente a los ideales de la República (Derouet, 1988, 1992, 2000).

El reconocimiento de la presencia de una postura ética –aunque no explícita- en estos estudios de las escuelas nos abre un camino para profundizar en el tema y construir- como lo haremos más adelante- categorías que ayuden a comprender esta dimensión poco estudiada en las organizaciones escolares.

¹¹ En el siguiente capítulo trataremos ampliamente este tema.

CAPITULO II: LA ESCUELA DESDE LA ÉTICA LIBERAL Y LA ÉTICA COMUNITARIA

Desde los años noventa experimentamos el “retorno de la ética”¹² (Camps y otros, 1992; Genard, 1992; Cortina, 1993, 1994; Larouche, 1993; Fortin, 1993; Guede, 2001; Etxeberria, 2002) o como lo llama Etzioni (1999) “la regeneración de valores”, debido a la emergencia de una serie de acontecimientos ligados a nuestro desarrollo: la crisis de valoración, el auge tecnológico, la generalización del individualismo, la fragilidad de la democracia, la corrupción, el privilegio de la racionalidad económica, entre otros. En palabras de Etxeberria (2002) es el progreso el que nos ha impulsado a volver con fuerza a la ética, en cuanto han surgido problemas nuevos. De esta forma la ética se presenta como una disciplina, entre otras, que buscan dar respuestas a los problemas de la sociedad.

Ya Weber a inicios del siglo XX realizaba un diagnóstico de la sociedad moderna de su tiempo planteando que la racionalidad moral-práctica terminaría por ser suplantada por un utilitarismo en la que sólo sobreviven los medios sobre los fines. Resalta la existencia de una pérdida de sentido y de libertad en el mundo moderno caracterizado por una pluralidad de esferas de valor que destruyen la universalidad de los valores.

Las teorías de las organizaciones, no han estado ajenas a este retorno, y es así que a partir de los años 70 y 80, la “ética en los negocios” (the “business ethics”) o la “ética en las organizaciones” empieza a “ponerse de moda” en los Estados Unidos como en Europa. Esta surge en un inicio como una serie de prescripciones para hacer de las empresas u organizaciones unas mejores empresas, llegando a afirmar que la ética es rentable¹³. Aparece el *capital ético* como un nuevo factor de los bienes intangibles de las empresas. “Las organizaciones que *sobreviven* son en muy buena medida aquéllas que generan internamente un sentido de pertenencia entre sus miembros, y a la vez una confianza en el público de que sus necesidades son satisfechas” (Cortina, 1993: 269).

La sociología¹⁴ tampoco escapa al retorno de la ética, y nuevamente se interroga por la ética y la moral (Ladrière, 2001; Larouche, 1993; Genard, 1992; Isambert, Ladrière y Terrenoire, 1978). Desde siempre los padres fundadores de la sociología y sus discursos no han dejado de tratar sobre los hechos morales.

¹² Guede (2001) señala que la ética es la ola que orienta la prospectiva del siglo XXI, después de la ola agrícola, la ola industrial, la ola tecnológica y la ola del conocimiento.

¹³ L'éthique est devenue une « affaire » à la mode, voire même une « bonne affaire ». La ética se está convirtiendo en un factor de “performance” donde se afirma que “good ethics make goods business” (Fortin, 1993). En esta línea se afirma que todas las conductas éticas son lucrativas (Guede, 2001) o rentables (Cortina, 1994) porque reduce los costos de coordinación al tener sujetos identificados y motivados en la organización.

¹⁴ En los años 60 hubo una ruptura entre la ética y la sociología. Esta última era considerada como una ciencia experimental: “elle n'ont rien de moral” (Larouche, 1993). Esta ruptura entre ética y sociología y otras disciplinas, se debió a los procesos de diferenciación funcional (subsistemas autónomos y funcionalmente diferenciados) que hicieron que cada sistema se especializara en una tarea específica. Ello generó que los subsistemas o esferas diferenciadas estén desconectados a toda referencia moral.

En educación, la reflexión ética ha acompañado a los grandes pensadores de la educación. La educación es considerada una práctica es decir una acción racional o reflexionada, una acción ética. En esta perspectiva la educación es hacer pasar a un individuo de un estado natural a otro superior, hacer adquirir al individuo una manera virtuosa de comportarse. En la historia de la educación, ella ha estado ligada a la moralización y a la ética: sea para formar al hombre virtuoso, sea para formar al ciudadano. Nunca la educación se la ha concebido como éticamente neutra.

Tradicionalmente, la educación -como forma de acción humana- ha tenido un carácter inherentemente ético porque es el medio esencial y necesario para que el hombre alcance su plenitud como tal y porque está vinculada a la idea de libertad y a las decisiones de quien la realiza. La educación tiene una orientación teleológica: busca la personalización del hombre y una orientación axiológica: está orientada a los valores. La condición ética de la actividad educativa se explica por su contenido, por su método y por su intencionalidad. El carácter ético de la actividad educativa se explica porque en ella se transmiten valores y porque los contenidos instructivos sirven a un fin moral (contenidos), porque dichos contenidos se transmiten moralmente “bien” (procedimientos legitimados éticamente) y porque busca fines humanizadores propios de la condición humana (intencionalidad ética).

Por su parte la escuela no ha estado ajena a la reflexión ética. Podemos encontrar, entonces que la escuela como organización tiene un carácter ético¹⁵ en dos sentidos: desde su finalidad e intencionalidad, que no es otra cosa, que el fin de la educación y, desde su organización que para algunos autores como Sergiovanni (1994), Strike (2000), Milley (2002) y Samier (2002) se expresa en una comunidad moral. Es esta condición educativa de la organización escolar la que la hace diferente a otras organizaciones y le da sentido a su quehacer. Nuestra hipótesis es que la intencionalidad ética expresada en las finalidades de la escuela otorga sentido y orientación a las decisiones y acciones de la escuela configurando un tipo de organización.

Primeramente, la educación, y por ende, la escuela, tiene una intencionalidad ética, nunca es neutra. Es el centro por excelencia de la cultura moral (Durkheim, 1947). Ya sea que la escuela se oriente a formar “buenas” personas: actitudes y valores, o se oriente a la formación de ciudadanos, o a la transmisión de una herencia cultural o a su adaptación a un entorno económico, lleva implícita o explícita una postura frente a los valores.

Y en segundo lugar, el análisis de la organización está presidido por la ética, ya que en la dinámica de la organización están comprometidos valores. No todo en la organización es cuestión de procedimientos o prácticas administrativas, sino también de enfoque y posición frente al objeto: es decir de sentido y decisión. El acto y la capacidad de decisión ética son esenciales en la vida de la organización (Bottery, 1993; Cortina, 1994;

¹⁵ Para algunos positivistas la teoría de la organización no tiene contenido ético, sino que se preocupa sólo del nivel fáctico. “No hay lugar para consideraciones éticas en el cuerpo de una ciencia” (Simon citado por Martín-Moreno, 1996).

Obin, 1996; Greenfield, 1980). “Les situations le plus délicates à traiter par les chefs d’établissements ne sont ni administratives, ni financières, ni plus généralement techniques; elles sont le plus souvent éthiques et mettent aux prises des élèves, des professeurs, des familles, parfois d’autres acteurs (Obin, 1996: 9).

La organización de centros educativos es básicamente una ciencia ética que se ocupa de los procesos buenos y mejores, los medios buenos y mejores, y de los fines buenos y mejores, y como tal está completamente inmersa en valores, preferencias, ideas, aspiraciones y esperanzas (Sergiovanni, 1994). La organización tiene un compromiso con la justicia, la verdad, la libertad y el respeto por las personas (Santos Guerra, 1994; Schlemenson, 1990).

Sin embargo, para Samier (2002) la ética ha estado excluida de los análisis de la organización, especialmente en la literatura norteamericana, debido a la preeminencia de la dicotomía política – administración y por el enfoque de la administración científica que redujo la ética a aspectos instrumentales. Además, por la idea de caracterizar a la gestión pública y las organizaciones públicas como moral y éticamente neutras. Por otro lado las perspectivas positivistas relegaron el tema de la ética y de la moralidad a estereotipos, gustos o preferencias que no son tratados con argumentos científicos (Starrat, 1991).

Últimamente se está integrando la dimensión ética al análisis de la organización escolar aunque todavía muy poco se ha escrito. Autores como Greenfield (1980), Strike (1999), Starrat (1991) Sergiovanni (1994), Milley (2002), Samier (2002) argumentan en este sentido. Sin embargo, como veremos más adelante estos estudios son más prescriptivos de cómo debe ser la escuela, sin un referente empírico que lo sustente.

En este capítulo presentamos en primer lugar, una definición de ética y optamos por recoger las ideas claves del liberalismo – comunitarismo en la discusión ética actual y sus implicancias en la educación para finalmente, presentar algunas investigaciones o estudios que han analizado a la organización escolar desde una perspectiva ética.

1. ¿QUE ES LA ÉTICA?

Entender la dimensión ética de la organización escolar nos remite a preguntarnos sobre qué entendemos por ética. En el mundo actual se habla de ética o de moral indistintamente, por lo que se ha perdido nuestra comprensión sobre ellas.

La palabra ética procede del griego “ethos” que significaba originariamente “morada”, “lugar en donde vivimos”, pero posteriormente pasó a significar el “carácter”, el “modo de ser”. Por su parte, el término moral procede del latín “mos, moris” que originariamente significaba costumbre, pero que luego, también pasó a significar “carácter” o “modo de ser”. De esta forma ética y moral confluyen en la misma raíz etimológica en un

significado casi idéntico: todo aquello que se refiere al modo de ser o carácter adquirido como resultado de poner en práctica unas costumbres consideradas buenas. Ello ha llevado que en el lenguaje común hablemos de moral y ética como sinónimos. Sin embargo, vale la pena diferenciar estos conceptos.

Etxeberria (2002) se refiere a la moral como el conjunto de valores, normas e instituciones morales existentes en una sociedad y merecedoras del reconocimiento general; mientras que la ética es el momento *reflexivo racional* de la moral, para responder a tres preguntas: precisar en qué consiste la moral, precisar los bienes supremos o imperativos que se constituyen en referente moral último de nuestras acciones; y buscar argumentos que fundamenten dichas propuestas éticas. En este sentido, la moral hace referencia al mundo social y la ética se encuentra a nivel del pensamiento o filosofía.

Para Cortina y Martínez (2001) la moral es el conjunto de principios, normas y valores que cada generación transmite a la siguiente con la confianza de que se trata de un buen legado de orientaciones sobre el modo de comportarse para llevar una vida buena y justa. Y la ética se refiere a la disciplina filosófica que se ocupa de la *reflexión sobre los problemas morales*. La ética tiene como funciones: aclarar qué es la moral; fundamentar la moralidad, es decir, averiguar las razones por las que tiene sentido que los seres humanos se esfuercen en vivir moralmente; y aplicar a los distintos ámbitos de la vida social los resultados obtenidos en las dos funciones anteriores.

La ética, así entendida, es la parte de la filosofía que se dedica a la *reflexión* sobre la moral. Es un tipo de saber que intenta construirse racionalmente, utilizando para ello el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la filosofía. Sin embargo, la ética debe ir más allá de la mera declaración de principios: es un *saber práctico* que busca orientar la toma de decisiones para conducir la vida de un modo bueno y justo. Es filosofía práctica. En este sentido, la “ética” tiene un sentido más amplio que el de “moral”¹⁶.

A lo largo de la historia de la filosofía se han ofrecido distintos modelos éticos, que se presentan como constructos filosóficos, generalmente dotados de un alto grado de sistematización, y que intentan dar cuenta del fenómeno de la moralidad en general y de la racionalidad que rigen en cada uno de ellos. Las teorías éticas buscan responder a preguntas como: ¿por qué hay moral?, ¿qué razones justifica que sigamos utilizando alguna concepción moral concreta para orientar nuestras vidas?, ¿qué razones avalan la elección de una determinada concepción moral frente a otras concepciones rivales?. Cada teoría ética ofrece una determinada visión del fenómeno de la moralidad y lo analiza desde una perspectiva diferente.

¹⁶ Para algunos autores como Isambert, Ladrière y Terrenoire (1978), es preferible hablar de ética porque la “moral” hace referencia a un sector de la actividad social, lo privado, la “vida moral”, mientras que la ética se refiere al fundamento normativo de toda actividad. Para fines de este trabajo coincidimos con estos autores, y preferimos hablar de ética.

Cortina (2001) analiza las diferentes teorías éticas agrupadas en tres conjuntos que corresponden a tres grandes fases de la historia de la filosofía: las éticas de la era del “ser” (antigüedad clásica y el medioevo) que son las éticas que tuvieron como base última de sustentación la pregunta por el “ser”, esto es, por la verdadera realidad de las cosas (Sócrates, Platón, Aristóteles, Santo Tomas de Aquino, como los más representativos). Las éticas de la era de la “conciencia” (hasta inicios del siglo XX) que tuvo como hilo conductor la reflexión en torno a la noción de conciencia (Hume, Kant, el utilitarismo). Y, por último, las éticas de la era del “lenguaje” (ética contemporánea), que son las que toman como punto de partida filosófico la existencia del lenguaje y de la argumentación (Apel, Habermas).

Otros autores recogidos por Cortina (2001) clasifican a la ética en éticas naturalistas y no naturalistas, éticas cognitivistas y no cognitivistas, éticas de móviles y éticas de fines, éticas de bienes y de fines, éticas materiales y éticas formales, éticas sustanciales y procedimentales, éticas deontológicas y teleológicas, éticas de la intención y éticas de la responsabilidad, éticas de máximos y éticas de mínimos. Cada una de estas clasificaciones de la ética obedece a diferentes aspectos que tienden a ser destacados frente a otros y a los diferentes métodos filosóficos empleados.

Sin embargo, en el estudio de la ética encontramos algunas tensiones en la manera de comprenderla: entre la ética por referencia a un sujeto actuante por lo tanto referido a lo cultural, social, o la ética con una definición puramente filosófica. Entre la ética universal y el relativismo cultural o entre un discurso ético vinculado a la cultura o un discurso ético transcultural o ahistórico.

Esta tensión en la manera de comprender la ética la encontramos muy bien reflejada en la pregunta que realiza Cortina (2001): Si la pregunta ética para Aristóteles era ¿qué virtudes morales hemos de practicar para lograr una vida feliz, tanto individual como comunitariamente?, en la Modernidad, en cambio la pregunta ética es ¿qué deberes morales básicos deberían regir la vida de los hombres para que sea posible una convivencia justa, en paz y en libertad, dado el pluralismo existente en cuanto a los modos de ser feliz? Este cambio de orientación de la pregunta ética nos remite al debate del comunitarismo y el liberalismo.

Nosotros optamos por esta discusión ética –entre las diferentes teorías éticas posibles– por ser las que en este momento se encuentra en debate, en especial, en el mundo anglosajón, y que en mi país, Perú, genera una serie de tensiones entre una tradición particularmente comunitaria y los ideales de un Estado liberal y moderno, tensión que también se ve reflejada en la educación y la escuela.

2. LA ÉTICA LIBERAL Y LA ÉTICA COMUNITARIA

En 1980 en el mundo anglosajón se inicia el debate entre el pensamiento liberal y el pensamiento comunitario¹⁷. El comunitarismo surge como una concepción teórica alternativa a las ideas del mundo liberal y moderno¹⁸. Aunque para algunos es un debate entre posturas -diríamos opuestas- para otros como Villacañas (1996) recogiendo los aportes de Weber “no hay comunitarismo versus liberalismo, sino dinámicas entre dimensiones liberales y dimensiones comunitarias de la acción social” (47). De la misma manera Berten, Da Silveira y Pourtois (1997: 7) reconocen que “pour chaque problème en discussion, il n'existe pas seulement *une* réponse libérale et *une* réponse communautarienne, mais plutôt *un continuum* des réponses dont seuls les deux extrêmes sont indiscutablement dans le camp libéral ou communautarien”. Por lo tanto, no son dos fronteras bien definidas, sino heterogéneas, discontinuas e inestables entre las cuales pueden haber intercambios. Una gama de posiciones que de un lado le dan prioridad a los derechos y a la libertad individual y por otro a la vida en comunidad y a los bienes colectivos (Taylor, 1997a) u otras posiciones que buscan el “equilibrio” entre ambas (Etzioni, 1999). Inclusive se reconoce que al interior de cada una de ellas, se encuentran diferencias entre los autores.

Sin ánimos de incluirnos en ese debate, ni mucho menos aportar a él, nos interesa acercarnos a las ideas allí presentadas para comprender cómo la escuela se mueve en ese continuum de ideas: ser una organización llamada comunidad como plantea Sergiovanni (1994), o más bien una escuela que se organiza desde las ideas de la ética liberal, y que Strike (1999) llama la escuela como comunidad liberal o que en su extremo es lo que actualmente se conoce como la marketización de la escuela.

Para ello partimos brevemente presentando algunas ideas centrales propugnadas por el liberalismo y el comunitarismo¹⁹.

Les libéraux partagent le même souci de la liberté de conscience, le même respect des droits de l'individu, et une méfiance commune vis-à-vis de la menace que peut constituer un Etat paternaliste. (...) Les communautariens partagent une égale méfiance envers la morale abstraite, une certaine sympathie envers l'éthique des

¹⁷ Algunos autores plantean el inicio del debate en los años 80, otros como Berten, De Silveira y Pourtois (1997) y Forquin (2003) afirman que el debate es mucho más antiguo y se puede encontrar en las ideas de Tönnies sobre comunidad y sociedad. Asimismo, el debate se encuentra tanto en el ámbito de la filosofía, en específico de la filosofía política, como en el ámbito de la sociología.

¹⁸ Inclusive se plantea que las críticas del comunitarismo al liberalismo han permitido la revisión de los postulados liberales. Así, por ejemplo, Etzioni (1999) llama la atención sobre el vacío ético que puede generar el liberalismo extremo donde todas las opciones tienen el mismo valor y la misma legitimidad. En este contexto señala que el comunitarismo surge como correctivo del individualismo excesivo.

¹⁹ Estas ideas han sido recogidas de textos que compilan las ideas del debate liberalismo – comunitarismo: 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). Para ampliar en este tema se puede revisar los textos de Etzioni (1999), MacIntyre (2001) Rawls (1995), Sandel (1998), Taylor (1997a, 1997b) y Walzer (1993). 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).

vertus et une conception de la politique où il y a beaucoup de place pour l'histoire et les traditions. (Berten, A.; Da Silveira, P. et Pourtois, H., 1997:6)

2.1. Lo justo y lo bueno

Una de las principales diferencias entre el liberalismo y el comunitarismo es la orientación valorativa que los rige. Es decir, cuáles son las finalidades morales que se asigna a las instituciones. El liberalismo como teoría deontológica da prioridad a lo justo sobre lo bueno, “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales” señalaba Rawls (1995). Mientras que el comunitarismo, más bien de orientación teleológica, se preocupa por los valores y las finalidades que orientan el desarrollo de la felicidad o la “vida buena”.

La tesis central de la teoría de la justicia es:

...parce que la société se compose d'une pluralité de personnes dont chacune a ses propres buts, ses propres intérêts, et sa propre conception du bien, elle est disposée au mieux lorsqu'elle est gouvernée par des principes de présupposant eux-mêmes aucune conception du bien; ce qui, par-dessous tout, justifie ces principes régulateurs, ce n'est donc pas qu'ils maximisent le bien-être social ou promeuvent le bien d'une quelconque manière, mais plutôt leur conformité au concept du juste, catégorie morale donnée antérieurement au bien et indépendante de celui-ci. (Sandel, 1998: 23).

En otras palabras, en vista de la pluralidad de valores que defiende el liberalismo, donde cada individuo a la luz de su autonomía puede optar por diferentes proyectos que guiarán su vida, se hace necesaria la justicia como un modo de dar oportunidades para que todos de igual forma puedan planear autónomamente sus vidas y como el modo de regular las relaciones entre los ciudadanos de diferentes sociedades. Es decir, el liberalismo se preocupa sobre cómo se facilitará -de manera igual para todos- los bienes, aspiraciones y demandas de los individuos. Taylor (1997b) llama “procedimental” a esa rama de la teoría liberal, en cuanto lo importante son los procedimientos de decisión por los cuales se determinan los bienes que serán promovidos.

Para el liberalismo la multiplicidad y heterogeneidad de valores es tal en las sociedades modernas, que no pueden reconciliarse en un orden moral único como lo plantea el comunitarismo, y si ello es así, puede convertirse en una “camisa de fuerza totalitaria” (MacIntyre, 2001) para la condición humana. Así los principios de justicia son justificados de una manera que no dependan de ninguna concepción particular de bien y por lo tanto sea motivo de inequidades o totalitarismos.

La prioridad de la justicia sobre el bien planteada por los liberales significa que ciertos derechos individuales prevalecen sobre el bien común y que los derechos no dependen de ninguna concepción de la “vida buena”. Dada la prioridad de lo justo, la elección de la concepción de lo “bueno” se estructura dentro de unos límites definidos planteados por los principios de la justicia. “La concepción que cada uno tiene del bien como dado por

su proyecto racional es un sub-proyecto del proyecto general, más amplio, que regula la comunidad como una unión social de unidades sociales” (Rawls, 1995: 509). El proyecto de vida de cada quien es un proyecto dentro de un proyecto más general de justicia.

Esto último es lo que da origen al debate liberalismo – comunitarismo; ya que, para los comunitaristas los derechos no pueden estar desligados de una concepción de bien que los justifique. No se puede definir lo que es justo sin invocar una concepción de lo bueno para el hombre. No se puede justificar la justicia de manera neutra o abstracta.

Il est faux, disent ils (los comunitaristas), que le libéralisme soit neutre par rapport aux valeurs; puisqu’il existe au moins un ensemble de valeurs qui a priorité sur les autres et qui joue un rôle en quelque sorte architectonique dans la théorie, l’ensemble formé par la liberté, la tolérance et la justice procédurale. (Ossipow, 1994: 117).

Taylor (1997b), argumenta en este sentido, señalando que las críticas que se hacen al liberalismo no son del todo correctas. Para él, el liberalismo sí tiene una comprensión común de lo correcto, que puede ser considerado como un “bien compartido”. El liberalismo no tiene un “bien común” en el sentido de “vida buena”, pero sí en el sentido de lo “correcto” o “lo valioso”. Algo es “bueno” cuando se ajusta a las formas de vida compatibles con los principios del derecho. Con ello, Taylor (1997b) quiere explicar que una sociedad liberal necesita de una fuerte identificación de sus miembros en torno a una idea de bien común.

Otra crítica al liberalismo se refiere a los aspectos culturales de la justicia. Para autores como Walzer y Sandel, los principios de la justicia no son universales, como lo plantea Rawls, sino que variarán en función de la sociedad en los que se aplican, de la visión de bien del hombre socio-histórico.

La justicia es vista por los comunitaristas como una virtud paliativa, un sustituto a la ausencia de amor y una respuesta al pluralismo moral de las sociedades contemporáneas que ven en la justicia una manera de compensar la ausencia de una concepción de bien compartido por todos. Así lo plantea Forquin (2003:117): “On attend de plus en plus la justice quand on est de moins en moins d’accord sur ce qu’est le bien, c’est-à-dire sur ce qui rend le vie digne d’être vécue et l’action humaine susceptible d’être évaluée ou estimée”.

Para algunos comunitaristas como Sandel (1998), señalan que en el debate liberalismo – comunitarismo no se trata de discutir si es la justicia o el bien lo que debe prevalecer, sino como la justicia se relaciona con el concepto de bien. Para algunos el carácter moral de los principios de justicia deriva de ciertos valores adoptados o compartidos por una comunidad o tradición dada. En otras palabras, los valores compartidos por la comunidad son los que definen lo que es justo o injusto.

En síntesis, en una sociedad liberal el bien común es el resultado de las preferencias que cada una de las personas tienen²⁰ y que son consideradas todas iguales desde los principios de justicia y equidad. Todas las preferencias son evaluadas de la misma manera sin un estándar público. En cambio, en una sociedad comunitaria el bien común es concebido como una “fuerte concepción de lo bueno” y define la “vida buena”. Lo considerado “bueno” es el estándar a través del cual son evaluadas las preferencias y acciones de las personas. (Kymlicka, 1989).

2.2. El sujeto

Una de las mayores críticas de los comunitaristas al liberalismo realizadas especialmente por Sandel y MacIntyre es la idea del *yo liberal* como un ser desvinculado, desarraigado, individualista e interesado en la realización de sus planes particulares de vida. Individuos separados, cada uno capaz de elegir sus propios objetivos, intereses y concepciones del bien. “La modernidad fragmenta cada vida humana en multiplicidad de segmentos, cada uno de ellos sometido a sus propias normas y modos de conducta” (MacIntyre, 2001: 252)

El hombre desarraigado es un *yo* sin raíces, sin pertenencia, sin ligaduras comunitarias o familiares, es decir, sin identidad. Es un individuo presocial, racionalmente autónomo, anterior e independiente a sus propios fines. El sujeto es considerado como un ser completamente libre de participar o no en las prácticas sociales, con la libertad igual para llevar a cabo el plan de vida que le agrada, en tanto no viole con las exigencias de la justicia. Un sujeto racional -no ligado por lazos morales preexistentes e independiente de cualquier circunstancia- con la capacidad de elegir y establecer contratos y acuerdos con las personas.

En el liberalismo la persona está diferenciada de sus fines y valores. Es un sujeto independiente de sus propios deseos y de sus propios objetivos. “Le moi désengagé exprime la différence qui existe toujours entre les valeurs que j’ai et la personne que je suis.” (Forquin, 2003: 119) Es decir, que los valores no forman parte de la constitución de nuestro ser, sino que son *elegidos* por preferencias personales y que se pueden cambiar cuando uno lo desee. Los valores no existen por sí mismos sino que cobran valor cuando son elegidos libremente por la persona. Esta idea de sujeto liberal niega la historia y la experiencia moral de la persona, o las finalidades impuestas por la naturaleza, la familia, la cultura o la tradición. Se presenta una distinción entre el sujeto y el contexto donde él se encuentra. Encontramos una visión atomística de la persona y del mundo (Jonathan, 1997).

En el comunitarismo, en cambio, el sujeto es un *sujeto situado* en una comunidad a la cual pertenece. La instancia comunitaria hace las veces de marco valorativo para la socialización y la autocomprensión de los individuos, en otras palabras, el sujeto se

²⁰ El bien o la “vida buena” queda reducida a simple preferencias por las que opta cada uno de los sujetos haciendo uso de su libertad.

realiza en la comunidad. En la comunidad cada sujeto se siente partícipe de los valores de la vida comunitaria. La comunidad se inspira en el sentimiento subjetivo de co – pertenencia. En este sentido, el sujeto participa de los mismos valores de su comunidad o grupo de pertenencia y son esos los valores que prevalecen sobre los valores individuales. Los hombres participantes del grupo entienden que la finalidad de su acción viene definida por la necesidad de garantizar la propia existencia del grupo como valor absoluto. Surge así el sentido de compromiso mutuo que solo puede darse a través de “yo vinculados” que comparten un fuerte sentido de comunidad.

A diferencia de lo que ocurre en el modelo liberal, donde el sujeto es definido como voluntad autónoma incluso frente a sus propios fines, en el modelo comunitarista el sujeto es definido dentro de un marco teleológico específico, al que se otorga prioridad con respecto a las voluntades individuales. En sentido estricto, los sujetos no optan por una u otra comunidad de valores, sino que ésta última les es prioritaria, pues ella predetermina en cierto modo la naturaleza de los fines en los que ellos se socializan y con los que se identifican (Giusti, 1996). El sujeto situado se socializa al interior de un contexto socio-cultural-histórico que constituye el horizonte axiológico a través del cual el yo se desarrolla. Se retoma aquí la idea de la comunidad como indispensable para la socialización de los individuos y para la educación moral (Durkheim, 1947).

Vemos así que para los comunitaristas la idea de sujeto está ligada al concepto de comunidad, porque es en ella donde el sujeto descubre su propia identidad. Para Rawls hay *comunidades instrumentales* (fundadas sobre los postulados individualistas ordinarios que admiten sin discusión que las motivaciones de los agentes se juntan a sus propios intereses) que evoca la imagen de una sociedad privada donde los individuos cooperan solo para alcanzar sus propios fines; y la *comunidad sentimental* donde los sujetos comparten los mismos fines y donde se considera la estructura de cooperación como un bien en sí mismo. Para Sandel ambos tipos de comunidad son individualistas, la primera en torno a los fines individuales, la segunda en relación a un fin y las relaciones sentimentales que se dan en las relaciones de compromiso.

Sandel critica estas dos posturas referidas a la comunidad y defiende una en la que la comunidad penetra profundamente en el interior del yo, y tiene un rol importante en la construcción del yo.

Les membres d'une société sont liés par un sens de la communauté, on ne se contente pas de dire qu'un grand nombre d'entre eux professent des sentiments communautaires et poursuivent des buts communs, mais on affirme plutôt qu'ils conçoivent leur identité (...) comme étant définie dans une certaine mesure par la communauté dont ils sont membres. Dès lors, la communauté ne définit pas seulement ce que nous avons en commun en tant que membres d'une même société, mais aussi ce que nous sommes; non un rapport que nous choisissons (comme dans une association volontaire), mais un attachement que nous découvrons; non pas seulement un attribut, mais un élément constitutif de notre identité. (Sandel, 1998: 221 – 222).

En este sentido, los valores y los fines son cosustanciales a la identidad de la persona. A este tipo de comunidad Sandel la llama *constitutive community*.

Por tanto, los fines que orientan a la comunidad, no son solamente una elección libre y autónoma de cada individuo, sino el producto de una auto-interpretación contextualizada de la situación en un horizonte socio temporal específico.

Sin embargo; no podemos hablar ni del individuo totalmente desarraigado, ni de la comunidad en su forma más pura. Podemos afirmar que el mundo tiene una estructura pluricomunitaria y el sujeto se mueve y construye su identidad entre varias comunidades (Bell, 1993; Giusti, 1996; Etzioni, 1999; Anderson, 2001).

2.3. La neutralidad del Estado

Uno de los axiomas centrales de la teoría liberal tiene que ver con la neutralidad estricta de una teoría política de la justicia en relación con las formas e ideales concretos de la vida buena. De acuerdo con el principio de la autonomía de la persona, el Estado debe permanecer neutral respecto de los planes de vida de los diferentes sujetos, frente a las diversas concepciones morales y frente a la diversidad de concepciones del bien. Cualquier conducta está permitida siempre y cuando no perjudique la libertad de los demás.

El liberalismo defiende la figura de un *estado antipaternalista y antiperfeccionista*. El Estado debe proteger las libertades individuales y garantizar las condiciones -en el marco de la pluralidad y la diversidad- para que las personas puedan elegir y seguir una concepción de la vida buena y asegurar una autonomía máxima e igual para todos. En este sentido, el Estado no puede ser perfeccionista es decir, promover un proyecto particular, una concepción moral o religiosa particular o imponer a los ciudadanos comportamientos derivados de tales concepciones. Se plantea, entonces, una neutralidad valorativa, es decir, en el contenido: el Estado liberal es neutro en sus finalidades en relación a toda concepción de Bien. (Berten, A. ; Da Silveira, P et Pourtois, H.,1997) y no neutro en relación a su concepción de justicia: “the kind of neutrality for which she will argue, is neutrality not with respect to questions of the right or of justice, but with respect to questions of the good, with respect to judgements about what makes a life good or valuable” (Mulhall and Swift, 1992: 30).

En el liberalismo, el interés de cada persona es alcanzar una vida buena y la persona es libre de buscar alcanzar su vida buena. El Estado tiene que asegurar a todos un trato justo, dar a cada individuo la libertad y los recursos necesarios para que alcancen su vida buena, sin que ello signifique alcanzar sus fines por encima de la libertad de los otros ciudadanos²¹. Esto es la base de la justicia, dar las condiciones para que cada uno elija

²¹ En este sentido, el Estado es un aparato de la administración pública que tiene como función específica usar su poder para realizar los objetivos de cada individuo.

sus propios valores garantizando las libertades individuales básicas como la libertad de expresión, de religión, de pensamiento y asociación.

Para los comunitaristas, en cambio, el Estado es perfeccionista, es el responsable de mantener un contexto social favorable para el desarrollo de las virtudes de las personas. El Estado plantea una concepción específica de cualidades que merecen ser desarrolladas por los individuos y por tanto los recursos del Estado deben distribuirse para favorecer dicho desarrollo. En este caso, los comunitaristas, plantean que la neutralidad es imposible, porque sean los que sean los esfuerzos desplegados para mantener la neutralidad, nunca se podrá escapar de los efectos del condicionamiento.

Además, la idea de un Estado completamente neutro es un mito, porque siempre tendrá un componente perfeccionista. “(...) le plus petites décisions d'un Etat aussi bien que les plus grandes supposent bien, qu'on le veuille ou non, de privilégier certaines 'formes de vie'; de promouvoir, d'encourager, de soutenir certaines conceptions de la 'vie bonne' de préférence à d'autres” (Forquin, 2003: 130).

En el extremo más crítico se dice que un estado neutro acaba por fomentar el desarraigo y la indiferencia: la neutralidad estricta desarma la sociedad, debilita los lazos sociales fuertes, destruye las identidades individuales y colectivas y pone en entredicho los logros en cuanto a la experiencia moral y civil, y con ello, se estaría formando una sociedad nihilista y sin conciencia moral.

La respuesta a estas críticas por parte del liberalismo es señalar que la neutralidad del Estado se refiere a la neutralidad entre las concepciones del “bien privado”, y no del “bien público”: es decir, maximizar la libertad de los ciudadanos para buscar sus diversas concepciones de bien privado. Encontramos aquí una diferenciación entre lo público y lo privado, en donde el Estado liberal no interviene en la definición de los “bienes privados”, pero sí en lo que es “bueno públicamente” y que está determinado por la coherencia cultural y no la moral (Gutmann, 1993) la cual pertenecería al ámbito privado.

2.4. Los derechos y las virtudes

El liberalismo tiene dos principios básicos que se derivan de lo postulado líneas arriba: la autonomía de la persona y la característica inalienable de los derechos individuales. Inclusive se plantea la primacía de los derechos individuales sobre el bien común: los derechos de las personas no pueden ser sacrificados por el logro de otros bienes o metas. La primacía de los derechos individuales conduce naturalmente a considerar a la tolerancia como valor absoluto.

En el liberalismo se privilegian los derechos civiles y de participación democrática del ciudadano y busca un armazón de derechos que permita realizar la capacidad de las personas como libres agentes morales, consistente con una libertad semejante para los demás. Los derechos llegan a ser el concepto primordial de la vida moral. Sin embargo,

al definir y hacer cumplir detalladamente algunos de los sentimientos comunes sobre la igualdad enfatizando de manera exclusiva los derechos del individuo, se corre el riesgo de debilitar el sentimiento común de compromiso moral y de mutua solidaridad. (Taylor, 1997b; Giusti, 1996). Es decir, la primacía de los derechos individuales puede desconectar al sujeto de todo sentimiento de *deber* y *responsabilidad* hacia la comunidad a la que pertenece.

Los comunitaristas, en especial MacIntyre, defienden el desarrollo de las virtudes sobre los derechos. Las virtudes, desde el sentido que Aristóteles le dio, se refiere a la excelencia de carácter que permite a la persona alcanzar los fines humanos, es decir ser una buena persona o un buen ciudadano (Mulhall and Swift, 1992). La virtud es la disposición adquirida a hacer el bien, es el modelo de comportamiento valorizado positivamente. Estas virtudes se forman en comunidad, con otros comprometidos en un proyecto común de vivir la “vida buena”. “Virtues such as courage, fidelity and friendship constitute both the framework conditions for any such community to maintain itself and an essential part of the form of life at which those in the community are aiming” (Mulhall and Swift, 1992: 81). Los valores se convierten en sustanciales y subjetivos para la vida en comunidad.

La comunidad es presentada como una colectividad con un grado tan alto de cohesión moral, que no puede estar habitada más que por *ciudadanos virtuosos* (Giusti, 1996) orientados al bien común.

Una de las críticas del comunitarismo al liberalismo es considerarlo como responsable de la “morte de la vertu”, y de la virtud cívica en particular. Ossipow (1994) sin embargo, reflexiona sobre este aspecto y señala que el liberalismo no es el responsable del olvido del bien común, sino la modernidad. Ello lo justifica en dos aspectos: la talla de la comunidad y la diferenciación funcional considerada como uno de los mayores obstáculos para la vida virtuosa.

2.5. Las relaciones sociales: el contrato social y la tradición

También encontramos diferencias en la forma cómo se presentan las relaciones sociales al interior de una sociedad liberal o comunitaria. En el liberalismo la sociedad es concebida como una “empresa cooperativa para beneficio mutuo” (Rawls, 1995), como una “cooperative venture” o “private association” (Mulhall y Swift, 1992) lo que significa que ella se presenta como una *asociación de individuos producto de un acuerdo negociado*²² y donde cada uno es libre o no de pertenecer a ella. En la asociación existe una identidad de intereses en la medida que todos ganan de la cooperación mutua. La idea de la pluralidad de personas, de ideas y de relaciones hace que las relaciones

²² Cabe aclarar aquí que en el liberalismo los principios de la justicia se eligen en situación original fruto de un acuerdo. Estos principios se hacen públicos y son aceptados por todos. Como cada quien es libre de proyectar su vida según le plazca (mientras sean compatibles con los principios de la justicia) no se requiere acuerdos sobre la “vida buena” (Rawls, 1998).

sociales y la cooperación social se basen en *relaciones contractuales* que guíen las relaciones asegurando el máximo de libertad.

La noción de *cooperación social* no es simplemente aquella de una actividad coordinada, eficazmente organizada y guiada por reglas públicamente reconocidas, con el fin de alcanzar un objetivo común. La cooperación social debe siempre tener un beneficio mutuo. Ello significa que las personas involucradas aceptan la relación social a través de un contrato social (explícito o implícito), es decir conocen los términos de la cooperación los que son aceptados por ambas partes y donde ambas obtienen beneficios de manera independiente (Rawls, 1998).

Los sujetos pertenecientes a una institución justa restringen voluntariamente su libertad y se someten a sus restricciones para beneficiarse de las oportunidades que ofrece. Pero del mismo modo que se benefician de ellas, están obligados contractualmente a cumplir su parte, especificada por las reglas de la institución. Las reglas (leyes o contratos) aparecen como el elemento racional que regula la vida en conjunto.

En cambio en el comunitarismo –desde una perspectiva hermenéutica- la relación social implica una comprensión del sentido mentado por las subjetividades que entran en relación. “Solo cuando ellos orientan su conducta de alguna manera hacia los otros sobre el fundamento de este sentimiento surge una relación social entre ellos –no solo de cada uno de ellos en relación con el entorno- y solo en esta medida esta comunidad documenta una co-pertenencia sentida” (Villacañas, 1996: 51).

Para autores como Taylor (1989) citado por Berten, A.; Da Silveira, P. et Pourtois, H. (1997) y MacIntyre (2001) la identidad personal se constituye justamente en la “narración” de la historia particular al interior de una comunidad, en la relación y el reconocimiento intersubjetivo. “Une valeur n’a une signification pour moi que si elle est socialement reconnu. Pour le dire autrement, la adhésion à des valeurs est toujours une adhésion à une communauté de sens, à une tradition (Berten, A.; Da Silveira, P. et Pourtois, H., 1997: 234). Las historias, las narraciones, la tradición son las que crean las diferencias de orden moral. La comunidad es la que otorga el sentido a la existencia de los sujetos que a ella pertenecen.

Los sujetos de una comunidad se sienten co-pertenecientes a ella por la tradición y sus historias comunes. Y los lazos son sólidos a causa de los valores compartidos y por lo que han vivido juntos y no como mera asociación de individuos. “En tant que membre d’une communauté; je partage certains buts et certains valeurs en commun avec les autres. Eux et moi nous concevons ces buts comme *nos* buts et non pas seulement comme les buts que nous poursuivons chacun individuellement et qui s’avèrent accidentellement être semblables” (Forquin, 2003: 121).

Los lazos de la tradición y las historias vividas por los miembros de la comunidad dan un sentido de “nos”: se pasa del “para ti” o el “para mí” al “para nosotros”, en donde la

condición dialógica es indispensable. Las actividades que se comparten se realizan en función de lo que es bueno para todos y no en función de los intereses individuales.

La historia social, la tradición y las narraciones de la comunidad son el “background” con el que cuenta cada persona para formar su identidad y tomar decisiones sobre lo que es bueno y la vida buena. Como explica MacIntyre (2001:271):

... heredo del pasado de mi familia, mi ciudad, mi tribu, mi nación, una variedad de deberes, herencias, expectativas correctas y obligaciones. Ellas constituyen los datos previos de mi vida, mi punto de partida moral. Confieren en parte a mi vida su propia particularidad moral.

2.6. Universalismo y cultura

El liberalismo postula una ética transcultural y ahistórica, con poca atención a las especificidades culturales. Su pretensión es ser una ética universal basada en la racionalidad de los hombres. El argumento postulado por Rawls (1995) es que el principio de justicia es escogido por “individuos hipotéticos” en su “posición original”, una posición que permite ver la situación humana desde una perspectiva de “eternidad”, fuera de todo punto de vista social o temporal y de todo condicionamiento de raza, género o status. Los principios de justicia se escogen tras un “velo de ignorancia”, lo que asegura que los condicionamientos no darán a nadie ventajas ni desventajas al escoger los principios o valores. El comunitarismo critica esta postura desde el punto de vista de la concepción de persona. La persona que plantea Rawls es una persona irreal, solo racional despojada de su dimensión cultural. El “velo de ignorancia” -como su nombre lo indica- ignora la identidad cultural, las tradiciones o status de la persona. En toda sociedad existen identidades culturales diversas con diferentes valores y diferentes instituciones sociales que influyen y configuran a la persona en comunidad.

MacIntyre (2001) señala que la universalidad que plantea el liberalismo y la modernidad es una ilusión: “toda moral está siempre en cierto grado vinculada a lo socialmente singular y local y que las aspiraciones de la moral de la modernidad a una universalidad libre de toda particularidad son una ilusión” (161-162).

Por su parte Walzer (1993) señala que la justicia es una construcción humana y por tanto es “dudoso que pueda realizarse de una sola manera” (19) de modo universal como pretende la ética liberal. Este autor plantea que la justicia es plural y es producto inevitable del particularismo histórico y cultural. La pluralidad de bienes que pueden ser distribuidos en un marco de justicia son concebidos y creados por las personas y ellos son valorados de diverso modo de acuerdo al contexto y tiempo histórico que les toca vivir, es decir que los bienes tienen una significación social, y es a partir de esos significados que le otorgan las personas que se distribuyen socialmente.

En este debate entre lo particular y lo universal, aparece el concepto de “ética de los mínimos” y la “ética de los máximos” (Cortina y Martínez, 2001). La primera hace

referencia a los valores éticos mínimos universalizables basados en criterios de justicia que están reflejados en los derechos humanos, y por ello son exigibles a todos. En cambio, la ética de los máximos intenta ofrecer ideales de “vida buena” presentados por las diferentes culturas o grupos sociales y que se presentan como posibilidades de elección y no exigibles a todos. La ética de los mínimos no excluye la ética de los máximos, sino que permite construirla sobre una base sólida que de por sí es comunitaria. En la medida que la persona se comprometa con los derechos humanos se compromete con los fines de la propia comunidad.

2.7. Racionalidad y afectividad

En el liberalismo el sujeto es entendido como un ser racional, capaz de escoger racionalmente sus valores y fines. La racionalidad es concebida instrumentalmente como el medio más eficiente para escoger los fines. Rawls (1995) señala que en las instituciones justas no entran en juego los sentimientos, las pasiones y las convicciones. Las relaciones contractuales características del liberalismo (ya explicadas anteriormente) requieren instituciones justas que no tengan en cuenta los sentimientos existentes. El sujeto abstracto es capaz de escoger racionalmente sus fines al margen del contexto, de los lazos afectivos y la historia personal que tiene con su comunidad.

Sin embargo, existe una corriente de pensamiento que crítica este modelo y que se conoce como la “ética del cuidado” o la “ética de la atención” (“ethics of care”). La crítica que se hace al modelo de racionalidad postulado por el liberalismo es que es reductivo, margina otras formas de racionalidad y se opone a formas donde la afectividad forma parte de las elecciones morales (Gilligan, 1982; Noddings, 1996).

Para el comunitarismo, la comunidad está animada por una idea de bien común compartido. Hay una suerte de “intimidad” entre los sujetos donde el vínculo es de cuidado, solicitud y responsabilidad hacia el otro. Este rasgo de intimidad se encuentra en relaciones personales, familiares o asociaciones donde los individuos están unidos entre sí por relaciones que cruzan dicha comunidad en todas las direcciones; y no en relaciones donde prevalecen las relaciones contractuales de uno a uno. Son comunidades donde “a sense of universality based on needs and feelings rather than beliefs, principles, affiliations” (Noddings, 1996: 266).

La comunidad se define como una “oleada de relaciones cargadas de afecto entre un grupo de individuos” (Etzioni, 1999:157) y son estos vínculos afectivos los que ayudan a generar la “voz moral” de la comunidad. Ya en Aristóteles veíamos la referencia a los lazos afectivos que unen a las comunidades: el vínculo de amistad caracterizado por la confianza, la fidelidad y la responsabilidad por el otro, en tanto comparten una idea común del bien para la comunidad.

A continuación presentamos una tabla que sintetiza lo desarrollado hasta este momento. Reconocemos que esta tabla puede reducir la riqueza del debate entre el comunitarismo

y el liberalismo polarizando sus ideas; sin embargo, lo hacemos con el ánimo de caracterizar sus postulados más debatidos, sin negar los matices que se encuentran en ellos y la idea de un continuum entre ambas corrientes.

Tabla Nº1. Síntesis de los postulados del comunitarismo y el liberalismo

	Comunitarismo	Liberalismo
Orientación ética	Ética teleológica Lo bueno, la “vida buena” Las virtudes	Ética deontológica Lo justo Los derechos
El sujeto	Encarnado en una comunidad. Búsqueda del bien común.	“Yo” liberal: un ser desvinculado, desarraigado, individualista e interesado en la realización de sus planes particulares de vida.
El Estado	Vinculación entre comunidad y autoridad pública	Neutralidad sobre la “vida buena” Estado antiperfeccionista Estado antipaternalista
Relaciones sociales	Lo privado Relaciones basadas en la amistad y la afectividad	Lo público Relaciones basadas en el contrato social
La cultura	La fuerza de la tradición y la historia compartida La narración	Ética ahistórica y transcultural
Racionalidad / afectividad	Cuidado, solicitud y responsabilidad hacia el otro	Racionalidad

Elaboración propia

3. HACIA UNA TERCERA OPCIÓN: EL EQUILIBRIO DE UN ORDEN SOCIAL COMUNITARIO (ETZIONI) Y LA COMUNIDAD LIBERAL DELIBERATIVA (HABERMAS)

Si bien el análisis que hemos realizado hasta ahora nos plantea una dicotomía -sin ánimos de polarizar- entre liberalismo y comunitarismo, algunos autores plantean una “reconciliación” entre ambos; ello es, integrar el pluralismo de valores del liberalismo con los valores de respeto y cuidado del comunitarismo. Es decir, una postura que enfatice tanto la diversidad y el pluralismo como la integración social. “A vital and healthy community is one that combines liberalism’s concern about the individual with a communitarian commitment to the creation of social systems built upon mutual acceptance, care, and respect.” (Beck y Foster, 1999: 350).

Presentamos a continuación dos posturas que intentan ser matices al liberalismo y al comunitarismo: la búsqueda del equilibrio entre libertad y orden moral propuesto por Etzioni (desde la sociología) y la comunidad liberal deliberativa postulada por Habermas (desde la filosofía política).

3.1. Equilibrio entre libertad y orden moral

A partir de la pregunta qué es una buena sociedad, Etzioni (1999) busca hacer una síntesis entre las ideas de la tradición y la modernidad planteando un equilibrio entre la libertad (valor del liberalismo) y el orden moral. Nos dice:

...la tarea comunitaria, tal como yo la veo, estriba en buscar la manera de combinar los elementos de tradición (un orden basado en las virtudes) con elementos de modernidad (una autonomía bien protegida). Esto a su vez implica hallar un equilibrio entre los derechos individuales y el bien común (...), entre el yo y la comunidad y, sobre todo la manera de lograr y sostener ese equilibrio. (18).

Etzioni –frente a los excesos del liberalismo- defiende un paradigma comunitario pero entendido como el equilibrio entre orden moral y la autonomía²³. En una comunidad se necesita de un orden moral apoyado en valores nucleares²⁴ que son compartidos voluntariamente por los miembros de la comunidad. Con ello se quiere revalorar el sentido del orden moral, es decir de los valores compartidos, como freno al individualismo excesivo y al vacío ético donde todas las opciones y preferencias tienen el mismo valor y la misma legitimidad.

El núcleo de valores compartidos define el criterio normativo para establecer las políticas públicas y el orden necesario para desenvolverse en comunidad sin necesidad de recurrir a aspectos legales. De este modo se asegura que las políticas surjan de un consenso y no sólo de un acuerdo procedimental. Ello permitiría un compromiso normativo de más largo alcance. Estos valores a su vez son los que generan el contexto en el cual se desenvuelve la libertad y la autonomía del sujeto. En este contexto el pluralismo es limitado por el núcleo de valores compartidos.

La formación de esos valores nucleares se transmite de generación en generación y recae en las familias, las escuelas, las comunidades y la comunidad de comunidades (sociedad). Estos espacios son considerados como la *infraestructura moral* que forma las virtudes y el carácter de la persona.

En el nuevo comunitarismo de Etzioni el respeto a la tradición y cultura propio de cada comunidad se abre a otras culturas y colabora con ellas en el sostenimiento de un núcleo de valores compartidos, sin que ello signifique aceptar que todos los puntos de vista tengan la misma validez que el propio, sino aprender a vivir pacíficamente junto con quienes se discrepa. Ello puede resultar difícil, en el caso de una visión comunitaria tradicional fuerte y cerrada, pero que es considerado un reto para los comunitaristas.

²³ Sin orden moral habría anarquía; sin autonomía habría autoritarismo. La “regla de oro” de Etzioni (1999) es buscar el equilibrio

²⁴ Etzioni los diferencia de los valores acordados que son el resultado de un determinado procedimiento (contrato negociado o arbitraje) y que están más cerca de ser una adaptación mutua entre individuos con valores diferentes.

3.2. La acción comunicativa en la comunidad democrática liberal

Por su parte, Habermas –desde la filosofía- presenta el modelo de comunidad (democracia) liberal deliberativa a partir de la crítica de los modelos liberales y republicanos de comprender la política y la ética.

La théorie de la discussion, qui associe au processus démocratique des connotations normatives plus fortes que ne le fait le modèle libéral, mais plus faibles que ne le fait le modèle républicain, emprunte des éléments aux deux côtés et les recompose différemment. (Habermas, 1996: 269).

Habermas (1996) desde una postura más procedimental señala que existe una tercera fuente de integración social, que no está dada ni por la fuerza soberana del Estado (República) ni por la regulación del mercado (liberalismo)²⁵, sino por una base social autónoma que se basa en la comunicación (en específico, el diálogo y la conversación) y la solidaridad.

Habermas propone la ética de la discusión o ética discursiva. Desde el concepto de actuar comunicacional, plantea una ética de los actores en interacción, en donde una norma moral no será válida si es que no es reconocida, aceptada y asumida por todos los sujetos en situación de diálogo²⁶. La ética es “celle du citoyen engagé durablement, de manière responsable, dans la détermination de décisions communes raisonnables, au terme d'un débat systématiquement informé, institutionnellement organisé et équitablement ouvert à tous dans l'espace public” (Ladrière, 2001: 109).

La importancia otorgada a la discusión, a la reflexión y al acuerdo surge desde el reconocimiento de la diversidad de “mundos vitales” en la modernidad, intersubjetividades que presentan diversas perspectivas y que necesitan de la acción comunicativa para llegar a los acuerdos y consensos como un nuevo modo de integración social²⁷.

Para Habermas existe un dualismo en la modernidad: por un lado, la actividad racional orientada al éxito (identificado con el mundo del trabajo) con carácter instrumental basada en reglas técnicas y estrategias; y por otro, la actividad comunicacional (identificada con la interacción intersubjetiva) basada en normas sociales acordadas y aceptadas por los sujetos en interacción. Al respecto Habermas (1991) diferencia la acción estratégica –característica de la modernidad- de la acción comunicativa:

Mientras que en la acción estratégica un actor influye sobre el otro empíricamente mediante la amenaza de sanciones o la promesa de gratificaciones a fin de conseguir la deseada prosecución de una interacción, en la acción comunicativa

²⁵ En otras palabras la integración social no está dada ni por el poder ni por el dinero, sino por el diálogo intersubjetivo.

²⁶ En una comunidad las normas y valores están abiertas a la discusión, por tanto no son absolutas.

²⁷ Ello en contraste con las sociedades e instituciones arcaicas con autoridades indiscutibles y donde el mundo de la vida se presenta como un conjunto coherente de convicciones culturales reproducidas a través de la actividad comunicacional (Martuccelli, 1999).

cada actor aparece racionalmente impelido a una acción complementaria, y ello merced al efecto vinculante locutivo de una oferta del acto del habla (78).

En la acción estratégica todo se reduce a los medios más adecuados para lograr los objetivos –orientados al éxito- y por ello, la relación con otros individuos puede reducirse a una relación del otro como objeto. En cambio, en la acción comunicativa, la búsqueda del entendimiento y del consenso supone el reconocimiento y la aceptación previa de la subjetividad del Otro, la igual libertad para expresarse y la participación abierta de todos. Por tanto no es cuestión de medios y fines sino de intersubjetividades.

El enfoque de Habermas, agrega el componente dialógico y de mutuo entendimiento a la imagen de comunidad, pues en ella la integración de los miembros se alcanza en la medida que logran coordinar sus acciones a través de su participación para la negociación y el acuerdo²⁸. La práctica de la discusión intersubjetiva y la interacción permanente de los sujetos (solidaridad social) es lo que caracteriza a las comunidades democráticas. En estas comunidades el espacio público abierto es el espacio ideal para desarrollar la solidaridad.

4. EL DEBATE LIBERALISMO – COMUNITARISMO EN LA EDUCACIÓN

En el debate liberalismo – comunitarismo que se realiza en las esferas de filosofía política, la sociología o la antropología, la educación tampoco ha estado ajena. Así encontramos algunos autores que analizan la educación desde el debate liberalismo – comunitarismo: Gutmann (1987, 1993), Jonathan (1997), Strike (2000a, 2000b); Blais, Gauchet y Ottavi (2002), Forquin (2003), Callan y White (2003), White (2003). Las críticas que se hacen al liberalismo en educación corren paralelas a las que hacen los comunitaristas al liberalismo. Sin embargo, reconocemos que este debate de ideas en educación, no es reciente, y lo encontramos en las reflexiones, por ejemplo, de Durkheim y Dewey sobre la educación.

Como ya señalamos líneas arriba los liberales sostienen que la comunidad debe proveer un marco en el cual las personas se forjen, alcanzando progresivamente, conforme maduren, una condición de *autonomía* para recrearse como seres humanos. Los valores centrales bajo esta concepción son la autonomía, libertad y la responsabilidad personales. Para los comunitaristas, en cambio la comunidad debe plantear un conjunto de ideas acerca del bien y, sobre todo; el bien colectivo, frente al cual los individuos se someten, inclusive a veces, cediendo una cuota de su libertad, para mantener la integridad de la comunidad. En tal sentido, la participación en la comunidad asegura la posibilidad de afirmación de la identidad.

Para Callan y White (2003) en la práctica educativa y en la escuela no es muy clara la diferencia entre comunitarismo y liberalismo. “Many versions of communitarianism are

²⁸ Para Habermas, la unidad no se alcanza por una racionalidad teleológica, es decir por compartir unos mismos fines; sino por la acción comunicativa base de los acuerdos y consensos. Los acuerdos los relaciona con fundamentos morales.

not so sharply distinguished from liberalism that they will no often yield convergent policy implications” (102). Así, por ejemplo, ambas posturas pueden considerar la importancia de la elección de la escuela, o la educación cívica, o el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, sí se pueden encontrar diferencias en la orientación ética - política de la escuela: el liberalismo está centrado en salvaguardar los derechos de los niños, mientras que el comunitarismo está centrado en el empoderamiento de la comunidad para la inculcación de valores en los niños.

Es en este debate de ideas que la escuela debe preguntarse si su misión es definir y promover las virtudes declaradas por la comunidad en la que está inserta, o bien crear las condiciones –en igualdad para todos- para que cada uno se desarrolle autónomamente en un marco de pluralidad de valores. Estas preguntas, pensamos, tienen su implicancia en la política educativa, en la concepción de curriculum y en las formas cómo se estructura la organización escolar. Y esto último es lo que nos interesa destacar en este trabajo.

A continuación vamos a desarrollar algunos temas que se encuentran en discusión actualmente en la educación -y que tienen sus implicancias en la organización escolar- a la luz del debate liberalismo – comunitarismo.

4.1. Neutralidad axiológica de la educación

Una de las implicancias del debate comunitarismo – liberalismo a nivel de política educativa y curriculum giran alrededor de la *neutralidad axiológica* de la educación. ¿La educación –y específicamente la escuela- puede ser neutra en relación a los valores que postula y los contenidos que enseña?

En Durkheim encontramos referencias a la importancia de la educación como transmisora de los valores de una sociedad y por tanto, nunca neutra. Así, la escuela –centro por excelencia de la cultura moral- ha sido considerada como una institución de socialización que ha tenido como función esencial inculcar a los niños y jóvenes los *valores morales universales* que constituyen la base de la sociedad. Toda sociedad tiene un conjunto de ideas colectivas o de valores compartidos sobre los cuales reposa la integración social y que son transmitidos, a través de la escuela a las jóvenes generaciones. “De esta manera, es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan ese ideal que la educación tiene que realizar” (Durkheim, 1976: 97).

Para Durkheim la educación ideal, perfecta, intuitivamente válida para todo el género humano, no existe²⁹. La educación ha variado según los tiempos y según los países. En este sentido, la sociedad es la que marca un *modelo normativo* de la educación. “...toda sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de

²⁹ Al respecto, Durkheim critica las definiciones planteadas por Kant o por los utilitaristas y liberales sobre la educación, quienes postulan una educación ideal y abstracta vinculada con la perfección del hombre.

educación que se impone a los individuos con una fuerza generalmente irresistible" (Durkheim, 1976: 93).

La sociedad (y podemos precisar: la comunidad) es la depositaria de la autoridad última y de la conciencia colectiva; por tanto, la moral cambia cuando cambian las sociedades. Los valores morales no tienen un carácter absoluto sino que se construyen desde lo socialmente útil para una determinada sociedad. Esto es, dependen de la vida en común. Aparece aquí la idea de la comunidad como indispensable para la socialización de los individuos y para la educación moral y como el marco axiológico a través del cual el yo se desarrolla.

Estas formas normativas y prescriptivas de lo que la educación "debe lograr", puede ser percibido por algunos como una forma de adoctrinamiento incompatible con la idea de la neutralidad del liberalismo. Sin embargo, Forquin (2003) diferencia lo liberal en el ámbito político (especialmente antiperfeccionista) con el del ámbito educativo (irreductiblemente perfeccionista) y dice que la educación nunca es neutra, porque es de naturaleza siempre normativa. Toda intencionalidad educativa supone la idea de un bien, alcanzar el perfeccionamiento, los valores. Y, esa definición de educación –para Forquin- puede llamarse liberal, en el sentido pedagógico tradicional, porque la educación busca el desarrollo de todas las potencialidades, capacidades o cualidades de las personas por ellas misma y sin ninguna utilidad exterior, buscando la excelencia de la persona (libertad positiva)³⁰.

Por otro lado para Jonathan (1997) la neutralidad de la educación liberal ha sido desmentida en la práctica, ya que las políticas decididas en materia educativa influyen y marcan los modos de vida de los sujetos: "neutralism has always been more apparent than real (and not by default but of necessity)." (185). Cualquier decisión que se tome en materia educativa no está libre de efectos en el desarrollo de los sujetos, por ello, su carácter ético. Entonces, si la educación nunca es neutra, ¿cómo entender la educación liberal?

Para Forquin, la situación es muy compleja pues –refiriéndose a la realidad anglosajona- existe una tensión entre la tradición de la educación y las diferentes concepciones de educación liberal³¹. La escuela francesa, de igual modo, es considerada como un instrumento privilegiado para la realización de los principios democráticos, y por tanto en permanente mutación y reforma; pero a la vez, tiene una misión de conservación de la tradición entre las generaciones. Parece ser, entonces, que en la actualidad la educación se debate entre mantener los valores de la tradición y la cultura, y realizar los valores de las democracias liberales.

Por su parte, Gutmann (1993) plantea que debemos dejar de lado la dicotomía planteada por el liberalismo y el comunitarismo: ¿debemos educar a los niños para que sean libres

³⁰ Aquí Forquin (2003) hace referencia a la educación en la tradición griega de la paideia entendida como la formación tipo, general y común para todos los pertenecientes a la polis.

³¹ Las diversas concepciones de educación liberal pasan desde poner el acento en el desarrollo de la autonomía como valor primero, a la educación como transmisora de una herencia cultural.

para escoger la mayor cantidad de vidas posibles porque la libertad de elección es el bien supremo, o debemos educarlos de modo que elijan la vida que es mejor porque el bien supremo es la virtud? Su propuesta es combinar ambas: la libertad y la virtud. Y ello es posible en una sociedad democrática deliberativa donde los sujetos no pierden su libertad individual en vista del compromiso con las virtudes de una “buena sociedad” (la tolerancia y el respeto mutuo). Aquí no se corre el riesgo de que las libertades se sacrifiquen por las virtudes de la comunidad, o que a nombre de la libertad se renuncie a las virtudes esenciales de una sociedad justa. En una sociedad democrática deliberativa se integra la libertad individual con la virtud cívica.

En este sentido la educación democrática propuesta por Gutmann no es neutra en relación a las diversas formas que existen de concebir lo que es una “buena vida”. La educación democrática está obligada a restringir la búsqueda de formas de vida (lo que no significa no proporcionar a los niños una idea de todas las diferentes vidas que podrían vivir), sino que se orienta a que se elija aquellas formas de vida compatibles con la “virtud cívica”.

Con esto podemos afirmar que la educación nunca es neutra. Ya sea liberal, comunitaria o democrática liberal tiene una intencionalidad ética. En todo caso, la neutralidad de educación liberal lo es desde la forma cómo se promueve en los alumnos la posibilidad de elegir lo bueno para ellos en igualdad de condiciones, y no desde su intencionalidad.

4.2. El desarrollo de la autonomía y la libertad de los alumnos

La educación liberal ha puesto el énfasis en el desarrollo de *ciudadanos autónomos*, basada en el principio de la libertad que tiene cada persona de elegir lo que es bueno para ella.

Its job (se refiere a la educación) is partly to open up horizons on different conceptions of how one should live (...) But a broad understanding of options is not enough. Autonomous agents also need to understand themselves. (...) They need to interpret their major goals and establish priorities among them, and to discern possible psychological obstacles arising to their self-directness. In addition they need to understand the main features of the society in which they live and among whose options they will choose. (Callan, E. y White, J., 2003: 97).

El desarrollo de la autonomía, entonces, no se logra sólo con la posibilidad de elegir, sino en la medida que el sujeto se conozca a sí mismo y conozca la sociedad y los valores que en ella se presentan. El desarrollo de la autonomía es el ideal político del individuo autónomo capaz de conducir su vida por la razón, razón que debe ser desarrollada por la escuela.

La familia y la escuela fortalecen la autonomía. En ésta última, a través del curriculum, pero también desde la escuela como un “todo”. Una cultura autoritaria difícilmente podrá desarrollar la autonomía. Igualmente se necesita del ejemplo de los profesores capaces

de dirigir su propia vida. Sin embargo, también el desarrollo de la autonomía supone vivir en una sociedad que la promueve. Desde el punto de vista del comunitarismo la autonomía depende de los lazos formados en una comunidad, primero la familia, y luego extendida a comunidades definidas por la amistad, el credo o la cultura.

A propósito de la autonomía, la educación liberal ha girado en torno a la *centralidad del alumno* como sujeto de su propio aprendizaje, y capaz de dirigir su propia vida. Sin embargo, ello crea un conflicto entre vivir autónomamente y “vivir bien”. No necesariamente, el desarrollo de la autonomía (como self-directedness) lleva a una vida buena. Aunque “the liberal position seems to run these two together, taking it as read that autonomy is and must be the road to well-being” (Callan y White, 2003: 99). Sin embargo, nótese que se refiere al bienestar individual, y no a una vida buena en comunidad, como lo plantea el comunitarismo.

El tema de la autonomía genera una serie de preguntas ¿autonomía, para qué?, ¿qué tipo de vida autónoma está justificada?, ¿sólo se refiere a la posibilidad de elegir aspectos de la vida, o vivir con bienestar? Los defensores del liberalismo en la educación como Jonathan (1997) aclara que la autonomía no es “hacer lo que uno quiera” sino hacer aquello que se considera lo correcto. El riesgo de entender la autonomía sin esos criterios normativos de orden moral puede generar comunidades anárquicas (Etzioni, 1999).

Actualmente, en respuesta a una educación que gira en torno a la autonomía del niño, se está regresando a la educación de la virtud o el carácter en la familia y la escuela (Etzioni, 1999). No es suficiente que el niño elija unos valores –que de por sí por su edad no lo va a hacer autónomamente- sino que dichos valores se internalicen, y para ello la educación moral es importante. Encontramos un giro desde una educación centrada en el derecho del niño de elegir su propia vida a una educación de los deberes y las obligaciones.

4.3. La neutralidad del Estado en materia educativa. La autonomía y desregulación de la escuela

La neutralidad en educación no sólo puede analizarse desde la neutralidad axiológica de los contenidos o los saberes que la educación busca, sino en *quién* define las intencionalidades de la educación. Como explicamos antes, uno de los puntos críticos del debate liberalismo – comunitarismo es la neutralidad del Estado en la definición de la “vida buena”: ¿hasta qué punto el Estado puede intervenir en señalar lo que es una “buena educación” o señalar cuáles son los valores que ella debe promover?

La escuela sirve tanto a intereses públicos y privados y, por ello tiene propósitos morales e instrumentales. La escuela es un bien público; en este sentido, la escuela pública no es neutra -como explicamos antes- sino que apoya la formación de los valores de la sociedad liberal en donde cada persona tiene iguales oportunidades para desarrollar su

autonomía y vivir su libertad. Esto supone, como plantea Jonathan (1997) una reinterpretación ética del liberalismo que permita prestar atención a la relación entre lo “bueno para cada uno” (intereses privados) con “lo bueno para todos” (orden social). En ese sentido, se reconoce la presencia de un Estado no neutro que garantice dichos valores (Gutmann, 1987; Jonathan, 1997; Callan y White, 2003, Forquin, 2003).

Desde una perspectiva democrática liberal, el Estado no es completamente neutro. A decir de Gutmann (1987) hasta los Estados más liberales tienden a no respetar el principio de neutralidad, porque a través de la escuela pública buscan mantener los ideales de una sociedad liberal y enseñar las *virtudes democráticas* liberales como la veracidad, la no violencia, la tolerancia religiosa, el respeto mutuo por las diferencias razonables de opinión, la capacidad de deliberar y de participar en los acuerdos. Como vemos, la neutralidad no está desprovista de contenido moral; el contenido se encuentra restringido por la imparcialidad, la tolerancia y el respeto a las libertades individuales.

En todo caso la neutralidad del Estado y de la escuela pública en sociedades liberales, como la norteamericana, se refiere a los valores, las creencias religiosas y morales, las posturas políticas y a las formas de vida que pueden elegir las personas, y no en los valores de la sociedad liberal porque ellos sí son transmitidos a través de la escuela. Desde una perspectiva liberal, el mantenimiento de la escuela pública es “crucial to the maintenance of a liberal society in the modern world” (Jonathan, 1997: 182). Nos reencontramos aquí con lo postulado por Durkheim sobre la importancia de la escuela como la que reproduce los ideales de la sociedad en la que se encuentra.

En la práctica, la neutralidad del Estado puede verse en el actual planteamiento de desregulación y autonomía de las escuelas, en las que el Estado pasa el poder de decisión y control a los padres, comunidades o escuelas, o en casos más extremos al mundo de lo privado. El riesgo de restringir el rol del Estado en la educación (en nombre de la libertad y la autonomía que proclama el liberalismo) puede generar que no todos tengan las mismas oportunidades, dejando las elecciones educativas al libre mercado o a intereses privados, generándose una suerte de “cafetería de valores y experiencias” (Jonathan, 1997³²) o la anarquía (Etzioni, 1999).

4.4. La cultura común

Frente a la dicotomía, por un lado de la pluralidad de valores y los diversos “modos de vivir” y, por otro, la referencia a unos valores comunes, surge otra pregunta que la educación busca responder ¿la escuela debe generar una cultura común? El liberalismo llama la atención frente a los riesgos de uniformización, vía el adoctrinamiento o el conformismo que puede generar la “inculcación” de una cultura común. La educación en su sentido moderno y liberal emerge con el objetivo de promover la humanidad en general, más allá e independientemente de los aprendizajes de una condición social

³² Jonathan (1997) utiliza esta metáfora para referirse al relativismo moral que puede acarrear la neutralidad de la educación liberal junto con un Estado neutro.

particular, tensión que hemos presentado antes en relación al universalismo y la cultura en el debate liberalismo - comunitarismo.

El riesgo de la educación como formadora de una cultura común vinculada con una ética más contextual es que convierta sus criterios morales como los únicos validos generando la exclusión de los que no concuerdan con sus modos de vida. Ello generaría el riesgo a la intolerancia, dejando de lado valores como la tolerancia, respeto a la diferencia o la imparcialidad entre modos de vida distintos: valores claves del mundo moderno.

Para Forquin (2003), la idea de cultura común puede plantearse como aquello que es accesible a todos, lo que nos lleva al concepto de equidad e igualdad de oportunidades. En ese sentido la educación comparte como ideal común los postulados de la democracia liberal referidos a la igualdad de derechos y oportunidades de todos. Pero, a su vez –desde la diversidad que nos caracteriza- comparte las creencias y prácticas específicas de una determinada comunidad.

5. LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR DESDE LA ÉTICA

Hasta aquí hemos analizado -en líneas generales- las ideas claves del liberalismo y comunitarismo y sus implicancias en la educación. Pero, ¿de qué forma estas ideas se concretan en la manera de comprender la organización escolar?, ¿cómo estas ideas orientan un tipo de organización escolar? ¿Cómo el pensamiento liberal o comunitario ha influido en la construcción de la organización escolar? ¿O es que la escuela como organización ha estado al margen de la ética y es la misma sea que tenga una orientación liberal, comunitaria o democrática liberal?

Como señalamos al inicio de este capítulo el tema ético ha estado siempre presente en la educación; sin embargo, en la especificidad de la escuela como organización son muy pocos los que la estudian. Hemos encontrando autores como Greenfield (1978, 1980), Strike (1999), Starrat (1991) Sergiovanni (1994), Milley (2002) y Samier (2002) quienes incluyen la dimensión ética en este sentido.

En esta parte recogemos algunos estudios que incorporan –de modo más explícito- la dimensión ética para comprender la organización escolar. Estos trabajos los encontramos en los estudios sobre la organización escolar y desde la filosofía de la educación. Si bien son más prescriptivos de lo que debe ser la organización escolar, su estudio nos da diferentes entradas para comprender a la escuela desde una perspectiva ética.

5.1. La organización escolar como realidad social inventada (invented social reality) y “moral orders”

Uno de los primeros investigadores que critica las teorías sobre la organización escolar que en los años 70 primaban en los Estados Unidos es Greenfield (1978) quien aporta ideas para continuar pensando sobre las escuelas como organizaciones. El cuestiona la hegemonía de la ciencia en el estudio de las organizaciones entendida como “objetos naturales” y no como realidades sociales: critica the “belief that a general science or organizations has provided the needed theoretical underpinnings for understanding schools and for training the administrators who are to run them.” (Greenfield, 1978: 1). Critica a estas teorías organizacionales en cuanto son irrelevantes para la práctica y porque no toman en cuenta los procesos sociales cambiantes, dinámicos y complejos ni los significados y las intenciones de las personas que están dentro de ellas. “My chief argument is against those who would fit all truth about organizations into a single, non-political, self-less truth called science” (Greenfield, 1980: 55).

Su análisis, desde un enfoque subjetivista y fenomenológico de concebir el mundo, señala que las organizaciones son realidades sociales inventadas e intenta descubrir como las personas las construyen. “What we see as organizations depends in large measure on self and on all the social processes by which self is formed: it depends on who we are and on what others around us are thinking or doing.” (Greenfield, 1978:12). En este sentido, no existe una única y “buena” forma de representar esa realidad social que es la organización escolar. Existen muchas “voces” que nos permiten comprenderla. La organización está formada por personas, por lo que las personas hacen y piensan. Las organizaciones están limitadas y definidas por la acción humana, son manifestaciones de la mente y la voluntad (Greenfield, 1980).

Esta nueva forma de comprender a las organizaciones y el debate que se generó en los años 70 alrededor de ello, introduce, la dimensión moral³³ en el análisis de la organización escolar en cuanto ella se concibe desde las “visiones del mundo” que tienen los sujetos de la organización. No se puede comprender la organización sin estudiar al sujeto en sí mismo y sus valores. “In exploring organizations, we must turn back to homo faber, back to the mind of man that creates, wills, and acts (Greenfield, 1980: 34).

Greenfield (1980) plantea las siguientes proposiciones para entender las organizaciones como realidades socialmente inventadas:

- a) Las organizaciones son realizaciones humanas y las personas son responsables de lo que ocurre en ellas. Las organizaciones son consecuencia de la acción y la creatividad humana.

³³ Para Greenfield (1980) no se puede estudiar el orden social sin considerar el « orden moral » que no es el orden de la naturaleza a través del cual el individuo debe adaptarse o sufrir las consecuencias, sino que la “moral order is man – made and socially maintained” (33).

- b) Las organizaciones son expresión de voluntad, intención y valor. La organización es un modo de estar que da un marco a la acción. "Learning to be in an organization is a matter of bending others to one's will and of being bent by others' wills." (Greenfield, 1980:40).
- c) Las organizaciones expresan el producto de la acción y sus causas. Son constantemente creadas y re-creadas.
- d) La problemática del estudio de las organizaciones no está ligada al mundo de los hechos fácticos, sino con el mundo de los valores.
- e) Las organizaciones son definiciones arbitrarias de realidades entrelazadas en símbolos y expresadas en lenguajes. "Structure exists only in concrete action and talk, but a context is necessary for that concreteness to exist." (Greenfield, 1980: 45)
- f) Las organizaciones como contextos de la acción humana incluyen significados (intenciones), orden moral y poder.
- g) No existe una tecnología para lograr los propósitos de la organización. Las organizaciones como expresiones de valor persiguen ideales y en las acciones se busca vivirlos.

Para Milley (2002) existe una tensión en el planteamiento de Greenfield. Por un lado plantea el enfoque subjetivista que privilegia la perspectiva individual y los valores. Es decir, que el punto de vista moral es generado por las múltiples realidades en las organizaciones: las experiencias, el bagaje cultural, las biografías, entre otros, de los actores de la organización. Y sólo comprendiendo los significados subjetivos de los actores y respetando los puntos de vista de los otros, se puede comprender la complejidad moral de la organización. Por otro lado, mira a la escuela como "moral orders", es decir, con una estructura moral prescriptiva que informa sobre cómo la gente debe interactuar en ella. Ello está representado por la figura de autoridad³⁴ quien señala los valores claves de la organización.

Consideramos que Greenfield es uno de los primeros autores anglosajones que introduce el tema de los valores y la moral en el estudio de las organizaciones escolares. Presenta una perspectiva ética a la vez relativista y prescriptiva de la vida moral en las escuelas. Su mirada es desde un punto de vista individual y particular donde los criterios éticos son evaluados en base a la subjetividad y las preferencias culturales, bajo un "orden" promovido por la figura de autoridad. Como afirma Milley (2002: 54). "Greenfield draws our attention to individual and particular imaginings of the good in organizational life, but is unable to provide an acceptable explanation or justification for generally binding conceptions of the Good".

³⁴ Esta figura de autoridad se estructura a partir del ejercicio de poder, el carisma, el privilegio del rol, la fuerza o el dinero, legitimado por los actores.

5. 2. Cambiando la metáfora: la escuela como comunidad

El carácter cultural y ético de la organización escolar, permite entenderla no sólo como organización sino como comunidad³⁵. Sergiovanni (1994) es uno de los autores que propone cambiar la metáfora sobre la escuela: “changing the metaphor for the school from organization to community changes what is true about how schools should be organized and run, what motivates teachers and students, and what leadership is and how it should be practiced” (217).

Desde esta perspectiva, las organizaciones escolares son comunidades lo que significa que la interacción y las relaciones humanas presentes en ellas tienen una significación moral y no sólo contractual. Existe en las comunidades lo que Durkheim llama solidaridad mecánica, es decir unanimidad emocional y cognitiva. Los miembros se sienten pertenecientes a un grupo social en los que se dan relaciones afectivas fuertes, producen y comparten valores y participan de la vida democrática. La comunidad hace referencia a un sistema de valores compartidos en los cuales se justifica las normas y principios morales.

Como comunidad la escuela es una “social network based on shared values, commitments and ideals in the context of sustained relationships” (Sergiovanni, 1994, Beck, 1999). “Communities are defined by their centers of values, sentiments, and beliefs that provided the needed conditions for creating a sense of we from a collection of *is*.” (Sergiovanni, 1994: 217).

Sergiovanni construye dicha metáfora valiéndose del concepto de comunidad (*gemeinschaft*). Según el diccionario filosófico de Canto – Sperber (1996), hasta inicios del siglo XX no se diferenciaba el término comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*). Es recién en el libro clásico de Tönnies (1855 - 1936) “Comunidad y sociedad” escrito en 1887 que se diferencia estos conceptos, entendiendo como comunidad “la forme de socialization dans laquelle les sujets, en raison d'une extraction commun, d'une proximité géographique ou de la defense de valeurs identiques ont atteint un tel degré d'accord tacite qu'ils se rencontrent les uns les autres dans les attitudes d'approbation”. Tönnies identifica tres tipos de comunidad: por parentesco, por compartir el mismo lugar y por compartir concepciones de ser y hacer, metas comunes y valores. Estos tres tipos unen a las personas creando un sentimiento de pertenencia y de identidad.

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

Para Tönnies, lo privado, lo íntimo, el vivir juntos es entendido como comunidad, y la vida pública como sociedad. Con esta imagen representa la dicotomía que existe entre estos dos mundos: los de adentro: la familia, el pueblo, la congregación, la escuela; y los de afuera: el mercado, el Estado, el comercio y la política³⁶. En el primero, hay lazos morales, en el segundo lazos instrumentales.

Con el cambio de metáfora de la escuela como comunidad, Sergiovanni (1994), plantea una mirada diferente a las estructuras (menos burocráticas), las relaciones (ya no basadas en contratos formales) los roles, la autoridad, las normas, el poder (ya no basados en la jerarquía), los sistemas de supervisión y el control (no externos), entre otros, al interior de la escuela. Así la metáfora de la escuela como comunidad aparece como uno de los argumentos que postulan los enfoques antiburocráticos.

A partir de los trabajos de Sergiovanni (1994), Noddings (1996), Furman (1998), Beck (1999), Beck y Foster (1999) y Strike (1999, 2000a, 2000b) podemos reconocer los siguientes rasgos de una escuela comunidad:

- a) Las comunidades están unidas por valores compartidos y un proyecto común. Ello le da un carácter de homogeneidad, "sameness" (Furman, 1998) e igualdad donde todos sus integrantes comparten y se identifican con los valores y prácticas de la comunidad.
- b) Las comunidades son entidades relacionadas con conceptos tales como membresía, pertenencia, lealtad, confianza, responsabilidad y compromiso. En las escuelas como comunidad se vive un fuerte sentimiento de pertenencia. Los sujetos sienten que son reconocidos y atendidos en sus necesidades. Y a su vez asumen su responsabilidad con el desarrollo de la comunidad.
- c) Las comunidades comparten una misma tradición, historia, cultura e identidad. Lo que para Oldenquist (1991) es una "mentalidad colectiva" (citado por Beck, 1999). En este sentido una comunidad se construye en el tiempo, tiene una memoria histórica compartida.
- d) Las comunidades tienen relaciones familiares, de amistad y de cuidado (lazos emocionales, afectivos y morales). La metáfora que suele utilizarse para caracterizar a las escuelas como comunidades es la imagen de "familia" por su vinculación con aspectos tales como preocupación, cuidado mutuo, aceptación, cercanía, amor y respeto mutuo. Como una "familia" la escuela se preocupa por el cuidado y la satisfacción de las necesidades del niño.

³⁶ Cuando Strike (2000) analiza el estudio de Tönnies señala que en comunidad se "pertenece", en sociedad todos son "extraños". En comunidad las interacciones están gobernadas por el amor, la amistad y el compartir prácticas. En sociedad las interacciones entre extraños están gobernadas por el contrato social. Strike (2000) critica esta dicotomía de dividir al mundo en los "de afuera" y los "de adentro", por ser ideales tipos. En la realidad se pueden encontrar diferentes tipos de comunidad. Y justamente plantea que una sociedad pluralista es un tipo de comunidad que no es ni *Gemeinschaft*, ni *Gesellschaft*, sino un espacio donde "extraños" se encuentran como ciudadanos. Por otro lado, hoy el concepto de comunidad es problemático, ya que en el mundo contemporáneo las personas participan de varias comunidades simultáneamente. Crecientemente, las personas se mueven en asociaciones sobrepuestas. Algunas de estas asociaciones tienen el carácter de "comunidades imaginadas" mientras que otras son comunidades "presentes" incorporadas en una red de personas con las cuales se interactúa todos los días. (Anderson, 2001)

- e) En las comunidades las personas interactúan en múltiples contextos.
- f) Las comunidades son más informales que burocráticas en su funcionamiento (Sergiovanni, 1994). En este sentido, la interacción, la cooperación y la comunicación aparecen como las principales actividades en las comunidades (Beck, 1999).
- g) La pertenencia a una comunidad es central para el desarrollo de las personas y la adquisición de normas morales. Es la comunidad la que da los marcos morales y de comportamiento para que el sujeto se realice y tenga significado su vida. En esta línea MacIntyre considera a la comunidad como un tipo de “imperativo ético”.
- h) Las comunidades son normocéntricas (Noddings, 1996). El orden, la disciplina y la obediencia a las normas son importantes (Beck y Foster, 1999).
- i) En las comunidades las personas se desarrollan simultáneamente como individuos y como miembros de un grupo social. La pertenencia al grupo social de la comunidad no hace perder la individualidad de la persona.
- j) Las personas en comunidad experimentan un sentimiento de eficacia. “Individuals believe that they and their actions matter and that they can make a difference in the life of the community” (Beck, 1999).
- k) En las comunidades se vive relaciones de poder, conflicto y luchas. Diversos estudios de casos dan cuenta de que la comunidad escolar a pesar de ser espacios de preocupación, cuidado e igualdad de valores, son espacios de luchas de influencia (Beck, 1999). Esta característica nos aleja de una mirada romántica de la comunidad y más bien deja entrever aspectos invisibles de la política de las comunidades.

Al analizar tales rasgos, diversos autores como Noddings (1996), Furman (1998) y Strike (1999) alertan sobre considerar a las escuelas como comunidades, desde una mirada más liberal o postmoderna de las sociedades.

Strike (1999) -desde el punto de vista de las sociedades democráticas liberales- plantea un dilema al entender la escuela como comunidad, ya que existe una tensión entre la necesidad de compartir valores básicos (que él llama “constitutive values”) que son los que van a constituir el sentido de “comunidad” y las premisas del liberalismo que enfatizan la inclusión, la tolerancia, la autonomía, el contrato social y los valores y normas universales y generalizables.

Strike se refiere a “constitutive values” en las comunidades educativas como los valores que tienen dos propiedades: generan una *concepción compartida* de los fines de una *buena educación* y se traducen en *proyectos comunes* donde todos trabajan en equipo. “Constitutive values generate a sense of being in something together” (Strike, 1999: 48). Estos valores, además, prescriben lo que es “bueno” y lo que es la “vida buena”. Los “constitutive values” entran en tensión con el liberalismo que plantea la neutralidad entre diferentes visiones de la “vida buena” y la libertad para que cada persona tenga su propia visión de lo “bueno”. En este sentido la escuela como comunidad es inclusiva en sí misma, pero excluyente o no inclusiva para quienes no comparten su visión de la “vida buena” y sus valores.

En una sociedad liberal como la norteamericana, si la escuela pública ha de ser entendida como comunidad debería estar conformada por “constitutive values” y a la vez “liberal inclusiveness”. Lo que parece difícil. Strike (1999:68) concluye “...if we want schools to be real communities, we will have to privatize schooling and that if we are unwilling to privatize schooling, we will have to accept public schools that are unlikely to be communities”.

A partir de la realidad norteamericana, tanto Sergiovanni (1994) como Strike (2000) plantean que las escuelas son vistas más desde la lógica del mercado, y no como comunidades. La idea de competencia es considerada un bien público, que no necesariamente es un bien común, en cuanto no genera fines compartidos ni proyectos comunes. “...schools are places that provide educational services that serve individual purposes, and they serve public purposes only by means of the invisible hand of the market or the visible hand of governmental intervention”. (Strike, 1999: 49). Las escuelas se están convirtiendo en *gesellschaft*. En este sentido la solución que propone Strike (2000) a diferencia de Sergiovanni (1994)³⁷ no es convertir a las escuelas en comunidades sino buscar un espacio intermedio entre *gesellschaft* y *gemeinschaft*. “What is wanted are school communities that promote a sense of belonging, but that do not become *gemeinschaft* communities” (142).

Para Strike (2000) existen tres modelos tipos de escuelas que se encuentran más allá de *gesellschaft*, pero no tan cerca como para ser *gemeinschaft*:

- a) las escuelas como congregaciones: estas escuelas están construidas alrededor de una concepción de educación enmarcada en alguna visión de hombre, no necesariamente religioso.
- b) Las escuelas como democracias participativas: estas escuelas enfatizan la participación en la toma de decisiones y el desarrollo de los valores de la democracia.
- c) Las escuelas como comunidades de investigación: estas escuelas enfatizan el dominio de las disciplinas académicas y la realización de valores asociados con la vida intelectual.

Estas escuelas tienen en común que comparten un sentido de pertenencia y unidad alrededor de sus fines y de lo que consideran una buena educación.

En la misma línea de crítica de las escuelas como comunidades, Furman (1998) advierte -desde la perspectiva de la postmodernidad - sobre la “homogeneidad” en la forma de compartir unos valores comunes en escuelas cada vez más heterogéneas y diversas en valores, ideologías y culturas. Construir comunidades puede tener un efecto adverso cuando aliena o excluye a segmentos de la población que no comparten necesariamente los valores de la escuela o cuando se convierte en una herramienta de control social para perpetuar los intereses del statu-quo. Furman critica la postura de Sergiovanni por no

³⁷ Sergiovanni propone más bien convertir las escuelas en comunidades: “it’s time that the school was moved from the *gesellschaft* side of the ledger to the *gemeinschaft* side.” (Sergiovanni, 1994: 224).

considerar en el concepto de comunidad el contexto multicultural, diverso y global de la sociedad postmoderna. En este sentido, critica que se siga manejando el mismo concepto de comunidad –hegemonía de valores- en sociedades regidas por las postmodernidad. El autor utiliza una nueva metáfora: “comunidades globales” para hacer referencia a la interconexión que debe existir entre sujetos vinculados pero diversos. Así, la idea de comunidad no se reduce a buscar la igualdad de los valores en todos los miembros de la comunidad, sino a la aceptación de los otros y sus diferencias.

Por su parte, Noddings (1996) advierte sobre el “dark side” de las comunidades. “Community is not an unalloyed good; it has a dark side, and both educators and students should be aware of it” (245). En las comunidades “All speak with one mouth, feel with one heart, think with one brain. Individuals become the individuals they should be by participating in this community” (Noddings, 1996: 254). Ella señala que el normocentrismo, característico de las comunidades puede tener admirables o deplorables resultados. Las comunidades al exigir unos valores y normas consideradas como valiosas exigen la obediencia y cumplimiento de esos valores, y hasta el sacrificio para lograrlos. Ello parece valioso; sin embargo llama la atención sobre el riesgo del totalitarismo, más aún cuando se trata de comunidades totalitarias cuyos valores no son los mejores³⁸.

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

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

5.3. La escuela como comunidad democrática deliberativa

En la búsqueda de modelos alternativos de la escuela como burocracias eficientes, Strike (1993) y Gutmann (1993) construyen un enfoque que plantea entender la escuela como comunidades democráticas.

³⁸ Para MacIntyre (2001) en la modernidad, la heterogeneidad y multiplicidad de valores es tal que cualquier orden social que intente un orden moral único o fuerce una hegemonía de unos valores sobre otros, se convertirá en una camisa de fuerza totalitaria para la condición humana.

Strike critica el enfoque de las burocracias profesionales porque los profesionales que en ella trabajan expresan lo que la política educativa plantea, en este sentido se mantiene el control político externo (autoridad burocrática) que exige la implementación de las políticas. Por ello para que las escuelas se conviertan en comunidades deliberativas se necesita desburocratizar y descentralizar las decisiones, donde todas las decisiones son consensuadas por la discusión del mejor argumento³⁹ -y no por el poder de los participantes- y con la participación de todos los miembros de la comunidad: profesores, padres, alumnos y miembros del contexto local que se presentan en situación de igualdad⁴⁰. Las relaciones entre los miembros de la comunidad deberán estar caracterizadas por la igualdad, la autonomía, la reciprocidad y el respeto por la construcción del consenso racional. "The ideal of deliberative communities is not endless talk. It is one in which decisions are seen as properties of the community more than as the province of experts or the authority of the appointees of legislatures" (Strike, 1993: 269).

Si bien este planteamiento resulta parecer utópico, porque ¿cómo escuchar todas las voces de los miembros de la comunidad? Strike propone un híbrido entre la visión de democracia de Habermas y Locke. Las juntas o consejos escolares como estamentos políticos representativos de la comunidad (democracia representativa de Locke) deberán reconceptualizarse desde la perspectiva de Habermas y representar las voces de la comunidad local en las deliberaciones para la búsqueda del consenso en la escuela.

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

A diferencia de la escuela comunidad, en estos estudios se enfatiza el componente dialógico del acuerdo y la participación de los miembros para construir comunidades democráticas.

³⁹ Aquí recoge los aportes de J. Habermas sobre la ética discursiva.

⁴⁰ En estas comunidades educativas los maestros no son entendidos como "profesionales expertos", ni los padres como "clientes".

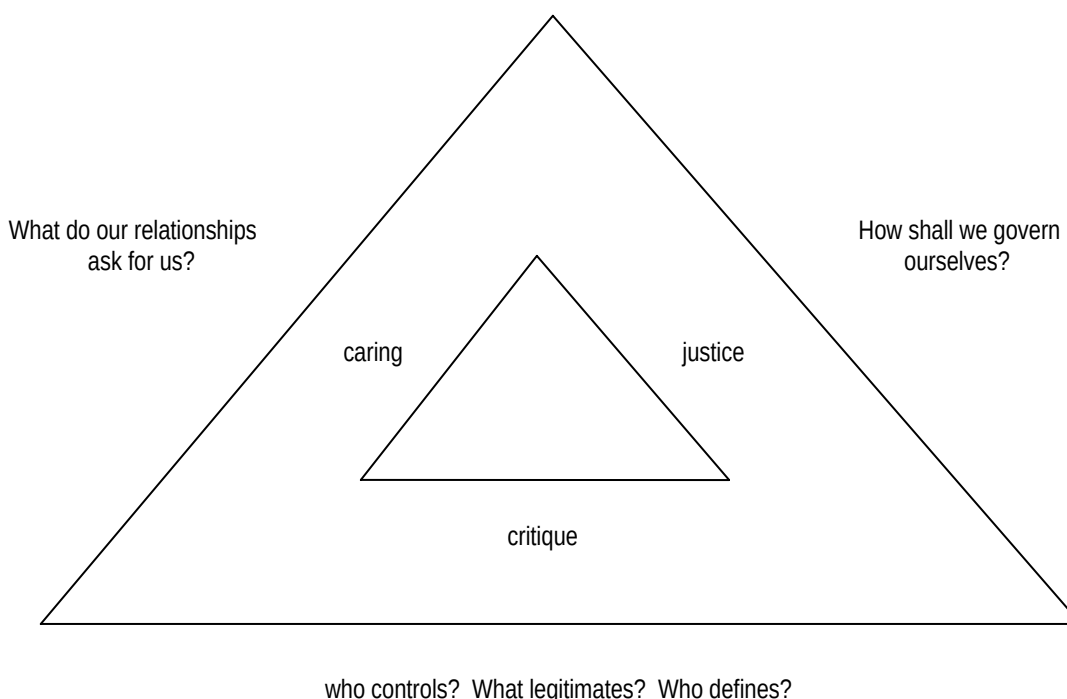
5.4. La escuela ética. La escuela como comunidad moral.

Aquí vamos a describir los estudios de Starrat (1991) y Milley (2002) quienes analizan a la organización escolar desde la ética.

Starrat (1991) recoge los temas éticos desarrollados por otros teóricos para construir un constructo multidimensional que ofrece a los administradores de la educación una forma de pensar y comprender la organización desde una perspectiva ética. La escuela como una organización educativa tiene un propósito moral y los administradores de la escuela tienen la responsabilidad moral de crear un entorno ético para lograr dichos fines.

Su planteamiento une tres pilares éticos en los que se construye la escuela: la ética de la crítica, la ética de la justicia y la ética del cuidado⁴¹.

Grafico Nº1. The Multidimensional Ethic



Tomado de Starrat (1991). Pag. 199

La *ética de la crítica* recoge los aportes de aquellas teorías que señalan que las escuelas y los sistemas escolares son estructuralmente inefectivos. Existen obstáculos estructurales –la estructura burocrática– que impiden renovar la escuela. Los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt revelan cómo las relaciones de poder o el lenguaje pueden ser instrumentos de injusticia o deshumanización y cómo los arreglos sociales no

⁴¹ Starrat (1991) sustenta su constructo multidimensional en diferentes teorías éticas. Para la ética de la crítica recoge los aportes de Freire (1979), Apple (1982), Bates (1984), Giroux (1988) exponentes duros de la teoría crítica. Para la ética de la justicia cita los trabajos de Rawls (1971), Kant (s.f) y Kohlberg (1971); y para la ética del cuidado, se basa en Buber (1970), Gilligan (1977) y Noddings, (1984, 1988).

son neutrales, generalmente están estructurados para beneficiar a un segmento de la sociedad a expensas de otros.

La perspectiva de la ética crítica brinda un marco para estar alerta de los arreglos sociales y políticos basados en el poder del privilegio, los intereses y la influencia, a veces hasta legitimizados racionalmente por las leyes y costumbres. “The ethic of critique reveals that the organization in its present forms is a source of unethical consequences in the educational process” (Starrat, 1991: 190). Este enfoque permite reconocer las estructuras y prácticas injustas y deshumanizantes para transformar la escuela y por ende, la sociedad.

La *ética de la justicia* se basa en los aportes de dos corrientes de pensamiento. Por un lado, aquella que da primacía al individuo sobre la sociedad. Aquí el sujeto es entendido como sujeto autónomo, obligado a actuar éticamente por sí mismo y no por la sociedad. Las relaciones sociales son generadas por contrato social donde el individuo acepta entregar parte de su libertad a cambio de protección (Rawls, 1995). “This theory conceives of social justice as a ‘social engineering to harmonize needs and wants’ of self-serving individuals in society” (Sullivan, 1986 citado por Starrat, 1991: 192). La segunda corriente de pensamiento da primacía a la sociedad sobre el individuo⁴². Es en la sociedad donde el sujeto aprende a “ser moral”. Participar en la vida de comunidad permite “aprender” la moralidad: mirar el comportamiento individual desde el bien de la comunidad.

En la escuela, ambas corrientes de pensamiento son importantes, generándose una suerte de dialéctica entre lo individual y lo social. La escuela sirve, tanto al bien común y a los derechos individuales de las personas.

Finalmente, la *ética del cuidado* es “the ethic of love”. Esta corriente valora a la persona en sí misma, por tanto, valores como respeto a la dignidad de la persona, lealtad, fidelidad, honestidad, confianza o comunicación abierta, son claves. La organización desde la perspectiva de la ética del cuidado presta atención a “the underside of administration” (Starrat, 1991), ese lado oculto de la organización expresado en la cultura de la escuela: el lenguaje, los símbolos y los signos.

Como podemos apreciar, Starrat, aborda la escuela desde diferentes teorías éticas, que pueden ser incompatibles; pero que se complementan y enriquecen mutuamente: la crítica de las estructuras, la búsqueda de equilibrio entre los derechos individuales y el bien común, y la valoración de la dignidad de la persona. Encontramos así, en su propuesta una integración de los principios de la ética comunitaria y liberal. Sin embargo, este planteamiento se queda a un nivel prescriptivo con poco fundamento empírico.

Por su parte, el estudio de Milley (2002) plantea una diferente metáfora para entender a la organización escolar: comunidades morales. Este autor complementa la teoría

⁴² Starrat (1991) encuentra los orígenes de esta corriente en Aristóteles, Rousseau, Hegel, Marx y Dewey .

planteada por Greenfield sobre la escuela como “moral orders” con los aportes de la filosofía moral de Habermas.

En contraste con lo planteado por Greenfield, Milley (2002) recoge los aportes de Habermas y señala que en las organizaciones, las normas y principios morales no son legitimados por la autoridad sino en la *interacción intersubjetiva* mediada por el lenguaje. Este punto de vista es más universal y crítica el presupuesto que la perspectiva ética sea más bien monológica. “This theory can be used to imagine organizations as moral communities where, through rationally motivated consensus as opposed to individual (or small group) preferences, tradition or ideology, it is possible to validate just principles to guide action.” (Milley, 2002: 55).

Tabla N° 2. Bases for moral authority in Greenfield and Habermas

<i>Greenfield</i>		<i>Habermas</i>
Power (based in) Subjective preference (established through) Will, tradition, role privilege (upheld with) Force – psychological to physical	Understanding (based in) Ethical-aesthetic insight (established through) Openness to others (Held in place by) Relational obligation and respect	Justice (based in) Formal procedure and evaluative judgement (established through) Discourse (upheld with) Rational force of “better” argument

Tomado de: Milley (2002). Pag. 58

Vemos así, que en el estudio de Milley (2002), tanto Greenfield como Habermas consideran la dimensión ética en las organizaciones. Sin embargo, se mira a la escuela desde dos perspectivas éticas diferentes: el relativismo cultural y la ética universal. En la tabla N°3 podemos apreciar las diferencias planteadas por ambos autores.

Si bien ambos autores, tienen un enfoque hermenéutico para abordar el estudio de la ética, uno enfatiza la subjetividad individual, y el otro la intersubjetividad dialógica. Milley (2002) propone que las escuelas no pueden ser sólo “moral orders” basadas en fuentes convencionales de la moralidad, sino “moral communities” basadas en una moralidad post-convencional (la ética dialógica de Habermas).

Tabla Nº 3. La ética en la escuela desde los aportes de Greenfield y Habermas

La dimensión ética de la escuela desde los aportes de Greenfield Moral orders	La dimensión ética de la escuela desde los aportes de Habermas Moral communities
Subjetividad	Intersubjetividad
Relativismo moral	Universalidad de los valores éticos
Valores culturales	Justicia social
Ética monológica	Ética dialógica
Privado	Público
Valores planteados por la autoridad, el poder, las preferencias individuales, los deseos, la ideología	Valores acordados desde el diálogo intersubjetivo

Elaboración propia a partir de lo planteado por Milley (2002).

Milley (2002) construye una concepción de organización escolar como comunidades morales a partir del aporte de Habermas, que difiere con la presentada en líneas arriba por Sergiovanni y por Starrat. Como hemos visto, Sergiovanni justifica el planteamiento de comunidad desde el compartir unos valores, lo cual nos remite a lo privado, mientras que para Milley la comunidad moral se basa en una moral universal pública. Por su parte, Starrat combina diferentes teorías éticas para explicar la multidimensionalidad de la organización escolar.

Los estudios presentados de Greenfield (1998), Sergiovanni (1994), Starrat (1991), Strike (1993) y Milley (2002) permiten apreciar que existe una preocupación por los aspectos éticos de la organización escolar; sin embargo, cada uno realiza el análisis desde posturas éticas diferentes, con lo que se evidencia la complejidad del tema. Por otro lado, como ya hemos señalado, no hemos encontrado una base empírica que permita comprender la dimensión ética en la realidad de la escuela.

CAPÍTULO III: LA ESCUELA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO PERUANO

Después de haber revisado la literatura sobre los estudios vinculados con las organizaciones escolares, en especial sobre su dimensión ética, este capítulo busca describir –desde una mirada histórica y actual- la escuela en el contexto educativo peruano. Ello permitirá comprender las políticas educativas actuales que impregnan la forma cómo se organiza la escuela, además que nos servirá de telón de fondo para el análisis de los casos que presentamos en la segunda parte de este trabajo.

Si bien consideramos que en nuestro país existen escasos estudios sobre la organización escolar, y mucho menos sobre aspectos éticos de la escuela, en esta parte trataremos de analizar cómo nuestro sistema educativo ha transitado por políticas con diversas orientaciones: conservadoras, liberales, o comunitarias. Actualmente, las políticas de gestión vinculadas con la organización escolar en el Perú no han estado ajenas al debate internacional que incorporan una mayor autonomía a las escuelas desde una mirada democrática liberal, aunque reconocemos que estas políticas no han llegado aún a aplicarse en su totalidad por la inestabilidad y poca continuidad de las políticas educativas.

Las políticas de democratización de la escuela ponen en el debate el “retorno de la ética” frente a la situación de violencia y corrupción y en la búsqueda de una mayor equidad frente a las desigualdades y la exclusión.

1. LA ESCUELA EN LA HISTORIA DEL PERÚ: NUESTRA TRADICIÓN

Una mirada histórica de la escuela en el Perú, nos revela que nuestra escuela se ha encontrado en la tensión entre el comunitarismo y el liberalismo. Aunque reconocemos una fuerte tradición de la escuela como comunidad -por la influencia de la iglesia-, ella se ha visto a lo largo de los años en el debate de formar ciudadanos o trabajadores desde una perspectiva más democrática y liberal.

Durante la colonia (siglo XVI) -para algunos historiadores de la educación en el Perú- la escuela sirvió para el adoctrinamiento y enseñanza de la religión a los indios como un “modelo impuesto” por los españoles, como un instrumento de “aculturación” de los hábitos de disciplina y organización, creencias, costumbres y valores.

Weinberg (1995) enfatiza que las características de la educación en la colonia fueron el clasismo (aristocrática y racismo: sólo podían acceder a la escuela los blancos y los indios nobles), la religiosidad, el dogmatismo, el memorismo rutinario (dado por el poderío de la Iglesia y por su influencia en la orientación del pensamiento), la disciplina garantizada por los castigos corporales, la heterogeneidad y la inconexión (no existía un sistema claro, ausencia de coordinación y de unidad en el espíritu, en el contenido y método de enseñanza).

Con el advenimiento de la Independencia (1821) y luego la instalación de la República, la escuela mantuvo muchos de sus rasgos: aristocrática, academicista y escolástica confinada a una clase selecta: los criollos, españoles y mestizos de clase alta (Haring, citado por Weinberg, 1995). Además, perduró “el analfabetismo popular, la tendencia clásica y formalista en la instrucción en todos sus grados; el alejamiento de la orientación técnica; el régimen escolar que se iniciaba en las escuelas de primeras letras, continuaba en las aulas de latinidad y terminaba en los colegios (...) Perduró también el descuido en la preparación intelectual de la mujer.” (Basadre, 2005: Vol.3 p.223)⁴³.

En los inicios de la República (siglo XIX) hubo una fuerte regulación del Estado a través de decretos y reglamentos específicos sobre aspectos administrativos y pedagógicos de la tarea educativa⁴⁴. Por ejemplo, sobre las materias que debían enseñarse: leer, escribir, contar, gramática castellana, religión y costura a las mujeres; sobre la creación de departamentos educativos en las ciudades del país; sobre los profesores que debían enseñar y sus salarios, sobre el lugar y número de escuelas, o sobre el método de enseñanza de la escritura y la evaluación de los alumnos. Como bien encontramos en los escritos de Guerra y Leiva (2001) y Basadre (2005) cada Presidente de la República de inicios del siglo XIX promulgaba reglamentos para colegios en específico. En estos reglamentos se especificaba horarios, becas y hasta la vestimenta que debían portar los alumnos de un colegio en particular.

La regulación del Estado se ejercía hasta en las escuelas privadas. Para abrir una escuela particular los interesados debían acreditar “buena calidad moral y religiosa, y que tenga título de maestro” (Guerra y Leiva, 2001: 73). De igual modo para ser profesor en cualquier escuela se debía demostrar “buenas costumbres”, “conducta intachable”, Ello nos confirma -como ampliaremos más adelante el carácter religioso- de la educación.

La educación fue netamente centralizada y orientada principalmente a las clases privilegiadas.

Los colegios se crearon de acuerdo a las necesidades de la población. La mayor importancia se le dio a Lima y a las capitales de los demás departamentos de la República, aunque en estas últimas casi eran inexistentes (...) Este centralismo fue uno de los tantos obstáculos que tuvo la instrucción en general para lograr un desarrollo homogéneo en todos sus aspectos. También hay que tomar en cuenta que dicha instrucción se orientaba más que nada a las clases privilegiadas. (Guerra y Leiva, 2001: 80)

⁴³ Estamos utilizando una edición del 2005 elaborada por Empresa Editora el Comercio de “Historia de la República del Perú (1822 – 1933)” de Jorge Basadre, ilustre historiador de nuestro país. La primera edición fue editada en 1939.

⁴⁴ Hasta antes de 1833 no existía ni un Reglamento General o una ley de Educación.

Más adelante, a finales del siglo XIX las escuelas de primaria pasan a ser administradas por las Municipalidades⁴⁵ y se exige su obligatoriedad, estableciendo sanciones a los padres de familia que no mandaban a sus hijos a la escuela. Además, la gratuidad solo era para la primaria y no así para la secundaria. Los colegios en su mayoría eran de varones, y muy pocos destinados para las mujeres. Poco a poco, se fue ampliando la gratuidad a todos los grados y hasta para la Universidad, y la mujer fue accediendo a mayores niveles educativos.

A medida que se fue consolidando la República se fue rompiendo con la idea aristocrática de la educación, y se fue fortaleciendo una visión más democrática de la escuela. Las ideas liberales de la República permitieron pasar de la escuela aristocrática de la colonia que negaba la educación del indio, a una escuela más democrática que tuvo en cuenta la educación igual para todos, y por tanto un reconocimiento y preocupación por la educación de los indígenas. Como señalan Portocarrero y Oliart (1989: 22) “El liberalismo significó el inicio del nacionalismo peruano, la aceptación –por lo menos teórica- de que todos somos iguales”. Recalcamos lo de “aceptación teórica” del principio de igualdad del liberalismo, porque en la actualidad la República no ha logrado incluir a las poblaciones indígenas en un proyecto de país. Las ideas conservadoras no desaparecieron pues siguieron vigentes en el campo de lo privado y de lo cotidiano (Portocarrero y Oliart, 1989).

A lo largo de nuestra historia colonial (siglos XVI – XIX) y republicana (XIX hasta nuestros días) encontramos una serie de medidas que oscilan entre la descentralización y la centralización, la gratuidad y la no gratuidad, la obligatoriedad y la libertad de enseñanza, la fundación y el cierre de escuelas y colegios, la escuela única y la autonomía de las escuelas, la fuerte regulación del Estado y la débil regulación del Estado, entre otras. Como señaló Basadre en 1939 refiriéndose a la realidad educativa después de 1908:

Como ocurrió en otros niveles y ámbitos de la vida del Estado, la discontinuidad y la incoherencia imperaron. No sólo el paso de un gobierno a otro sino, a veces, el cambio de ministro implicó la ruptura o el estancamiento de iniciativas útiles, de obras en marcha. En más de una ocasión la rutina y el empirismo siguieron a los bríos entusiastas. Hubo de cuando en cuando leyes y decretos elocuentes; pero su aplicación perentoria y gradual no quedó bajo la vigilancia de organismos estables y eficaces. Faltó la visión de conjunto que tomara en cuenta, en primer lugar, la realidad con todas sus facetas y movilizase sistemáticamente, por períodos que superasen el paso fugaz de los hombres por los cargos (...) crear una estructura educacional sólida y ágil debajo de las alternativas de la política y por encima de los caprichos y de las pequeñeces de los hombres. (Basadre, 2005: Vol.16 p.94)

Cien años después vemos que se mantiene en nuestro sistema educativo ese vaivén de ideas y propuestas que nos ha impedido tener un proyecto educativo nacional y común de largo plazo.

⁴⁵ Un primer esfuerzo descentralizador realizado en el año 1873 y que no tuvo los resultados esperados por no contar con un presupuesto para ello y por la falta de competencia técnica de las municipalidades para asumir la administración educativa (Basadre, 2005)

En esta parte explicaremos brevemente tres temas que nos permitirá comprender cómo se ha ido configurando la escuela en nuestros días: la influencia de la iglesia en la educación; las ideas liberales, conservadoras y socialistas sobre la educación en nuestro país que se desarrollaron en los años 20 del siglo pasado; y las ideas educativas de la Reforma educativa del año 70 bajo el gobierno de un régimen militar.

1.1. La influencia de la Iglesia católica en la educación

En los primeros tiempos del descubrimiento y la colonización de América, los españoles se preocuparon de la cristianización y educación de sus habitantes. La obra civilizadora fue en su mayor parte también religiosa y eclesiástica. Los elementos de educación y cultura se concentraban exclusivamente en manos de la Iglesia. Aquí intervinieron las órdenes religiosas y el poder Real, y la escuela se entendió como el espacio para la obra evangelizadora y misionaria de la Iglesia.

En la época del Virreinato (mediados del siglo XVI) se crean las primeras escuelas elementales y colegios de secundaria a cargo de diversas órdenes religiosas quienes fundaron colegios para el estudio principalmente de la teología, filosofía y leyes. También en ese período se crea la primera Universidad de América: la Universidad de San Marcos (1551) por la Orden de Santo Domingo. Vemos así, como señala Basadre (2005) que la Universidad no nació laica, sino que “tuvo investidura clerical y ambiente conventual” (Vol. 6 p.122). Y lo mismo podemos decir de las escuelas y colegios del Perú de la época⁴⁶.

A inicios de la República –a pesar de las ideas liberales- la escuela primaria siguió estando en manos de la Iglesia: “Era la manera de garantizar una instrucción integral que imparta formación moral, religiosa y académica” (Guerra y Leiva, 2001: 26). En cambio, los colegios secundarios⁴⁷ a cargo de órdenes religiosas en la Colonia, se suprimieron, fusionaron o transformaron en colegios de instrucción pública (Cardó Franco, 2005). Sin embargo, mantuvieron su infraestructura como claustros religiosos.

Junto con las ideas liberales que fueron primando a lo largo de los años de nuestra vida Republicana, la Iglesia continuó teniendo un papel importante en la educación de los niños y jóvenes.

⁴⁶ Cardó Franco (2005) da cuenta del aporte de la Iglesia católica en la educación desde la colonia hasta nuestros días. En el texto podemos encontrar cronológicamente la relación de las Congregaciones que vinieron al Perú y establecieron instituciones educativas en Lima como en provincias. Muchas de ellas actualmente se encuentran activas.

⁴⁷ Además de los colegios fundados por las Congregaciones religiosas, también se crearon colegios particulares, como el caso del colegio “Nuestra señora de Guadalupe” fundado en 1840 y cuyos dueños -un comerciante peruano y uno español- constituyeron un colegio para niños varones de clases acomodadas. Sin embargo, este colegio, por decisión del entonces Presidente Ramón Castilla pasó -en el año 1855- a ser el primer colegio Nacional de la República.

La educación católica en el Perú, seguía los patrones y normas con que concluye el siglo XIX. Continúan llegando al país una serie de congregaciones religiosas para atender el servicio educativo y otras amplían nuevos colegios. En general, las relaciones con el Estado fueron relativamente armoniosas. La enseñanza de la religión se sigue impartiendo en los colegios del Estado y el Ministerio de Instrucción confía en las congregaciones a las que continúa encargando la administración de algunas obras educacionales. (Cardó Franco, 2005: 40-41)

Incluso hubo una idea utilitaria de la Iglesia pues a decir de Basadre (2005) hasta los liberales de aquella época esperaban que la Iglesia continuase manteniendo el orden y la estabilidad en el Perú Republicano.

Para Cardó Franco (2005) las Congregaciones como promotoras de colegios tiene a su favor tres factores: “el ascendiente institucional, la característica de abnegación y desinterés personal y la naturaleza de la obra, dirigida en bien de la comunidad” (58). Por ello, su reconocimiento en la educación en nuestro país.

La Iglesia católica por otro lado, tuvo un papel significativo frente a corrientes laicistas, pues de diversas formas se luchó por el mantenimiento de la libertad de la educación y la enseñanza. Cabe destacar incluso la intervención de la Iglesia en la época del gobierno militar (1968-1980) en donde la participación de miembros de ella, “permitió la moderación de algunos postulados, la aceptación de determinados principios básicos y la salvaguarda de asuntos fundamentales, tales como los referidos a las libertad de educación y la enseñanza religiosa, que al final se respetaron” (Cardó Franco, 2005: 81). Ello nos demuestra la fuerza de la Iglesia en la vida educativa de nuestro país que se mantiene hasta nuestros días.

En 1954 se creó la Oficina Nacional de Educación Católica por la Conferencia Episcopal del Perú, y es la que coordina con el Ministerio de Educación lo referente a los planes de estudio del curso de religión que se imparte en todos los colegios públicos del país⁴⁸. La propuesta de educación y escuela católica recoge los aportes de la Iglesia Católica para que las escuelas se constituyan en comunidades educativas, en las que directivos, docentes, padres y alumnos cada uno con su aporte específico, formen a los miembros de la comunidad escolar.

Actualmente, la presencia de la Iglesia en el campo educativo se evidencia en las más de 780 instituciones educativas asociadas al Consorcio de Colegios católicos creado en 1953. Junto con las escuelas privadas que crean en zonas urbanas de Lima y del interior del país, también su ámbito de atención se da en zonas populares y rurales de nuestro país. En ello, debemos mencionar la experiencia de los colegios de Fe y Alegría⁴⁹ que a través de un convenio con el Estado, colegios de gestión estatal de las

⁴⁸ El curso de religión es un curso obligatorio en todos los colegios del Perú en todos los grados de educación primaria y secundaria. Se imparte en dos horas semanales. Sin embargo, los padres o apoderados pueden solicitar la exoneración del curso.

⁴⁹ Fe y Alegría es un “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” que nace en Venezuela en 1955 y pertenece a la Iglesia Católica. En el Perú, inicia sus actividades en 1966 con la creación de cinco centros

zonas más deprimidas de nuestro país son administrados y gestionados por la Iglesia Católica.

Los colegios gestionados por la Iglesia gozan de prestigio por su probada eficiencia y calidad del servicio que brindan junto con la exigencia en su disciplina. En un estudio comparativo de las escuelas de Fe y Alegría con otros colegios estatales de Lima Metropolitana y Callao, Alcázar y Cieza (2002) encuentran mejores resultados en los indicadores de eficacia y calidad (mayor participación de niñas en las escuelas, tasas más altas de asistencia, menores tasas de repetición y un mejor rendimiento estudiantil) en los colegios de Fe y Alegría que en colegios estatales. Ello, estaría demostrando el aporte de la escuela católica en la educación de los niños y niñas más pobres del país.

1.2. Las ideas liberales, conservadoras y socialistas sobre la escuela en el Perú

Al lado de los esfuerzos de la Iglesia Católica en la educación -tradición que se mantiene en el siglo XX y con quien el Estado ha conservado buenas relaciones- corre paralelo – un debate entre pensadores en torno a la escuela en nuestro país. En ese debate de ideas podemos identificar tres miradas de la escuela: por una lado, una escuela neutra, laica y liberal; y por otro, una escuela más comunitaria con dos orientaciones: una escuela conservadora orientada al mantenimiento de la aristocracia y exclusión de lo indígena, y la otra basada en ideas socialistas o nacionalistas. A inicios del siglo XX identificamos las primeras discusiones en relación a la orientación de la escuela, representado en el muy conocido debate Deustua (1849 – 1945) – Villarán (1873 – 1958). Luego, también son importantes las ideas socialistas de Mariategui (1894 - 1930). Recogemos los aportes de estos tres representantes de corrientes liberales, conservadoras y socialistas en la educación que en su momento histórico tuvieron fuerte influencia sobre la política educativa de nuestro país.

Uno de los representantes del pensamiento liberal en la educación en los años 20 es Villarán, para quien el problema de la educación en el Perú es un problema económico. En ese sentido, se propone educar al hombre peruano para que sea capaz de trabajar y producir a través de una educación práctica y técnica. Ello supone una escuela laica, científica y profesional: “La acción de la escuela, tomada en amplio sentido, debe promover el progreso material, para que, a su vez, el progreso material haga posible y prepare la cultura” (Villarán, 1954: 8).

Vemos que la preocupación central de la educación es el progreso y la riqueza. Recordemos que en esos tiempos el Perú pasaba por un fuerte proceso de industrialización, y lo que se necesitaba era hombres trabajadores que se incorporen al mundo industrial. Villarán es muy firme en afirmar una educación que no priorice lo moral. La educación moral es un asunto que queda bajo la responsabilidad de la familia

educativos ubicados en zonas pobres del departamento de Lima. Actualmente tiene 58 centros educativos y 4 proyectos rurales con 95 escuelas en diversas zonas del país.

y la religión. Antes bien, se debe priorizar -como ya hemos señalado- la formación para la inserción en el mundo laboral, para la generación de riqueza, y por tanto el progreso material.

Por otro lado, en su línea de pensamiento, aboga por una escuela popular y democrática, en el sentido de incluir a todos en la educación y dar facilidades de trabajo. Y a la vez, equitativa y diversa, pues debe atender a cada uno según sus posibilidades personales. El modelo en el que basa su propuesta es el modelo de escuela norteamericano, más pragmático y utilitarista y, a la vez democrático. En ese sentido, la inclusión de los indígenas en la educación obedece a criterios utilitaristas y económicos como trabajadores y productores de riqueza, más que al sentido democrático de inclusión en la vida política y cultural del país: "Se causaría daño a los intereses nacionales descuidando la instrucción de la clase media y popular, que deben ser los más eficaces cooperadores en el adelanto material del país..." (Villarán, 1954:12).

Las ideas de Villarán inspiran la Reforma de la Educación de los años 20, fuertemente criticada desde una corriente más conservadora (Deustua) y otra socialista (Mariategui).

Uno de los críticos a las ideas liberales de Villarán fue Deustua quien planteó que la escuela debe promover la felicidad humana, esto es entendida no como el progreso material -que Deustua critica- sino como una búsqueda de bien común. Deustua plantea que el problema de la educación nacional está en el concepto materialista de la felicidad que exalta la cultura material. Para él la educación debe preocuparse entonces por la formación moral de las personas.

Las escuelas que no moralizan son focos de infección, y las escuelas no moralizan si se contraen exclusivamente a la cultura intelectual (...) La escuela educa, la escuela moraliza, la escuela civiliza, no con maestros eruditos, no con locales y mobiliarios completos, sino mediante la acción del ejemplo, y la influencia de las ideas morales, operada por los medios que hieran directamente al sentimiento... (Deustua, 1937: 11)

En este modelo, el Estado, la familia y la escuela son los responsables de salvaguardar los valores morales. Preconiza una educación de la voluntad y del carácter.

Sin embargo, su preocupación por la moral como fin último de la educación se circunscribe a la clase dirigente y no a la educación popular. En ese sentido, Deustua plantea una educación elitista, aristocrática y oligárquica; la de una clase dirigente humanista como la responsable del progreso nacional, porque es ella la destinada a lograr la felicidad individual y colectiva. Por ello, él habla de que la solución del problema de desarrollo en el Perú está en la cultura superior y no en la educación popular. Prioriza, así, la educación superior universitaria y relega la educación de los indígenas pues en nada beneficia al país.

Está bien que se utilice las habilidades mecánicas del indio, mucho mejor que se le ampare y defienda contra sus explotadores de todas las especies y que se

introduzca en sus costumbres los hábitos de higiene de que carece. Pero no debe irse más allá, sacrificando [sic] recursos que serán estériles en esa obra superior y que serían más provechosas en la satisfacción urgente de otras necesidades sociales. El indio no es, ni puede ser sino una máquina” (Deustua, 1937: 68)

En estas últimas ideas reconocemos una educación diferenciada según sea el status del sujeto: los jóvenes selectos serán los que tengan acceso a los mejores centros de enseñanza superior. Además propone una educación superior centralizada en Lima, al extremo de plantear que debe existir una sola Universidad ubicada en Lima.

La multiplicidad de universidades produce, por otra parte, un gran mal: la dispersión de las ideas y la variedad peligrosa de direcciones, que rompen la unidad del espíritu nacional, mucho más en países en formación como el nuestro, que por la diversidad de razas, de territorio y tradiciones necesita crear la unidad psíquica en el mundo psíquico, colocando todas las conciencias alrededor de grandes intereses y valores humanos” (Deustua, 1937: 253).

Vemos en el pensamiento de Deustua la idea de lograr una gran comunidad nacional a través del fomento de un solo pensamiento que gira alrededor de los valores humanos. Comunidad nacional que se forja en la educación superior de los jóvenes selectos y que excluye a los indígenas⁵⁰. En realidad un concepto de comunidad de élite, que se opone a las ideas democráticas de inclusión, pluralidad y tolerancia.

Por su parte, Mariategui (1970), desde su pensamiento socialista, critica el espíritu colonial y colonizador de la educación, la que mantiene rasgos extranjerizantes (refiriéndose al carácter aristocrático, literario y eclesiástico de España, al enciclopedismo francés, al positivismo europeo, al pragmatismo anglosajón) que no lograron incorporarse a lo nacional.

La enseñanza ha tenido en el Perú (...) el vicio fundamental de su incongruencia con las necesidades de la evolución de la economía nacional y de su olvido de la existencia del factor indígena. (Mariategui, 1970: 92).

Para él el problema de la educación es un problema económico y social. La escuela ha estado desvinculada con nuestras necesidades. El modelo colonizador de la educación mantuvo una enseñanza literaria, académica y humanista, cuando nuestro país necesitaba más técnicos que humanistas; es decir, una escuela del trabajo y para el trabajo, pero no en el sentido pragmático y utilitarista planteado por Villarán, sino como un modo de reivindicación social.

Por otro lado, señala que la educación es desigual e injusta: es una “enseñanza de clase” de acuerdo a la clase social de procedencia de los alumnos, donde los indígenas tienen las de perder. Frente a ello, propone una escuela única, la que será posible con un

⁵⁰ Estas ideas con tinte aristocrático y elitista, las podemos encontrar actualmente en aquellas políticas que fomentan la inversión en los jóvenes talentos.

régimen educacional socialista en el que los ideales de la pedagogía revolucionaria acaben con los privilegios de una escuela capitalista excluyente de los más pobres.

También criticó fuertemente a la educación liberal y la escuela laica: “La escuela laica aparece en la historia como un producto natural del liberalismo y del capitalismo” (19). Para Mariategui, el liberalismo no entró fácilmente en países con larga tradición católica como el nuestro, porque -desde su punto de vista- la Iglesia católica luchó por mantener su carácter aristocrático frente a las ideas democráticas del liberalismo. Al contrario de lo que otros puedan pensar.

En relación a las ideas del liberalismo en educación cuestiona la neutralidad de la escuela y del Estado en materia educativa.

...la libertad de la enseñanza no es, pues, sino una ficción. Es una utopía que la historia desahucia. El Estado, cualquiera que él sea no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública. ¿Por qué? Por la razón notoria de que el Estado es el órgano de la clase dominante. Tiene por ende, la función de conformar la enseñanza con las necesidades de esta clase social (Mariategui, 1970: 30).

Con ello, Mariategui quiere enfatizar que la utopía de la libertad de enseñanza propugnada por el liberalismo no es tan cierta en cuanto la escuela del Estado educará siempre en función de los principios asumidos por aquél. Con ello, agrega que la escuela no es neutra: “la escuela del orden burgués seguirá siendo escuela burguesa. La escuela nueva vendrá con el orden nuevo” (Mariategui, 1970: 31).

Las diversas propuestas educativas de los años 20 a los años 60 tomaron en cuenta los influjos de la modernidad como el pragmatismo y el positivismo como orientaciones de base traídas de fuera y adoptadas en nuestro país. Junto a estos enfoques la respuesta socialista buscó construir un modelo educativo nacional, pero que no lo logró consolidar. Todas estas ideas discutidas en su momento se reflejaron en políticas educativas, leyes y reglamentos que fueron pasando, y que no lograron un discurso de más largo aliento.

1.3. La escuela en la Reforma Educativa de los años 70: la educación del gobierno militar

Nuestra historia republicana ha estado regida principalmente por gobiernos militares más que democráticos⁵¹, quienes también imprimieron un modo de entender la educación y la escuela. Una de las etapas importantes –por lo que significó su Reforma educativa- fue el período de gobierno militar de los años 70, que a pesar de su carácter de militar y no elegido democráticamente, inició un proceso de democratización de la educación al permitir –sin proponérselo- un mayor movimiento social a favor de la educación con la participación de diversos actores. Como señala Tovar (1988: 23) al referirse a la

⁵¹ Como referencia podemos decir que de 1930 a 1980 nuestro país ha tenido solo 14 años de gobierno democrático.

Reforma de 1972: “La educación ya no es solo una aspiración distante para las grandes mayorías, sino que se ha convertido en reivindicación social y democrática de amplios sectores”. Más adelante agrega “Fue un proyecto que nació en medio de un crecimiento de la demanda social por la educación y contribuyó más bien a alimentarla a través de las expectativas creadas y de los canales de acceso parcialmente abiertos a los sectores populares” (59). Es decir, que la educación se empezó a reconocer como un derecho de todos y se puso en el tapete para el debate y la movilización social de los sectores populares.

La Reforma educativa de la década del 70 fue pionera en Latinoamérica en programas dirigidos a los más pobres: programas no formales en educación inicial, programas comunitarios y los intentos de descentralización a través de los Núcleos Educativos comunales (NEC) donde se entendía la educación como una responsabilidad comunitaria a partir de núcleos de escuelas. La Reforma peruana fue tomada como modelo en muchos países latinoamericanos por su carácter precursor e innovador⁵². “Vista desde la actual perspectiva, esa reforma adelantó cambios que hoy proponen los consensos latinoamericanos” (Rivero, 2000: 237). A nuestro entender: la descentralización, la participación de la comunidad en asuntos educativos, la vinculación educación y trabajo, la preparación en ciencia y tecnología, la prioridad de la primera infancia, los programas no escolarizados.

El gobierno militar tuvo como finalidad –desde una orientación socialista- el cambio estructural y la creación de una nueva sociedad y un hombre nuevo, y para ello, la educación jugó un papel importante. La reforma de la educación peruana buscó la escuela única agrupada en núcleos (redes) como principal objetivo de la integración nacional. Los tres grandes fines de la Reforma fueron: Educación para el trabajo y el desarrollo, educación para la transformación estructural de la sociedad, educación para la autoafirmación y la independencia de la nación peruana. Observamos en ello una clara orientación humanista y nacionalista de la educación:

La Educación peruana tiene como finalidad fundamental la formación integral de la persona humana en sus proyecciones immanentes y trascendentes. Su acción se orientará al surgimiento de un nuevo hombre plenamente participante en una sociedad libre, justa, solidaria y desarrollada por el trabajo creador y comunitario de todos sus miembros e imbuida de los valores nacionalistas (República del Perú. Ley General de Educación 19326, 1972: art. 7)

Sin embargo, los marcos conceptuales y las buenas ideas de la Reforma en la práctica no funcionaron por falta de capacitación de los encargados de llevarlas a cabo, por falta de financiamiento, por el afán controlista del Estado o el mantenimiento de estructuras burocráticas que entrapaban los procesos. Las contradicciones de la Reforma confrontaban “educación con el trabajo con esquemas capitalistas y falta de trabajo; conciencia crítica con rechazo a la movilización social; participación con control y neutralización política.” (Tovar, 1988: 36-37).

⁵² Rivero (2000) da cuenta de los países en los que la Reforma peruana tuvo una notoria influencia: Costa Rica, Panamá, Venezuela, Honduras, y en menor grado, Colombia y Ecuador.

La Reforma se desactivó en 1980 con el ingreso de un gobierno democrático: “la animadversión que generó el gobierno militar en la clase política que retomó el poder en 1980 tuvo en esa reforma uno de sus principales ‘chivos expiatorios’ (Rivero: 2000: 238). Las buenas ideas no se continuaron por haber sido concebidas en un gobierno no democrático. La ley que siguió -promulgada en 1981- clausuró lo planteado por la Reforma (Tovar, 1988), e incluso retomó políticas asumidas antes de la Reforma del 70.

En esta rápida mirada de la historia de nuestra educación peruana vemos que hemos transitado por propuestas conservadoras, nacionalistas, socialistas o liberales, democráticas o autoritarias, según sea el gobierno de turno; sin poder articular un discurso común de largo aliento que incluya a todos. Ya en pleno siglo XXI seguimos sin un rumbo claro en materia educativa, aunque a la fecha contamos con una propuesta de proyecto educativo nacional que espera ser aprobada y asumida por el Estado.

2. LA ESCUELA PERUANA HOY

La escuela se multiplica, principalmente en los barrios populares alrededor de la década de los 80. Esto entendido como un proceso de democratización, en el sentido de facilitar un mayor acceso de todos a la escuela, se realizó sin control ni supervisión lo que generó una expansión de la cobertura de la educación, pero que no revirtió en la mejora de la calidad de la escuela y peor aún, mantiene excluidos a gran parte de la población, en especial, la más pobre y rural del país.

Estudios recientes dan cuenta de ello. Basta observar los resultados de evaluación en rendimiento escolar, tanto en las pruebas internacionales del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE-1997) y PISA 2001, como en las pruebas nacionales de evaluación organizadas por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación⁵³, para darnos cuenta que nuestros niños y niñas no han logrado los estándares mínimos en las habilidades básicas de escritura, lectura y matemática⁵⁴. Estos resultados nos dejan una triste realidad en relación a los logros de aprendizajes de nuestros alumnos y la imagen de que la escuela no está cumpliendo con su rol: lograr aprendizajes básicos. Además estos resultados evidencian no solo el bajo nivel obtenido comparativamente con otros países, sino las grandes brechas entre la escuela pública y privada; y la escuela urbana y rural⁵⁵.

⁵³ Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación se creó en el año 1996 y ha organizado cuatro evaluaciones nacionales de rendimiento escolar: 1996, 1998, 2001 y 2004.

⁵⁴ A partir de los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales realizadas, el Ministerio de educación inició el Programa Nacional de Emergencia Educativa (2004 – 2006) para revertir la situación, además de campañas para fomentar la lectura en niños y niñas: “Un Perú que lee, un país que cambia”.

⁵⁵ En el Perú, el 76% de centros educativos de educación básica son públicos, y el 52.4 % se ubica en zona rural (Reporte de Estadística Básica 2006. Ministerio de Educación del Perú).

El análisis de estos resultados, lleva a preguntar sobre el papel de la escuela, especialmente de la escuela pública que además de no estar logrando los aprendizajes básicos no ha permitido una mayor movilidad social ni mayor progreso de la población, pues se mantienen las desigualdades de partida. Para Benavides (2004) son dos las razones por las cuales la educación no ha producido cambios en la estructura social: la idea arraigada de la escuela como reproductora de las desigualdades y las nuevas demandas de capacidades para acceder al mercado laboral. El ideal de la igualdad de oportunidades que se limitó a la igualdad de acceso a la escuela no ha revertido en una igualdad de resultados para todos.

Sin embargo, a pesar que ella no está logrando sus resultados, la escuela en el Perú ha sido y sigue siendo la esperanza colectiva de un mayor progreso y de mejores oportunidades para la vida. El mito de la educación como movilizador de la superación y progreso se mantiene (Ansión y otros, 1998; Ansión e Iguíñiz, 2004).

...al contrario de lo que se podría pensar, la confianza en la educación se mantiene intacta y el patrón de comportamiento con respecto a ella es bastante homogéneo en toda la población de Lima. Para todos, la educación escolar sigue siendo la mejor garantía de futuro para los hijos, su mejor preparación para defenderse en la vida. En estos tiempos de incertidumbre, es su mejor herencia. (Ansión y otros, 1998: 11).

2.1. Las políticas democráticas liberales en torno a la educación

Desde la década de los 90, nuestro país fue asumiendo las políticas de descentralización y autonomía de las escuelas, mayor participación de la comunidad en los asuntos de la escuela, procesos de vigilancia y rendición de cuentas, empoderamiento de la comunidad, entre otros; dentro del marco de lo que se llamó la “modernización educativa”. Procesos que –como analizaremos en esta parte- tienen una clara orientación ética liberal y que responde en muchos casos a los debates y acuerdos nacionales e internacionales⁵⁶ en materia educativa.

En el Acuerdo Nacional asumido por representantes de las organizaciones políticas, religiosas, de la sociedad civil y del gobierno se plantean cuatro grandes objetivos: democracia y estado de Derecho, equidad y justicia social, competitividad del país y estado eficiente, transparente y descentralizado. Para cada uno de ellos se diseñan las políticas de Estado. En nuestro caso, nos interesa resaltar la décimo segunda política de Estado: acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte. A la letra dice:

⁵⁶ Conferencia Internacional sobre “Educación para todos” (Jomtiem 1990), Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe (1991), la propuesta de la CEPAL/UNESCO: educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (1992), El Plan de Acción en Educación de las Américas (1998), la Conferencia Internacional sobre “Educación para todos” (Dakar 2000), los objetivos del Desarrollo del milenio (2000), entre otros.

Nos comprometemos a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública y gratuita y de calidad que promueva la *equidad* entre hombres y mujeres, afiance los *valores democráticos* y prepare *ciudadanos y ciudadanas* para su incorporación activa en la vida social. Reconoceremos la *autonomía* en la gestión de cada escuela, en el marco de un *modelo educativo nacional* y descentralizado, *inclusivo* y de salidas múltiples. La educación peruana pondrá énfasis en *valores éticos, sociales y culturales*, en el desarrollo de una conciencia ecológica y en la incorporación de las personas con discapacidad⁵⁷. (Acuerdo Nacional, 2002: 12º política de Estado).

Encontramos en esta política –y por supuesto en el conjunto de ellas- la orientación democrática liberal en materia educativa que declara nuestro país. Sin embargo, dos ideas –a nuestro parecer- contrastan con el ideal liberal. La primera, cuando se reconoce la autonomía pero limitada por un modelo educativo nacional, modelo que aún no está definido y que sugiere preguntarnos si en un país multicultural como el nuestro podemos hablar de “un único modelo educativo nacional”. La segunda idea es cuando se señala que la educación peruana “pondrá énfasis en valores éticos, sociales y culturales”, que aunque no hayan sido precisados difiere con el principio liberal de la libertad para que cada uno opte por los valores que prefiera y con la idea de la neutralidad del Estado. Consideramos que el énfasis que se da a los valores es así por el momento histórico que nos toca vivir, en el que es necesario “regresar a la ética” y rescatar los “ideales éticos y valores morales que cimientan nuestro futuro como sociedad” (Ministerio de Educación del Perú, 2004: 6) frente a la situación de autoritarismo, corrupción y violencia que vivimos, tema que ampliaremos más adelante.

Del mismo modo en la Ley General de Educación 28044 promulgada en julio del 2003⁵⁸ encontramos rasgos de una educación democrática liberal cuando se enfatiza la libertad de enseñanza, la educación como derecho de la persona y de la sociedad, la formación de una sociedad democrática, la vinculación con el mundo del trabajo, la formación y el ejercicio de la ciudadanía, la promoción de la equidad, la elección de las familias de la escuela para sus hijos de acuerdo a sus convicciones y creencias. Igualmente, en la propuesta del Consejo Nacional de Educación (CNE)⁵⁹: “Hacia un proyecto Educativo Nacional 2006 - 2021⁶⁰” se demanda “recuperar la vieja promesa republicana de un país sin excluidos gracias a una educación que crea ciudadanos” (Consejo Nacional de Educación, 2005: 17).

⁵⁷ Las cursivas son nuestras.

⁵⁸ Esta ley surge de una amplia discusión y consulta nacional promovida por la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología del Congreso de la República.

⁵⁹ El Consejo Nacional de Educación es un órgano especializado, consultivo y autónomo del Ministerio de Educación conformado por personalidades especializadas y representativas de la vida nacional. Tiene como finalidad promover la cooperación y concertación entre la sociedad civil y el Estado en la formulación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo Nacional, las políticas y planes de mediano y largo plazo y las políticas intersectoriales que contribuyan al desarrollo de la educación. Promueve acuerdos y compromisos a favor del desarrollo educativo del país y opina de oficio en asuntos concernientes al conjunto de la educación.

⁶⁰ El proyecto educativo nacional fue elaborado a partir de un amplio debate entre diversos sectores y difundido en agosto del 2005.

Por su parte, los lineamientos de política educativa 2001 – 2006 tiene como uno de sus objetivos “formar niños y jóvenes como ciudadanos capaces de construir la democracia, el bienestar y el desarrollo nacional, armonizando este proyecto colectivo con su *propio proyecto personal de vida*” (Ministerio de Educación, 2001: s.p). En este objetivo, volvemos a encontrar el anhelo de una educación democrática liberal, en el que se conjuga lo colectivo con el proyecto personal de vida.

Todo ello nos revela que el proyecto de escuela en nuestro país apunta al desarrollo de la inclusión social, al reconocimiento de la ciudadanía de todos sin exclusiones ni desigualdades, en suma un proyecto ético de democracia, justicia, inclusión e igualdad de oportunidades. Fines que tienen una clara orientación democrática liberal. Sin embargo, este ideal se encuentra al lado de un discurso con una fuerte presencia normativa y reguladora del Estado en materia educativa. De igual modo, este discurso no llega a concretarse plenamente en la práctica y seguimos encontrando rasgos de autoritarismo, inequidades o exclusiones.

A continuación presentamos tres temas vinculados con la política educativa en nuestro país que nos permitirá analizar a la escuela desde la ética liberal y comunitaria: la autonomía de la organización escolar, la participación en asuntos educativos y la participación del Estado.

2.1.1. La autonomía de la organización escolar

En los últimos diez años se ha establecido una serie de políticas a nivel de gobierno para iniciar los procesos de descentralización del Estado. Y el sector educación también ha estado comprendido en ello, aunque ha sido un proceso más lento que los otros sectores, pues la ley de Bases de la Descentralización dejó para una fase final la transferencia de funciones y competencias en los sectores de salud y educación (entre el 2005 y 2009). Sin embargo, pese a que formalmente la transferencia se iniciaría en el 2007, ya las direcciones Regionales de Educación están avanzando por ejemplo, en la elaboración de sus proyectos educativos regionales (Iguíñiz, 2005).

Los procesos de descentralización educativa otorgan una mayor autonomía en las decisiones a las instancias locales: la dirección regional de educación (DRE), la unidad de gestión educativa local (UGEL) y las escuelas⁶¹. Actualmente, decisiones en el ámbito pedagógico y administrativo pasan del nivel central a las instancias escolares y se otorgan nuevas facultades a las escuelas.

⁶¹ En el marco normativo de la Ley General de Educación no se considera la municipalización de la educación, se señala más bien que las municipalidades coordinan y apoyan la prestación de servicios de las instituciones educativas y contribuyen al desarrollo educativo en el ámbito de su jurisdicción (art. 82). Para Iguíñiz (2005) en la ley se opta por la regionalización y no por la municipalización, encontrando así una incoherencia con la Ley orgánica de municipalidades la que repite las funciones que la Ley otorga a las Unidades de Gestión Local (UGEL) instancia del gobierno regional. Con la asunción del mando del nuevo gobierno (julio 2006) se ha planteado pasar la gestión educativa a las Municipalidades del país. La municipalización de la educación se encuentra, por tanto, en debate, actualmente, aunque –como ya señalamos– no ha sido reconocida en la Ley General de Educación.

A partir del año 1996 con la Resolución Ministerial 016 la escuela toma mayor protagonismo. Acostumbrados al centralismo del Ministerio de Educación, la escuela ahora debe definir sus proyectos educativos institucionales, gestionar y evaluar sus procesos. Estos proyectos educativos institucionales (PEI) trabajados con el concurso de todos los miembros de la comunidad educativa le dan identidad a la organización educativa con la definición de su misión, visión, objetivos estratégicos y valores adecuados a las particulares necesidades de cada realidad.

Algunas medidas relacionadas con la autonomía de las escuelas son, por ejemplo, el paso de un currículo diseñado desde el Ministerio de Educación a un currículo diversificado con el tercio de libre disponibilidad⁶², la creación de instancias de participación de la comunidad como los consejos participativos de educación en los diversos niveles⁶³, la selección y contratación de los profesores, la calendarización del año escolar, entre otras.

Revisemos algunas normas planteadas en la Ley General de Educación 28044 y el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo para analizar el nivel de autonomía que se otorga a las escuelas:

[La gestión del sistema educativo nacional] se ejecuta en un marco de respeto a la autonomía pedagógica y de gestión que favorezca la acción educativa. El Estado, a través del Ministerio de Educación, es responsable de preservar la *unidad* de este sistema⁶⁴. (Ley General de Educación, 28044: art. 63)

En ella [la institución educativa] se toman decisiones orientadas a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes, *siguiendo los lineamientos de política y normas nacionales, regionales y locales* incorporados en su proyecto Educativo Institucional. [La institución educativa] *Tiene autonomía en la ejecución y evaluación del servicio educativo*, en la elaboración del proyecto curricular de centro y en la calendarización del año lectivo, *dentro del marco de la normatividad vigente*⁶⁵. (Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, 2005: art. 11).

Si analizamos esta propuesta desde la educación y ética liberal, encontramos que si bien se enfatiza la autonomía de la escuela, las discusiones han girado en torno a dar mayor autonomía para las decisiones en los ámbitos administrativos (calendarización, selección de docentes, manejo de presupuesto, administración de recursos) o pedagógicos (diversificación curricular, decisiones sobre los aprendizajes, selección de textos escolares, proyectos de innovación). Incluso se afirma que se tiene autonomía para “la ejecución y evaluación del servicio educativo”, más no para el diseño o elaboración de éste, que sigue quedando en manos del Estado.

⁶² 10 horas de libre disponibilidad para desarrollar áreas, talleres o cursos electivos específicos que contribuyan al logro de aprendizajes que se consideren prioritarios en la institución educativa.

⁶³ Podemos identificar consejos de participación a nivel regional (COPARE), a nivel local (COPALE) y a nivel institucional (CONEI).

⁶⁴ La cursiva es nuestra.

⁶⁵ La cursiva es nuestra.

Poco o casi nada se ha discutido sobre la posibilidad que tienen las escuelas dentro del marco de la autonomía de optar por los principios y valores que guiarán su trabajo, es decir una autonomía ética. ¿Qué tan autónomas son las escuelas para definir su opción valorativa?, o ¿es que la escuela preservando la autonomía de las familias y los alumnos, también se mantiene neutra y no opta explícitamente por ninguna orientación valorativa? No lo creemos así, pues la escuela al definir su proyecto educativo institucional, en su misión y visión está especificando un modo de entender la educación, y en ello, hay opciones valorativas propias que pueden no estar de acuerdo con los principios y fines de la educación peruana.

Sin embargo, la heterogeneidad en posturas valorativas -que estaría permitida desde la autonomía de las escuelas- haría más difícil la integración de un país de por sí ya fragmentado. Como lo señala Derouet (1987) para el caso francés, la diversidad de proyectos educativos hizo que se pierda el principio superior común del ideal de la República francesa. En nuestra realidad se plantea la autonomía pero con límites dados por un Estado que busca preservar la unidad en los principios y fines de la educación básica. Estos objetivos, como ya hemos venido expresando, se enmarcan en los valores democráticos de formación de la ciudadanía.

Son objetivos de la institución educativa (...):

(...)

b) Formar ciudadanos capaces de ejercer sus deberes y derechos, de convivir en armonía con su entorno, de integrarse críticamente a la sociedad y de contribuir en la construcción de una sociedad democrática, justa e inclusiva, y en el desarrollo educativo y cultural de la comunidad.

c) Formar integralmente a los estudiantes para que utilicen sus conocimientos, desarrollen capacidades, actitudes y valores, y sean capaces de construir su proyecto de vida.

(...)

f) Propiciar el clima institucional que coadyuve al logro de los objetivos, facilitando la interacción de los actores en un escenario de gestión democrática, armónica, ética, eficaz, y creativa, respetando el principio de autoridad. (Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, 2005: art. 12).

En síntesis, en nombre de la autonomía se otorga mayores facultades a las escuelas para decidir en los ámbitos administrativos y pedagógicos; pero dentro de un marco normativo de un Estado que busca preservar la unidad desde la democracia.

2.1.2. La participación en los asuntos educativos de la escuela

El reinicio de la democracia en nuestro país (década de los ochenta) hizo que se viviera – como señala Montero (2006)- un “boom participacionista”. Nuestro sistema educativo, acostumbrado al centralismo de la dictadura militar, promovió la participación en y desde la escuela como un modo de educar para la democracia y la conciencia política. La participación empieza a dar legitimidad a las decisiones que se toman en materia educativa. “Ser participativo o hacer algo con participación de diversos actores y

sectores de la ciudadanía constituye un valor en sí mismo u otorga mayor valor a la acción; aquello que ha sido consultado, sometido a la opinión de otros, parece legitimarse por el solo hecho de haberse abierto al escrutinio de la ciudadanía (Montero, 2006: 20).

La participación en las escuelas públicas se organiza con la constitución en cada una de ellas del Consejo Educativo Institucional (CONEI)⁶⁶ definido como “un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana que colabora con la promoción y ejercicio de una gestión eficaz, transparente, ética y democrática que promueve el respeto a los principios de equidad, inclusión e interculturalidad en las instituciones educativas públicas” (Reglamento de la Gestión del sistema educativo, 2005, art. 22). El CONEI está integrado por el director, los subdirectores y representantes de los docentes, del personal administrativo, alumnos, padres de familia, ex - alumnos e instituciones de la comunidad. Esta nueva forma de organización rompe con el tradicional esquema donde la dirección aparece como la única responsable de las decisiones y se promueve un mayor protagonismo de los otros miembros de la escuela.

Por otro lado, los padres de familia han ido adquiriendo una serie de espacios para su participación en los procesos de gestión del centro, en la toma de decisiones y en las tareas de vigilancia de la calidad de las escuelas. González (2006) afirma que la preocupación por la calidad de la educación impulsó al Estado a promover la inserción institucionalizada de los padres en la tarea educativa, como “los primeros y naturales aliados del Estado en la responsabilidad de brindar una mejor educación” (314). Vemos aquí la referencia a una responsabilidad compartida entre el Estado y las familias en la calidad de la educación.

Normativamente, ello lo vemos expresado en la actual Ley de Educación 28044 cuando se define el rol que se le otorga a la sociedad en el proceso educativo: “La sociedad tiene el derecho y el deber de contribuir a la calidad y equidad de la educación. Ejerce plenamente este derecho y se convierte en sociedad educadora al desarrollar la cultura y los valores democráticos.” (art. 22); y en específico, cuando el artículo 54 de la citada Ley define a la familia como la “responsable en primer lugar de la educación integral de los hijos” y le corresponde entre varias tareas: “participar y colaborar en el proceso educativo de sus hijos” (art. 54 inciso c) y “apoyar la gestión educativa y colaborar para el mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de la correspondiente Institución Educativa, de acuerdo a sus posibilidades.” (art. 54 inciso e). Por otro lado, está normada la participación de los padres en el Reglamento de la Asociación de Padres de Familia (APAFA), asociación que está conformada por un Consejo directivo (Presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y dos vocales) elegido democráticamente por los padres de familia del colegio para un año escolar. Además existen los comités de aula, y las Juntas de Presidentes de aula que cumplen tareas de vigilancia al Consejo directivo de la APAFA.

⁶⁶ Los CONEI empiezan a funcionar en el año 2003, aunque encontramos en el año 2002 su antecedente en la conformación del consejo escolar consultivo que cumplía funciones de consulta, apoyo y vigilancia en la gestión y autonomía escolar (Resolución Ministerial N° 168 – 2002 – ED). Nótese que con los CONEI se amplían las formas de participación: se pasa de consulta y apoyo a ser un órgano de participación y concertación.

Para algunos estos planteamientos generaron una serie de dudas y temores por la idea de que el Estado dejaba de cumplir su rol en la educación de los niños, pasando esta responsabilidad a las familias. El Estado al no poder atender, por ejemplo, aspectos económicos de todas las escuelas del país, deja ello a las organizaciones de padres. Así, las APAFA se convirtieron en un importante apoyo económico para el mantenimiento y equipamiento de las escuelas.

Para el caso de la participación de los alumnos existen los municipios escolares⁶⁷ que son el espacio de aprendizaje y participación democrática de los alumnos como ciudadanos con derechos. Todos los alumnos de una escuela conforman el municipio escolar. El Municipio escolar cuenta con un Consejo Escolar conformado por un Alcalde, un teniente alcalde y cuatro comisiones (educación, cultura y deporte; salud y ambiente; producción y servicios; y derechos del niño y adolescente). Cada aula cuenta con un Consejo de Aula compuesto por un Alcalde y por un regidor para cada una de las comisiones. Todos los miembros del Consejo Escolar y del Consejo de aula son elegidos democráticamente por los alumnos en elecciones internas. El responsable de la organización del Municipio Escolar es el director quien nombra una comisión de profesores encargada de acompañar a los alumnos.

La idea de la instalación de los municipios escolares en cada escuela – que actualmente está normada por el Ministerio de educación- es el aprendizaje de los valores democráticos. Sin embargo, como señala Eguren (2006) la rápida aceptación de los municipios escolares es debido a nuestra tradición de una cultura escolar caracterizada por la presencia de rituales militarizados. “El Municipio Escolar trae consigo, también una serie de rituales que enfatizan las jerarquías propias de la institución escolar: se celebra la juramentación y el cambio de mando; los alcaldes llevan una banda como distintivo; tienen sitios preferenciales en los desfiles (...); son en suma, una autoridad además de un representante” (Eguren 2006: 86). Ello con el riesgo de convertir un espacio democrático en la continuidad de los aspectos negativos del poder: el autoritarismo, el clientelismo, la corrupción.

Hemos podido apreciar que si bien parece que existen una serie de canales de participación de la comunidad en las decisiones de la escuela⁶⁸, e incluso con una normativa que lo respalda, la realidad de las escuelas es otra. No ha llegado ha instalarse una práctica real de participación en la escuela por varias razones. Una primera es que aún existe en la práctica el centralismo del Estado en decisiones de la gestión de la escuela, por ejemplo, el Estado todavía diseña y gestiona el presupuesto de cada escuela, concentra la formación docente, edita y distribuye los textos escolares, selecciona a los docentes, a pesar que normativamente se plantea lo contrario.

⁶⁷ Los municipios escolares nacen en las escuelas por iniciativa de la intervención del organismo no gubernamental Radda Barnen de Suecia, apoyado ampliamente por el Ministerio de Educación. Diversas directivas del Ministerio de Educación promueven la conformación de los municipios escolares como espacios donde se ejercitan los derechos y deberes ciudadanos, además de su participación en los consejos educativos institucionales.

⁶⁸ Para ampliar este punto ver Eguren (2006), quien analiza una serie de experiencias exitosas de participación en las escuelas promovidas por las organizaciones no gubernamentales, la sociedad civil y el Estado.

Por otro lado, “la cultura organizacional predominante en el sistema educativo sigue permitiendo una constante presencia del burocratismo ineficiente y una palpable ausencia de instrumentos para la rendición de cuentas hacia la comunidad”. (Eguren, 2006: 46).

Además los actores de la escuela mantienen el imaginario de la poca posibilidad de participación. Lo vemos por ejemplo en materia curricular: la escuela no decide qué hacer con el tercio de libre disponibilidad, porque existe desconocimiento del margen de libertad con el que se cuenta o porque no se sabe cómo hacerlo.

Por último una fuerte tradición de una cultura autoritaria en las escuelas caracterizada con una serie de rituales militarizados (Eguren, 2006), aunado a una falta de “capacidades requeridas para el ejercicio de una participación eficaz, eficiente y democrática”. (Montero, 2006:22) hacen que sea muy difícil instaurar aún prácticas de participación democráticas.

Para Montero (2006) con la participación existe el riesgo de la consolidación de un sesgo “comunitarista” que diluye la responsabilidad del Estado y de los maestros en los resultados educativos. Esta hipótesis vuelve la mirada al debate liberal frente al comunitarismo. Diríamos que más que temor a lo “comunitario” existe un temor a lo liberal, pues al dar autonomía y participación a los diversos actores de la comunidad, se pasa la responsabilidad de los resultados educativos del Estado a cada una de las escuelas o familias y ello es percibido como que el Estado está renunciado a su responsabilidad.

2.1.3. La presencia del Estado

Nuestra Constitución Política otorga al Estado la función de coordinar las políticas educativas y formular lineamientos a un nivel general, además de fomentar la educación privada.

El Estado coordina la política educativa. Formula los lineamientos generales de los planes de estudio así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos. Supervisa su cumplimiento y la calidad de la educación. (Constitución Política del Perú, 1993: art. 16).

Con el fin de garantizar la mayor pluralidad de la oferta educativa, y a favor de quienes no puedan sufragar la educación, la ley fija el modo de subvencionar la educación privada en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la comunal y la cooperativa. (Constitución Política del Perú, 1993: art. 17).

No obstante lo afirmado, hallamos la presencia de un Estado normativo que traspasa su rol “coordinador” cuando se señala en la Ley General de Educación N° 28044 (2003) que el Estado tiene la función de “ejercer un rol *normativo*, promotor, compensador,

concertador, articulador, garante, planificador, *regulador* y financiador de la educación nacional⁶⁹ (art. 21 inciso a).

En los últimos quince años han existido intentos por reducir el papel del Estado en la educación. Esta corriente interpretada como “privatizadora” estuvo acompañada de una serie de reglamentaciones. Por ejemplo en 1992 se propuso el autofinanciamiento de las escuelas (con la posibilidad de recibir una pensión mensual de los padres, hacer actividades para generar recursos propios o la promoción para la creación de centros privados), la asignación de fondos de acuerdo a cada estudiante que asiste a la escuela y la transferencia de los centros educativos a los Consejos Comunales de Educación (COMUNED)⁷⁰ como un intento de municipalizar la educación. Estas ideas no prosperaron, “la oposición del sindicato de docentes, educadores, la Iglesia Católica y otros sectores de la opinión pública bloqueó la propuesta en las tres oportunidades en que se intentó concretarla” (Rivero, 2000: 317).

Actualmente, el Estado -en su rol financiador de la educación- se hace cargo del financiamiento de las escuelas públicas del país⁷¹. Sin embargo en la práctica la gratuidad de la enseñanza planteada en nuestra Ley de Educación no llega a ser completamente cierta porque de acuerdo a la investigación realizada por Saavedra y Suárez (2002) las familias contribuyen con el pago de bienes y servicios de la escuela (materiales de enseñanza, artículos de limpieza, servicios de mantenimiento de enseres, mantenimiento de la infraestructura, contrato de profesores de cursos especiales como inglés, computación o folklore, contrato de auxiliares, entre otros), sin los cuales no sería posible que la escuela funcione. Así, la familia aporta un 30% como promedio aproximado en el gasto corriente. Ello a través de la cuota anual para la Asociación de Padres de Familia (APAFA) o a través del trabajo comunitario o entrega de bienes.

...lo que en teoría constituye una educación gratuita es en la práctica una educación cofinanciada entre el Estado y las familias. Por un lado, esto puede tener efectos positivos, pues involucra a las familias en el proceso educativo e impone el establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas de la escuela ante los padres. Sin embargo, también tiene el efecto negativo de generar desigualdades en el interior de la educación pública, ya que las escuelas ubicadas en localidades donde los padres de familia son más pobres tienen menores posibilidades de recibir contribuciones para los gastos escolares (Saavedra y Suárez, 2002: 29).

Con ello, queremos decir, que el Estado no asume completamente su rol de financiador de la escuela pública, y tampoco plantea otros modos de financiamiento. Ello mantiene una serie de desigualdades en donde las familias más pobres aportan menos a las escuelas, con las consecuencias que ello trae para su buen funcionamiento.

⁶⁹ las cursivas son nuestras.

⁷⁰ Los COMUNED fueron organismos de ámbito municipal con personería jurídica propia.

⁷¹ El Estado destina el 85% de los gastos corrientes en educación para pagar remuneraciones y pensiones; y el 13% para el pago de bienes y servicios. En la educación estatal, la sociedad peruana gasta en promedio 199 dólares por niño en primaria, de este monto 32% es aportado por las familias. En el caso de la secundaria, el Estado aporta 191 dólares y las familias 94 dólares; es decir, de un total de 285 dólares por alumno, las familias aportan 33%. (Saavedra y Suárez, 2002).

Por otro lado, en su rol normativo y regulador, el Estado busca asegurar la unidad de fines y principios con carácter valorativo, cuando se plantea como fines de la educación peruana “formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa⁷²...” (art. 9 inciso a) o se señala una serie de principios que sustentan a la educación: 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); la equidad, la inclusión, la calidad, la democracia, la interculturalidad, la conciencia ambiental y la creatividad e innovación.

La definición de la participación del Estado en la regulación de la tarea educativa, incluso de la privada es una forma de no dejar totalmente al libre mercado la oferta y demanda educativa, lo que excluiría y ahondaría la desigualdad social de la población ya excluida de nuestro país.

Un argumento indispensable para la presencia decisiva del Estado en materia educativa es que, en sociedades fragmentadas como las latinoamericanas, [y, nosotros enfatizamos como la nuestra] el acceso gratuito de las mayorías empobrecidas a la educación y la especificidad de la educación como ‘*servicio público*’ sólo puede darse de modo masivo a través de una acción coordinada por los aparatos públicos. (Rivero, 2000:325).

Un Estado neutro, que deja en completa autonomía a las escuelas para decidir su futuro en un país como el nuestro con desigualdades e inequidades no resueltas, corre el riesgo de profundizar las desigualdades. “... el papel activo del Estado es imprescindible si se quiere crear en los centros escolares las condiciones mínimas para su buen funcionamiento” (Iguñiz y Dueñas, 1998: 78).

Consideramos entonces, que en nuestro país no se ha llegado a consolidar un discurso liberal extremo porque existe un Estado que en nombre de la unidad y la integración busca regular la educación, y por otro, una fuerza popular representada por el Sindicato Unitario de trabajadores de la educación en el Perú, por un lado, y la Iglesia por otro, que ha rechazado las ideas liberales –en su extremo de libre mercado- en la educación.

Sin embargo, las críticas al modelo liberal vienen por el lado de la perspectiva económica y no ética. El miedo a lo liberal se da por el temor al libre mercado, la desregulación del Estado o la privatización de la enseñanza; sin embargo, no se dice nada respecto a los valores que traen consigo este modelo en oposición a los valores tradicionales de solidaridad, reciprocidad y justicia social.

⁷² Nótese aquí que el Estado promueve explícitamente una formación religiosa y espiritual a través de la educación. La asignatura de religión, por ejemplo, es obligatoria en los colegios públicos. Ello por lo que señalamos antes, debido a nuestra tradición católica y la influencia de la Iglesia en asuntos educativos.

2.2. La escuela peruana y su compromiso por la ética

Junto con las políticas democráticas liberales de otorgar mayor autonomía a las escuelas, mayor participación de la comunidad en asuntos educativos y replantear el rol del Estado para lograr la calidad y la eficiencia del sistema educativo, existe una preocupación por asuntos éticos. Esta preocupación por la ética surge frente a la situación de corrupción que se vive en los diversos órganos del aparato estatal y en la vida cotidiana, la frágil democracia con rasgos de centralismo, autoritarismo, exclusión y discriminación que aún mantenemos, y la violencia que vivió nuestro país en veinte años (1980-2000).

Por otro lado, las grandes diferencias sociales y la discriminación exigen la mirada ética a la búsqueda de la equidad social en los procesos educativos. De allí, la urgencia de mecanismos de inclusión social para la igualdad de oportunidades para todos.

2.2.1. Frente a la violencia y la corrupción

Los resultados de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) presentados en el año 2003 nos han mostrado una realidad de violencia vivida entre 1980 y 2000 y donde la educación y los maestros han sido uno de los actores responsables, entre otros, de 20 años de barbarie, produciendo y reproduciendo la violencia. La CVR (2004) señala en su Informe Final que el abandono de la educación por parte del Estado, con presupuestos insuficientes y la falta de reformas serias “convirtió al sistema educativo en un importante terreno de disputa ideológica y simbólica” donde germinaron propuestas radicales y autoritarias.

El abandono de la educación pública por parte del Estado y la persistencia allí de una transmisión vertical de conocimientos donde el maestro sabe y el alumno aprende/obedece, creó un ambiente propicio para la propuesta senderista. (CVR, 2004:335).

El Estado ausente en la tarea educativa “descuidó durante varias décadas el tema educativo. Hubo proyectos modernizadores en la década del 60, pero fracasaron. Ni la ley universitaria ni la reforma educativa de 1972 lograron revertir esta tendencia. Tampoco neutralizaron el predominio de pedagogías tradicionales autoritarias” (CVR, 2004: 458, conclusión 136). En decir que convivieron dos discursos, por un lado el sistema educativo presentaba un discurso de modernidad y ciudadanía, y por otro, el mismo sistema educativo servía para cuestionar dicho discurso. “Si el sistema educativo fue planeado como un espacio para articular la dominación del Estado también se forjó como arena para impugnar dicha hegemonía. En esta dialéctica, el maestro/a actuó como facilitador de esa doble formación”. (Sandoval, 2004: 8).

Ya Ansión y otros (1992) en su momento lo planteaba en la investigación sobre “La escuela en tiempos de guerra” donde analiza cómo la escuela fue “el campo estratégico para la violencia”. La escuela con maestros que adoctrinan y privilegian lo memorístico,

donde se impone una jerarquía violenta entre maestro y alumno, donde el maestro es dueño de la “verdad”, una escuela con pedagogías tradicionales autoritarias y donde se utiliza el castigo y la represión como formas de disciplina, convierten a la escuela en ese campo estratégico para la violencia. Así el autoritarismo y el dogmatismo fueron dos aspectos de la educación tradicional vitales para la reproducción de la violencia. Aspectos que ha decir de Ansión y otros (1992) y Sandoval (2004) tienen puntos de contacto con el adoctrinamiento senderista. Y no estamos hablando sólo de maltrato físico, sino también de la violencia simbólica que se instala en las escuelas. Esta situación de violencia exige, por tanto repensar la escuela desde la ética para no repetir lo vivido.

La CVR (2004) plantea algunas recomendaciones de reforma en la educación para la promoción de los valores democráticos con especial atención a las escuelas rurales del país. Entre ellas queremos destacar las que siguen por estar vinculadas específicamente con la organización educativa:

1. Poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad.
2. Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnica – lingüística, cultural y geográfica del país.
3. Reforzar instancias de participación y democratización de la escuela
4. Prohibir y sancionar el empleo de toda forma de castigo físico o de práctica humillante como forma de disciplina.

Por otro lado, se regresa nuevamente a la preocupación por la ética debido a la situación de corrupción que vivimos en diversos ámbitos de la sociedad, y que la educación no está ajena a ella. Helfer y otros (2004) da cuenta de cómo la corrupción se encuentra instalada de diversas formas en el sector educación, y que en procesos de descentralización -como el que estamos pasando- de transferencia del poder, se corre el riesgo de que se “repartan y multipliquen las ocasiones para ejercer ese poder de manera corrupta” (10). Al respecto, en la investigación realizada por Helfer y otros (2004)⁷³ encuentran que la corrupción está institucionalizada en las diversas instancias de gestión educativa. Para el caso de la corrupción a nivel de la institución educativa se encontró: maltrato físico a los estudiantes, falsificación de documentos, coimas en distintas modalidades (por notas aprobatorias, por contratación de personal, por emisión de constancias, por licencias y permisos), acoso sexual, seducción, abuso de autoridad, colusión con editoriales y librerías para recomendar la adquisición de determinados

⁷³ Esta investigación es parte del proceso seguido por la Comisión de Educación del Congreso para la elaboración del proyecto de Ley Anticorrupción en el Sector Educación

textos escolares, uso indebido o robo de recursos propios y de los recursos recaudados por las APAFAS, cobros excesivos, cobros indebidos, sobornos, asistencia irregular de profesores a centros educativos ubicados en zonas rurales y de frontera.

La situación descrita de violencia y corrupción ha obligado que en diversos documentos normativos y orientadores sobre la educación se insista en la formación ética o formación en valores de los educandos y en la moralización del sector educación. Dada esta realidad, el Estado no puede mantenerse neutro y plantea los valores necesarios para vivir en una sociedad como la nuestra, aunque reconocemos que estos valores se inscriben en el reconocimiento de los derechos humanos, la promoción de la ciudadanía y el desarrollo de la democracia.

Por ejemplo, nuestra Ley de Educación recoge como uno de sus fundamentos, la formación ética y cívica con carácter de obligatoriedad:

La formación ética y cívica es obligatoria en todo proceso educativo; prepara a los educandos para cumplir sus obligaciones personales, familiares y patrióticas y para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos. La enseñanza de la Constitución política y de los derechos humanos es obligatoria en todas las instituciones del sistema educativo peruano, sean civiles, policiales o militares. Se imparte en castellano y en los demás idiomas oficiales. (Ley General de Educación N° 28044, Art. 6).

Más adelante se señala como uno de los principios de 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 N° 28044, Art. 8, inciso a)

Así, la formación ética y cívica pasa a tener un carácter de obligatoriedad en la formación.

Por otro lado, la moralización del sector es uno de los acuerdos adoptados en el Pacto de Compromisos recíprocos por la Educación 2004 – 2006⁷⁴, en los lineamientos de política 2004 – 2006, así como en la propuesta del Proyecto Educativo Nacional. En estos tres documentos se promueve instalar una lógica de transparencia en la gestión pública, la prevención y sanción de los actos de corrupción en todos los ámbitos de la gestión de la educación, y la promoción de la participación de la sociedad civil en la vigilancia social de la educación.

El desafío implica una doble tarea: de un lado moralizar el interior de estructura orgánica de gobierno y gestión. De otro incorporar contenidos y prácticas

⁷⁴ El pacto social de compromisos recíprocos por la educación aprobado por el Foro del Acuerdo Nacional a propuesta del Consejo Nacional de Educación.

pedagógicas que contribuyan a fortalecer actitudes éticas en los y las estudiantes y, por tanto en todo el país. (Consejo Nacional de Educación, 2004: 10).

2.2.2. Frente a la exclusión y la desigualdad social

Antes ya habíamos señalado que si bien nuestro país ha logrado ampliar la cobertura en el acceso a la escuela (96% en la educación primaria, 86% de la educación secundaria en el año 2003⁷⁵) -lo que puede significar una mayor democratización- se mantienen diferencias de fondo en la educación de los niños y las niñas, educación pública y privada, escuela urbana y rural, Lima y el resto del país y según niveles de pobreza, alcanzando niveles de desigualdad y exclusión en el acceso a la salud, a la educación, a los bienes y los servicios públicos y a las oportunidades que como ciudadanos con derechos poseen. Esta situación se ve reflejada principalmente en la población andina y amazónica, rural y campesina.

La situación de exclusión y desigualdad, no es nueva. Ya veíamos en el apartado anterior, cómo a lo largo de nuestra historia la escuela excluyó a la población indígena. Realidad que, no obstante el anhelo de los valores democráticos, no ha sido modificada.

Aquí algunos indicadores que nos muestran las brechas en la calidad de la educación. Los datos han sido tomados de la Unidad de Estadística del Ministerio de educación (2005) y del Consejo Nacional de Educación (2005):

- 21% de niños que habían aprobado el segundo grado de primaria no sabían leer y escribir según lo declarado por sus padres o tutores. El porcentaje es mayor en áreas rurales (34%) y entre pobres extremos (37%).
- En el año 2001 menos del 8% de los alumnos que terminaban primaria tuvo un nivel de desempeño suficiente en comunicación. En matemáticas el 7% tuvo un nivel de desempeño suficiente. Para el caso de la secundaria, menos del 24% de los alumnos que terminaban secundaria tuvo un nivel de desempeño suficiente. En matemática, menos del 5% logró un desempeño suficiente. Para ambos casos la situación se agrava en las escuelas públicas de ámbitos rurales y en situación de pobreza y pobreza extrema.
- La tasa de desaprobación en primaria es más alta en colegios estatales y rurales. En el año 2002, la tasa de deserción fue de aproximadamente 4% en primaria y 7% en secundaria.
- En el año 2003 el gasto público en educación ascendió a 2.9% del producto bruto interno, muy por debajo de lo propuesto: 6% para la inversión en educación.

⁷⁵ Datos presentados por el Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa (2005).

- El 30% de las escuelas públicas cuenta con un docente para cada grado. El 24% tiene un solo profesor para todos los grados y el 43% tiene un solo profesor para dos o tres grados a la vez. Todas estas escuelas se encuentran en ámbitos rurales.
- En Lima Metropolitana la población de 15 años y más alcanza en promedio 10,6 años de estudio, mientras que en la sierra 7,6 y en la selva 7,5 años de estudio.

En el marco ético, las políticas de equidad e inclusión cobran significatividad para disminuir las brechas existentes. En el proyecto educativo nacional la equidad es entendida como “aquella situación social en que las personas tienen acceso real a las oportunidades de construir su bienestar” (Consejo Nacional de Educación, 2005: 41) y es reconocida como el derecho que tienen las personas a elegir su propio destino. La equidad pasa por dar iguales oportunidades de acceso y resultados a todos, e incluye que el Estado priorice aquellas poblaciones más excluidas con inversión, políticas claras y mecanismos de control de los resultados.

Para concluir con este capítulo nos resta decir que en materia educativa nuestro país opta por acoger políticas democráticas liberales, pero matizadas con la presencia de un Estado que promueve los valores democráticos, la equidad, la paz, la inclusión, la diversidad en la unidad. Nuestra hipótesis es que ello es así por la necesidad de rescatar los valores democráticos en una sociedad que los ha perdido y que busca recobrarlos con la educación.