

CUARTA PARTE:
CONCLUSIONES GENERALES

INTRODUCCIÓN

Esta cuarta y última parte de nuestro trabajo de investigación concluye con dos capítulos que sintetizan los principales hallazgos y plantea las perspectivas de investigación. Al cerrar el trabajo, después de cinco años de investigación siguen quedando temas o nuevas interrogantes en el tapete que no han sido abordados por nosotros y que esperamos puedan ser punto de partida para otros estudios que busquen comprender la dimensión ética de la organización escolar.

En el capítulo IX se presentan las conclusiones y la discusión de los resultados. En el capítulo X analizamos lo que ha sido la experiencia de utilizar la grounded theory y un enfoque cualitativo; y su aporte al estudio de las organizaciones educativas. Finalizamos con algunas perspectivas de investigación en el campo de la organización escolar.

CAPÍTULO IX: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Actualmente, la organización escolar se constituye en un elemento importante de las diversas reformas educativas y el espacio en donde se genera el cambio en educación. Ello nos hace volver la mirada a estudiar en profundidad a esta organización particular y compleja. Los estudios sobre las organizaciones escolares han girado en investigar sus dimensiones estructural, política o cultural, y muy pocos estudios han ayudado a comprender la dimensión ética de la organización escolar. Aspecto que hoy resulta de vital importancia ante la crisis de valoración, las situaciones de corrupción, injusticias o desigualdades ante las cuales la educación, y en particular, la escuela debe responder.

En este trabajo de investigación nos propusimos levantar información que permitiera comprender la dimensión ética de la organización escolar y sus relaciones con las otras dimensiones. Es así que tres preguntas fueron el hilo conductor de nuestro trabajo: ¿desde qué orientación ética se construye cada una de las dimensiones de la organización escolar?, ¿qué caracteriza a la dimensión ética de la organización escolar?, ¿cómo la orientación ética de la escuela configura un tipo de organización escolar? El debate liberalismo – comunitarismo en la filosofía política, y específicamente en la educación, nos ha servido de telón de fondo para caracterizar esta dimensión.

El trabajo de investigación lo enfrentamos desde una metodología semi-inductiva e interpretativa, utilizando la grounded theory para la construcción de una teoría sustantiva. El estudio de tres escuelas ubicadas en un barrio popular de Lima Metropolitana ha permitido identificar y comparar las diversas opciones éticas presentes y asumidas por cada escuela desde su particular posición de escuela confesional, escuela pública no confesional y escuela privada. A partir de los discursos recogidos en las entrevistas semi-estructuradas y los focus groups realizados a los directivos, profesores, auxiliares, alumnos y padres de familia de cada escuela hemos descubierto las principales categorías que configuran la dimensión estudiada y sus relaciones con aspectos estructurales, culturales y políticos de la organización escolar.

En esta parte final de la investigación presentamos las conclusiones a las arribamos y discutimos los principales resultados. Ellos los hemos organizado en temas claves que a nuestro parecer sintetizan el trabajo realizado. Los primeros dos temas trascienden el ámbito de la organización escolar y se refieren a aspectos de política educativa nacional y el rol del Estado que en cierta forma explican la diversidad de orientaciones éticas encontradas y que nos permiten reafirmar que el estudio de la organización escolar no puede realizarse al margen del contexto en el que se desenvuelve. Los siguientes temas se centran en la organización escolar en sí misma y dan cuenta de los hallazgos y otras pistas para continuar investigando sobre la dimensión ética.

1. La autonomía ética de la escuela: tres opciones éticas en respuesta a un contexto percibido como problemático y a la línea axiológica de la institución promotora

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

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

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

En esta diversidad de opciones éticas encontramos tres escuelas que hemos llamado escuela comunidad de valores (la escuela pública confesional), escuela liberal estratégica (la escuela privada) y escuela liberal fragmentada (escuela pública) de acuerdo a su postura en relación a los valores (unidad – diversidad / adhesión – intereses privados). La escuela confesional es la escuela que podemos caracterizar como una comunidad de valores con un fuerte sentido de adhesión a unos valores considerados como lo “bueno” para los alumnos. Ello nos hace pensar que es su carácter confesional lo que la configura como comunidad. Lo que no sucede con las otras dos escuelas que no buscan la adhesión de sus miembros con unos valores, sino que consideran que ellos son

responsabilidad de la familia o de cada cual, y que por tanto, se mueven más hacia el lado de una ética liberal.

Lo interesante aquí es analizar hasta qué punto esta postura más liberal de escuela es asumida concientemente por los sujetos y no el reflejo de una práctica poco reflexionada generando lo que hemos llamado una escuela liberal fragmentada. Nuestra hipótesis es que las escuelas estudiadas llegan a configurarse como escuelas liberales sin admitir que lo son¹. En primer lugar, ninguna de las dos escuelas se define como escuela liberal a pesar que su finalidad se orienta a la consecución de fines individuales (bienestar individual) vinculados con el progreso, el salir adelante, o el “ser más” al conseguir estudios superiores universitarios. En segundo lugar se afirma que la formación en valores depende de cada sujeto y cada uno es libre de escoger los valores que considere importantes para su vida, otorgando dicha responsabilidad a las familias y los mismos alumnos, y en algunos casos a la intimidad del trabajo en el aula en la relación maestro – alumno. Y en tercer lugar, la formación en valores no es una preocupación central del colegio, quien está más preocupado por los resultados u otros asuntos académicos². Es así que lo liberal si bien representa la postura axiológica de la institución promotora, en la práctica aparece poco reflexionado y no asumido concientemente por los sujetos al interior de la escuela.

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

Esta diversidad de orientaciones éticas pone en cuestión lo que investigadores franceses (Derouet, 1988, 2000; Dubet, 1991; Dubet y Martuccelli, 1998) encontraron en los años ochenta en relación a las políticas de descentralización y autonomía en Francia: la pérdida del sentido de institución socializadora de la escuela como una escuela única alrededor de los valores de la República. Para el caso de nuestro país como no ha existido una escuela única³ no se ha pasado por una ruptura con un ideal republicano y quizás sea ello, lo que mantiene fragmentada a nuestra educación, pues la diversidad de opciones éticas no se ha construido sobre la unidad, sino sobre la fragmentación, ahondando más las brechas. Ello aunado a un Estado que si bien normativamente se concibe como “regulador” del sistema educativo, pero que no utiliza mecanismo alguno en la práctica para asegurar los valores propuestos en una democracia liberal, nos

¹ Lo que sí sucede con la escuela comunidad quien intencionalmente utiliza este término para autodefinirse y que en sus discursos maneja términos (e incluso metáforas) relacionados con la vida en común: “nosotros”, “juntos”, “unidad”, “familia”, entre otros.

² Esto último lo constatamos cuando en las diversas entrevistas y focus group los sujetos no se han referido espontáneamente a la formación en valores. La referencia a los valores surge como tema inducido por la investigadora para indagar más sobre este aspecto.

³ La idea de escuela única sólo ha existido en la época de la escuela de inicios de la República o en los períodos de gobiernos militares.

encontramos con una diversidad que puede generar en fragmentación del sistema educativo, en la que cada escuela opta por sus propias finalidades y tras ello, por una opción ética diferente.

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

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

En relación a la presencia del Estado en el sistema educativo peruano encontramos que normativamente el Estado -a través del Ministerio de Educación- es “responsable de preservar la unidad de este sistema” (Ley General de Educación, 28044: art. 63) y define los principios y valores que rigen la educación peruana, valores que están directamente vinculados con una ética democrática liberal: “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). Para preservar la unidad que se plantea, el Estado asume un “rol normativo, promotor, compensador, concertador, articulador, garante, planificador, regulador y financiador de la educación nacional” (Ley General de Educación N° 28044 art. 21 inciso a).

En los documentos oficiales observamos un Estado que se adhiere a los valores de una ética liberal democrática, pero manteniendo un rol normativo. Sin embargo, en los colegios estudiados el Estado no ha estado presente para asegurar la unidad de la que se habla ni regular, articular o normar el desarrollo de los valores propuestos en el marco de la democracia liberal que propugna. Como hemos señalado antes, dentro de la autonomía que se le da a las escuelas, ellas definen sus valores y postura ética y cada cual utiliza los mecanismos que crea necesario para ello, junto a un Estado neutro en la práctica.

Ello se agrava, cuando ni siquiera en la escuela pública –responsabilidad directa del Estado- encontramos su presencia para asegurar el desarrollo y adhesión a los valores democráticos liberales propuestos. A diferencia de lo que ocurre en las otras escuelas estudiadas, el Estado no ha logrado estar representado en la escuela a través de la figura de la dirección. Situación que sí sucede en la escuela confesional, donde los promotores (la congregación religiosa) aseguran el desarrollo de los valores a través de la dirección religiosa, o en la escuela privada donde el director asegura los intereses privados de los

dueños. El Estado no ha logrado que el director represente los valores que el Estado promueve. Peor aún, cuando nos encontramos con una escuela como la estudiada en la que la ausencia física de la dirección es evidente. Estos hallazgos nos hacen ver que el Estado, responsable de la escuela pública y de su orientación ética, declara unos principios y valores que la escuela debe asumir (no neutro normativamente); pero en la práctica no utiliza mecanismos de seguimiento, apoyo o control que permita asegurar el desarrollo de dichos valores (neutralidad en la práctica). De esa forma, la orientación ética de la escuela pública dependería del director de turno, quien libremente asumiría una u otra postura ética, sin mayor control. Si ello es así, se corre el riesgo que señalamos antes de fragmentar aún más nuestro sistema educativo, con un Estado no presente en asegurar la equidad y dar igual oportunidades mínimas a todos los sujetos.

3. El director como sujeto clave y movilizador de la opción ética

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

La necesidad de un sujeto o sujetos que articulen o personifiquen los valores nos demuestra que ellos requieren de la presencia física de alguien, y que no bastaría solo con la ideología (Mintzberg, 1990). Incluso en el caso de la escuela comunidad en donde la primacía de la ideología (identificación con la misión de la escuela) es evidente se reconoce la importancia de la dirección y del uso de mecanismos para mantenerla presente en la organización. Asimismo, ello nos hace ver que la adhesión a unos valores gira alrededor de la presencia de un sujeto o sujetos que proponen unos valores y que buscan que sus otros miembros se identifiquen con ellos, más que una adhesión por el diálogo intersubjetivo (Habermas, 1991), es decir, resultado de la deliberación y el acuerdo.

Reconocemos así que la orientación ética queda personificada en un sujeto que en el interior de la escuela representa la línea axiológica de la institución promotora. Ello lo vemos claramente en el caso de la escuela comunidad en la figura de la dirección religiosa (que no obstante no estar presente físicamente en el colegio estudiado los sujetos se refieren a ella con cierta añoranza) o en el caso de la escuela privada donde el director – dueño del colegio asegura el logro de las finalidades del colegio. En ambos casos se utilizan mecanismos (la capacitación, el trabajo en equipo, el seguimiento, el apoyo, la selección y expulsión de personal o la supervisión) para que todos los sujetos

trabajen en torno a los mismos valores. El uso de estos mecanismos revela una intencionalidad por parte de la dirección de mantener la unidad de los valores. Ello no sucede en la escuela pública estudiada. El Estado no ha logrado representar los valores en un sujeto al interior de la escuela, ello agravado aun más, con la ausencia permanente de la dirección. La ausencia de mecanismos y la figura de un sujeto articulador, hacen de esta escuela, no sólo una escuela liberal, sino fragmentada.

Con ello queremos decir, que una escuela orientada desde la ética liberal corre el riesgo de fragmentarse si no articula el discurso de la diversidad de valores y la justicia en la figura de una dirección⁴ y no utiliza estrategias para asegurar que sus miembros actúen en función de la opción ética asumida. Sin la existencia de un sujeto articulador de valores en la escuela nos encontramos con escuelas divididas en las que cada aula – desde su autonomía- (Weick, 1979) trabajaría de acuerdo a lo que cada docente consideraría lo “bueno” o lo justo para sus alumnos, con la consiguiente imagen de anomia, desorden y fragmentación en la organización escolar.

4. La escuela y la familia: co-responsabilidad en la formación en valores o división del trabajo

En la situación de una política educativa democrática liberal, las familias tienen la opción de escoger el tipo de educación y la escuela que quieren para sus hijos de acuerdo a sus valores, convicciones y creencias. Frente a la diversidad de la oferta ética que ofrecen las escuelas estudiadas en un mismo contexto, las familias asumen dos posiciones: hay quienes buscan el colegio porque coincide con la formación y valores que esperan para sus hijos (escuela confesional o escuela privada); y algunas otras familias –en especial las que optan por la escuela pública- escogen la escuela por su cercanía al hogar o porque es más económica. Estas familias justifican su elección afirmando que la escuela no hace la diferencia y se conforman con cualquier escuela pues “todas las escuelas son iguales” y, en última instancia, la formación es responsabilidad de la familia o del alumno mismo⁵. Esta posición indica que las familias no están ejerciendo su derecho de elección de una escuela para sus hijos, sino más bien asumen una actitud pasiva y de resignación por la escuela pública más económica y más cercana a su hogar, al margen de lo que ella pueda ofrecer en términos formativos y valorativos.

Las familias que optan por una escuela comunidad lo hacen por la formación en valores que brinda el colegio además de la exigencia académica; y las familias que optan por la escuela privada lo hacen por su preparación para los estudios superiores. A ello hay que

⁴ O en todo caso en la asamblea como mecanismo para llegar a acuerdos sobre lo que debe realizarse en la escuela. Ello lo profundizaremos en el acápite 10.

⁵ Ello lo encontramos en el caso específico estudiado donde el colegio tiene una “mala imagen” en la comunidad y a pesar de ello, los padres de familia matriculan a sus hijos ahí. Las razones de mantener a sus hijos en un colegio con “mala imagen” es la cercanía a su hogar, y la idea de que un alumno es bueno en cualquier colegio, pues el colegio no hace la diferencia. Esta es una posición pesimista de la tarea de la escuela que atenta contra toda posibilidad de intervención de los padres por una “buena educación”. Si la escuela en última instancia no importa, los padres no asumirán actitudes de vigilancia sobre qué es lo que enseña la escuela, cómo lo hace, ni exigirá cuáles son sus resultados.

incluir las condiciones –y hasta sacrificios- que aceptan las familias para mantener matriculados a sus hijos en el colegio que desean: las exigencias y compromiso con los valores (escuela confesional) o la inversión financiera que deben asumir (escuela confesional y colegio privado). Situación que no sucede en el caso de la escuela pública, a la que se accede sin mayor condición ni exigencia académica, pedagógica o financiera, en una clara apertura al acceso a la escuela como un derecho de todos sin condiciones; aunque, estas familias –al igual que muchas en el país (Saavedra y Suarez, 2002) aportan para el gasto de la escuela. Sin embargo, en condiciones de desigualdad donde el Estado no asegura la igualdad de oportunidades velando por una buena educación en todas las escuelas públicas, la idea liberal de elección de las escuelas por las familias en la práctica no es real. Las familias que acceden a la escuela pública - con una “mala imagen” como la estudiada- lo hacen sin elección y restando importancia a la escuela como espacio socializador.

Mientras que en la escuela confesional que llamamos comunidad se reconoce el papel socializador de la escuela y la familia como co-responsables de la formación en valores de los alumnos y como un medio de incorporarlos a los valores de su comunidad (Durkheim, 1976), y con ello se explica la preocupación de la familia por elegir la escuela que concuerde con sus valores y la preocupación de la escuela por formar a las familias; en la escuela pública y privada la imagen de la escuela y la familia como socializadoras se quiebra generándose una suerte de división de trabajo, en donde la escuela se debe preocupar por los resultados académicos y la familia por la formación en valores.

Vemos así, que desde la orientación ética liberal que tienen el colegio privado y el colegio público, lo que hace la familia y lo que hace el colegio corren de modo paralelo: la familia es la responsable de educar en valores y el colegio no tiene nada que decir. Por su parte el colegio es el responsable de brindar una buena enseñanza, y ahí los padres no intervienen. Cada cual tiene sus propios ámbitos de formación. Lo preocupante es encontrar que este discurso liberal que deja el ámbito de los valores a lo privado de la familia se da en un contexto familiar donde los sujetos reconocen una serie de problemas familiares y despreocupación por la educación. En un contexto familiar así, cabría preguntarse entonces, quién se responsabiliza de la formación en valores de estos alumnos, si la escuela no asume su rol socializador y la familia tampoco.

Caso contrario ocurre en la escuela comunidad en donde la familia y la escuela son co-responsables de la educación en valores. Ambos espacios comparten los mismos valores y la escuela –en el contexto familiar ya citado- se preocupa además por la formación de la familia a través de la escuela de padres. Existe una intencionalidad y exigencia en un trabajo conjunto con los padres de familia que se evidencia por ejemplo en la firma de un compromiso de adhesión a los valores del colegio, la exigencia en la colaboración y apoyo en asuntos de la escuela y la obligatoriedad en la asistencia a la escuela de padres.

5. El lugar del alumno en la escuela

Además de la posición de la familia, la dimensión ética se revela en el lugar que asume el colegio en su rol socializador frente al alumno. En las tres escuelas estudiadas la percepción que se tiene del contexto y de los alumnos es muy similar. Todas hacen referencia a la situación problemática del contexto social y reconocen que los alumnos están expuestos a los problemas, tales como: pandillaje, drogadicción, violencia familiar, abuso sexual, entre otros. Sin embargo, frente a esta situación las tres escuelas responden de modo diferente.

En un contexto de escuela comunidad, la escuela se organiza alrededor de lo mejor para el alumno asumiendo una actitud de vigilancia permanente dentro y fuera del colegio. De esta forma el alumno es el centro del quehacer educativo. La socialización en valores de la escuela es entendida aquí como responsabilidad por lo que hace el alumno con su vida -incluso privada- en cuanto miembro de una comunidad. Lo interesante es encontrar que ello es muy valorado por las familias y los alumnos, en especial cuando se refieren a la dirección religiosa quien asume ese rol vigilante⁶. Ello es favorecido cuando encontramos que las madres religiosas responsables del colegio habitan en la misma comunidad lo que les permite estar atenta a los alumnos más allá del horario escolar. Ello nos revela un sentido de pertenencia que no sólo es dentro del colegio, sino con la comunidad local a la que pertenece la escuela.

Además de la preocupación de la dirección se valora el compromiso asumido por los profesores por la formación integral del alumno, lo que en el colegio estudiado llaman “mística”: la entrega incondicional y la preocupación por el alumno. La metáfora de la escuela como familia o segundo hogar utilizada en este caso, da cuenta de los lazos de cuidado y atención a las necesidades de los niños y niñas (Noddings, 1996). La escuela es una extensión de la familia, y como tal se preocupa de los alumnos. La preocupación y formación en valores es un modo de contrarrestar los efectos de un contexto social problemático, evitando así –o podemos decir protegiendo- que los alumnos se involucren en aquello considerado “no bueno” para la comunidad.

La preocupación por el alumno se evidencia en la actitud vigilante de los adultos, el desarrollo de las actividades, en el uso de un lenguaje común que gira alrededor de los valores y en la exigencia en el cumplimiento de las normas. Además se revela en la permanente comunicación con las familias sobre la formación de los niños. Todo ello como mecanismos utilizados por la escuela para la socialización de los alumnos en los valores de la comunidad.

Esta situación no ocurre en las otras dos escuelas estudiadas. Mientras más liberal es la escuela, ella se preocupa por los resultados de su tarea académica, no interviniendo en la formación en valores, tarea que se deja a la familia –como ya explicamos antes. La

⁶ Hemos encontrado que las familias que optan por el colegio confesional manifiestan sentirse más seguras y confiadas del tipo de educación que brindan a sus hijos. Incluso señalan temor que el colegio cambie al ser asumido por una dirección laica.

preocupación por el alumno es parcial, pues se revela sólo en la preocupación por los resultados académicos vinculados con su rendimiento y dentro del ámbito de la escuela. Fuera de la escuela, el alumno ya no es su responsabilidad, sino de la familia. En este sentido, el trabajo con los alumnos se convierte en una relación laboral – contractual, en donde los directivos y profesores cumplen unas funciones y deben lograr buenos resultados académicos. Lo grave es cuando en el extremo del liberalismo, que nosotros llamamos fragmentado, el alumno es preocupación de uno u otro profesor particular en aulas específicas y no de la escuela como organización⁷, o cuando frente a graves problemas –ya mencionados- de los alumnos ella se muestra indiferente, por no considerarlos su responsabilidad. La escuela, en este caso, no estaría contribuyendo a asegurar la igualdad de oportunidades que el liberalismo propugna, pues algunos alumnos gozarían de “buenos profesores”, “mejor atención”, “mayor preocupación” y otros no.

Para la escuela pública los problemas con los que viene el alumno es responsabilidad de la familia y del contexto social, y frente a ello se manifiesta una suerte de pesimismo sobre su rol socializador. La imagen en la que finalmente la escuela no va a cambiar ni a los alumnos ni al contexto genera indiferencia frente a la tarea educativa y su carácter socializador. El extremo de anomia e indiferencia que la escuela liberal y fragmentada asume quiebra el rol socializador de la escuela.

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

Una de las categorías claves para comprender la dimensión ética de la organización escolar es la postura que asume el colegio frente a los valores. Como ya hemos señalado en el trabajo la dimensión ética no la caracterizamos desde los valores que el colegio prioriza, sino desde la forma cómo la escuela se posiciona frente a ellos. Es así, que dos de las escuelas estudiadas (la confesional y la privada) se refieren a un discurso común sobre los valores, lo que hemos llamado unidad de valores. El discurso homogéneo en torno a las finalidades valorativas nos hace suponer que se trata de una escuela comunidad (Strike, 1999, 2000; Furman 1998; Sergiovanni, 1994). Sin embargo, conviene diferenciar la unidad construida desde la adhesión a unos valores y la unidad lograda para asegurar los intereses individuales de los sujetos. En el primer caso sí estamos hablando de una comunidad de valores; en el segundo, de una postura más bien estratégica frente a ellos.

En el caso de la adhesión con unos valores, los sujetos del colegio confesional se identifican y comprometen con ellos hasta en su propia vida. Por tanto no se trata de una mera aceptación de unos valores como se aceptan unas funciones o atributos, sino que involucra un sentido de identidad con los valores y la comunidad que los promueve y, por tanto, un sentido de pertenencia frente a la comunidad (Sandel, 1998), lo que comprende

⁷ Situación que observamos en el caso de la escuela pública donde las familias incluso llegan a la escuela no por lo que ella les pueda ofrecer como organización, sino por la valoración particular de un determinado profesor, al que consideran “buen profesor”.

la búsqueda del bien común. Sandel llamó a este tipo de comunidad constitutiva en cuanto los valores y los fines son cosustanciales a la identidad de la persona. Este sentido de pertenencia, compromiso y adhesión con unos valores es entendido en la escuela confesional como “mística”: un profesor entregado, preocupado y comprometido con los valores de la escuela y por la formación de sus alumnos.

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

Esta situación, nos permite afirmar que es más fácil moverse estratégicamente desde una perspectiva liberal que en una comunidad. En una comunidad, la adhesión a los valores que involucra a la persona limita los intereses particulares. En una comunidad se aceptan las condiciones o restricciones para pertenecer a la comunidad, pero no como cuestiones externas, sino que involucra a la persona del sujeto y sus valores. No es asumir unos objetivos, es asumir unos valores, cuestión que algunos sujetos no aceptan. La evidencia de ello es cuando encontramos que las exigencias que impone la comunidad para pertenecer a ella, exigencias que supone adherirse a los valores del colegio, no son aceptadas por algunos sujetos quienes terminan retirándose de la escuela por propia voluntad. En una escuela más liberal, la diversidad de valores hace posible que cada cual mantenga sus propios valores sin peligro de perder la unidad en el colegio.

En ambos casos se utilizan mecanismos para mantener la unidad del colegio (ya sea por adhesión o estrategia). Para asegurar la adhesión con unos valores la escuela confesional involucra a sus profesores a través de jornadas de trabajo, jornadas de capacitación, e incluso retiros espirituales. Además utiliza el apoyo, el trabajo en equipo, el ambiente familiar, la presencia de ex - alumnos y la exigencia. La adhesión al ser parte de la identidad de los sujetos no necesita de la supervisión o el control externo para lograrla. Por su parte, la unidad estratégica se logra, principalmente, por la supervisión directa externa al sujeto. Los dueños del colegio privado buscan asegurar que todos trabajen en función de la finalidad del colegio sin entrometerse en los valores particulares de cada cual. En este sentido los sujetos aceptan las condiciones a modo de una relación contractual que no los compromete en su identidad.

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

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

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

Se entiende que más liberal es la escuela, más libertad tendrían los alumnos para expresar su mundo juvenil (Dubet, 1991). Sin embargo, a diferencia de lo que plantea Cousin (1999), Dubet y Martuccelli (1998) y Dubet, Cousin y Guillemet (1991) -para el caso de las escuelas francesas- nuestra escuela no ha perdido su carácter socializador –por lo menos declarativamente- reflejado en la importancia que directivos, profesores y familia otorgan al cumplimiento de las normas y al control y vigilancia frente a ello. Las

familias de la escuela pública y de la escuela privada demandan que exista mayor exigencia en el cumplimiento de las normas, a pesar de lo planteado antes sobre el desinterés de la familia en la escuela pública o el interés por la “buena enseñanza” en la escuela privada. Ello nos indica la defensa del carácter socializador y normocéntrico que se le sigue atribuyendo a la escuela; no obstante, las ideas liberales que atraviesan los discursos de los sujetos. Lo que nos muestra la ambivalencia en la que se desenvuelven estas escuelas: entre una fuerte regulación para que el alumno se comporte de acuerdo a cómo el colegio quiere y la libertad para que cada sujeto forje su propia vida. Si bien en el discurso hay esta centralidad en las normas, no es así en la práctica en donde encontramos diferencias en la forma cómo se expresan y su nivel de exigencia en la escuela.

El normocentrismo en la escuela comunidad es compartido con la familia y refleja los valores asumidos (Durkheim, 1947) o las virtudes que deben cumplir los alumnos para incorporarse a la comunidad. Son normas exigidas –sin rasgos de flexibilidad- dentro y fuera de la escuela por los directivos, profesores y auxiliares y aceptadas por los alumnos, en cuanto son propuestas por los adultos que buscan lo “bueno” para ellos. Tan así, que aceptan las sanciones como un medio de control necesario que los guía hacia lo “bueno”.

En la escuela privada el normocentrismo es más utilitario, es decir, que las normas exigidas son un instrumento útil y necesario para la buena enseñanza, el buen aprendizaje y el buen rendimiento, en ese sentido hay una fuerte regulación en asuntos pedagógicos o académicos, más no valorativos. Las normas que se exigen son las que sirven para que el profesor “pueda dar su clase” y para que el alumno pueda aprender, en ese sentido se exigen al interior de la sala de clase. Las normas son supervisadas por un sujeto externo; en este caso la coordinadora que ingresa a cada aula a supervisar a los alumnos. En situaciones extremas, la psicóloga es quien las maneja. En este caso, también los alumnos aceptan las normas porque consideran que es lo bueno para ellos.

Por su parte en la escuela pública las normas son formales -expresadas en un documento- pero que no llegan a exigirse en la práctica de modo continuo y homogéneo. La exigencia de la norma termina siendo voluntad de uno u otro profesor. La escuela no maneja las sanciones, sino que ello se deriva a la familia quien debe ser la encargada de controlar a sus hijos para que cumplan con las normas del colegio. En el caso de la escuela pública no podemos hablar de normocentrismo sino de anomia; aunque las familias, los profesores y los alumnos exijan la necesidad de un mayor control o “mano dura”, lo que expresa el deseo que la escuela recupere su rol socializador.

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

8. La orientación ética otorga sentidos diferentes a las dimensiones estructural, cultural y política de la organización escolar

Los resultados de la investigación han revelado que los sujetos otorgan a las dimensiones diversos sentidos explicados desde la orientación ética que se asume. La estructura (las funciones, la coordinación y las actividades), la cultura (la tradición, las metáforas, las normas y sus formas de regulación) y la política (el sujeto de poder, la toma de decisiones, la participación) tienen sentidos diversos según la orientación ética que toma el colegio. Con ello, no queremos establecer una relación de causa – efecto, sino dar cuenta de la forma cómo estas dimensiones –desde la perspectiva de los sujetos- se relaciona con la orientación ética de la escuela.

Si bien en los tres colegios estudiados la *estructura* formal es muy similar, en cuanto se establecen funciones con líneas de autoridad y coordinación, encontramos que los elementos de la estructura son percibidos de modo diferente. En la escuela comunidad la estructura está al servicio de los valores del colegio; esto es, las funciones, la coordinación y las actividades se realizan con el objetivo de integrar a la comunidad en los valores propuestos. Ello es lo que Mintzberg (1992) llamó organización misionaria. En cambio en el caso de las escuelas liberal estratégica y liberal fragmentada la estructura aparece como un mero soporte contractual – laboral en donde el sujeto cumple unas funciones, coordina y ejecuta actividades porque es parte de su obligación laboral, en el mejor de los casos; pues en la escuela fragmentada no se llega a cumplir con las funciones y ello debido a la falta de mecanismos de supervisión.

En relación a la *dimensión cultural*, encontramos que ella expresa la opción ética asumida y a su vez sirve para mantenerla. En la escuela comunidad la referencia a la tradición, esto es a los fundadores y a la forma cómo la comunidad local y las familias fue construyendo la escuela han generado lazos afectivos y de orgullo de pertenecer al colegio. Del mismo modo el ambiente del colegio impregnado por un lenguaje verbal y visual común relativo a los valores y al sentido de pertenencia ha servido como mecanismo de adhesión a los valores. Asimismo, el uso de las metáforas da cuenta de una cultura común en la que todos sus miembros trabajan juntos por el bien de la escuela. Por otro lado, en la escuela privada caracterizada por una ética liberal que llamamos estratégica, existe una cultura del éxito individual a través de la competencia y el rendimiento académico. No existe un sentido de pertenencia con una cultura ni con una tradición, sino que priman las relaciones contractuales. Las metáforas utilizadas dan cuenta de la relación contractual. Finalmente, la escuela pública expresa su opción ética en una cultura que hemos llamada fragmentada, en la que prima el individualismo, el discurso heterogéneo y la anomia. Ello -como ya hemos expresado en otra parte- debido a la ausencia de un sujeto articulador de valores y de mecanismos que sirvan para asegurar su unidad.

En relación a la *dimensión política* hay diversas fuentes de poder que emanan de la forma cómo se organiza la escuela y de su orientación ética. En la escuela comunidad el

poder de los afectos (el cuidado y atención a los alumnos y las familias) y de la ideología (la unidad en relación a los valores católicos) representado en uno o varios sujetos ejercen una autoridad moral a la que los sujetos se someten por considerar lo bueno para ellos. Los afectos y la ideología como mecanismos de poder son más sutiles con el riesgo de la manipulación o sometimiento de los sujetos. En este caso, por ejemplo, no se ha encontrado referencias a conflictos o luchas de poder lo que nos puede indicar la negación o el silencio de ellos en un espacio que privilegia la unidad. En el caso de la escuela privada es evidente el poder de los dueños del colegio legitimado por los profesores y las familias por su carácter privado, y excluyente de cualquier otra forma de participación de los otros sujetos de la escuela. Junto a ello encontramos el poder de las familias –o el poder del dinero que representan- en cuanto son ellas las que financian a la escuela y se sienten con el derecho de exigir o imponer sus ideas en beneficio propio. Como señala Greenfield (1989) los que controlan los recursos son los que tienen una mayor fuerza para determinar los significados y moralidad de las organizaciones. Por su parte en la escuela pública el poder lo reconocemos en la asamblea, espacio para la toma de todas las decisiones de la escuela. En apariencia es una forma de llegar a consensos frente a la diversidad de valores; pero que en la práctica se realiza como un modo de no permitir la concentración de la autoridad en un sujeto y generar la apariencia de participación democrática. La práctica de la asamblea –que nosotros hemos llamado *asambleísmo*- termina siendo para algunos una pérdida de tiempo o un espacio de generación de conflictos más que un verdadero espacio de participación democrática.

9. ¿Por qué no una escuela democrática deliberativa?

En el estudio realizado hemos encontrado tres tipos de escuela: la escuela que llamamos comunidad en valores vinculada con una ética comunitaria, y las escuelas más bien liberales que por sus características hemos llamado liberal estratégica y liberal fragmentada. Esta diversidad de orientaciones éticas ha sido posible- como explicamos antes- por nuestra política educativa nacional con rasgos de una ética democrática liberal que en el marco de la autonomía ha hecho posible esta diversidad. Sin embargo, llama la atención que ella no haya configurado escuelas democráticas deliberativas. Nos atrevemos a plantear cuatro hipótesis al respecto. La primera la explicamos cuando nos referimos al rol del Estado en las escuelas. El Estado ausente no ha logrado ni personificar en un director ni proponer una ideología en la que todas las escuelas se adhieran, ni muchos menos ha utilizado mecanismos, tales como la capacitación, el trabajo en equipo, la selección de sus docentes o la supervisión, para lograr que en las escuelas públicas directores y docentes se comprometan con la orientación ética asumida. En palabras de Gutmann (1993) no se ha logrado la “reproducción social consciente” donde las prácticas y políticas educativas son respaldadas por los ciudadanos en cuanto ha surgido de un acuerdo colectivo y consciente en torno a los valores de la democracia. Ello aunado a la ausencia de un proyecto educativo nacional⁸,

⁸ Cuando escribo el informe final de este trabajo de investigación el Gobierno actual hace suyo el Proyecto Educativo Nacional (2006-2021) elaborado por el Consejo Nacional de Educación.

el Estado no ha sido capaz de transmitir e involucrar a los protagonistas de la escuela en los valores democráticos liberales.

En segundo lugar, la centralidad de la figura de la dirección que representa la opción ética de la escuela impide legitimar el acuerdo o la negociación como medios de integración en las escuelas. La necesidad de la presencia de un sujeto que encarne los valores restringiría la posibilidad de discutir sobre ellos. Si bien en el caso de la escuela comunidad y la escuela pública se utiliza las asambleas como medio para tomar decisiones, ellas no logran ser espacios para consensos en torno a los valores. Las asambleas se han limitado a la discusión sobre asuntos logísticos, organizativos o financieros. De otro lado, en la escuela pública la asamblea surge no con un sentido democrático sino como modo de enfrentar cualquier rasgo de autoridad, perdiendo así su carácter integrador ante la diversidad de valores. En otros casos, es una suerte de seudo participación, en donde los acuerdos no se legitiman en sí mismos en cuanto resultado de la discusión deliberativa, sino que necesitan de la legitimidad de la dirección. Junto a ello, hemos visto que la unidad se ha logrado en las escuelas por adhesión o por interés estratégico, más no por la acción comunicativa (Habermas, 1991). En una escuela confesional con unos valores claramente definidos, o una escuela con unos dueños que tienen sus propios valores no se admitiría la discusión de ellos. Los valores ya están definidos por la comunidad y su tradición, y el sujeto se adhiere a ellos como miembro de la comunidad; o han sido definidos por los intereses privados de los dueños de un colegio y el sujeto los acepta con fines pragmáticos. En ambos casos, la discusión –y en algunos casos la participación democrática- quedaría relegada. Una escuela liberal democrática supondría dejar de lado la figura de un sujeto articulador de valores y la definición a priori de unos valores para dar paso al acuerdo, el diálogo y la discusión, situación que en nuestra tradición educativa más autoritaria, dogmática y vertical es más difícil (Ansión y otros 1992; Sandoval, 2004).

En tercer lugar, nosotros llamamos escuelas liberales a las escuelas pública y privada, aunque el discurso de la ética liberal no es un discurso explícito en las escuelas -como sí lo es en la escuela comunidad- sino que se da por omisión a los valores⁹, como si la escuela se organizara en abstracto o como neutra a una postura ética, cuando hemos visto que no lo es. Por ejemplo, en los casos estudiados no se habla o se habla muy poco del desarrollo de la autonomía de los alumnos, o de la búsqueda de la justicia dando iguales, mejores y mayores oportunidades a todos. En ese sentido las escuelas llegan a ser liberales por su finalidad expresada en documentos o discursos de los sujetos (orientada al progreso y la superación individual) y por la forma cómo se configura (el lugar de los valores y la forma cómo se posicionan los sujetos ante los valores, el lugar de la familia en el proceso de socialización moral, el lugar de las normas, entre otros), pero no por una intencionalidad explícita de los sujetos que se acuerdan unos valores. Nuestra hipótesis es que el temor al uso de un lenguaje liberal es porque éste ha estado ligado a aspectos económicos que en la escuela se reduce a la discusión sobre el financiamiento de la educación y la gratuidad de la enseñanza.

⁹ Recordemos que la referencia a los valores no surge espontáneamente en los informantes –como sí lo es en el caso de la escuela comunidad- sino que surge frente a una pregunta directa del investigador sobre el tema.

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

Por otro lado, surge la pregunta de porqué la escuela comunidad no se ha logrado construir en torno a los valores democráticos. Nuestra respuesta es que la escuela comunidad ha estado vinculada tradicionalmente con la Iglesia. Recordemos que la escuela nace confesional. A medida que la escuela fue pasando a manos del Estado liberal, se dejó de lado los valores religiosos, pero no se lograron sustituir por otros que encaminaran los valores de la República. Es así, como aparece el discurso que vincula los valores con el curso de religión (caso de la escuela privada), como si la ética se ligara solamente con lo religioso y no con la ciudadanía o con una moral laica, como fue el caso de la escuela francesa (Durkheim, 1976).

En ese sentido la escuela que se configura como comunidad lo hace alrededor de valores religiosos y no desde otros valores de la ciudadanía. La pregunta es si es posible en nuestro contexto hablar de una escuela comunidad desde otros valores que no sean los religiosos. Etzioni (1991) responde que para ser comunitario no es necesario ser religioso pues se puede ser comunitario desde los valores civiles. Sin embargo, en el caso estudiado la escuela confesional está más cerca de ser una escuela comunidad que las escuelas pública o privada. La escuela confesional se configura como una escuela con rasgos de una ética comunitaria, facilitado por la claridad en los valores que se quieren promover propuestos por la institución promotora del colegio perteneciente a la Iglesia católica. La misma institución promotora realiza acciones intencionadas con el objetivo de incluir a todos sus miembros en los valores propuestos, lo que algún sujetos llamó “adoctrinamiento”, ello con el riesgo de ser comunidades cerradas y excluyentes y sin posibilidades de llegar a acuerdos.

CAPÍTULO X: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA DIMENSIÓN ÉTICA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

En este último capítulo de nuestro trabajo de investigación analizamos lo que ha sido el proceso de investigación para dar cuenta de las ventajas, así como de las limitaciones de un trabajo de corte cualitativo como éste para abordar el estudio de las organizaciones escolares. Ello con el objetivo de servir a futuras investigaciones que utilicen el paradigma interpretativo y la grounded theory en la investigación sobre la escuela. Asimismo, en esta parte planteamos futuras líneas o temáticas de investigación a modo de prospectiva para continuar investigando sobre la dimensión ética de la organización escolar. Al haber sido nuestro trabajo una investigación principalmente de nivel exploratorio nos permitió un primer acercamiento a la realidad de una dimensión poco estudiada de la escuela, como es la dimensión ética. Nuestro aporte con este trabajo es haber operativizado esta dimensión y levantado unas primeras categorías que permitan construir una teoría sustantiva sobre ello. Como todo trabajo de investigación, éste es discutible y perfectible y abre una serie de interrogantes que pueden ser objeto de otras investigaciones para quienes estén interesados en estudiar la organización escolar.

1. El uso de la investigación cualitativa y la grounded theory en la investigación de las organizaciones escolares. Ventajas y limitaciones.

Como ya hemos venido insistiendo en el trabajo, existen muy pocas investigaciones que ayuden a comprender lo que sucede en las organizaciones escolares, en especial en mi país, Perú, y generalmente, las que existen lo hacen desde un paradigma cuantitativo. Nosotros optamos por utilizar el paradigma interpretativo en cuanto nos interesaba comprender cómo las personas de una organización perciben la dimensión ética de la escuela. Mirar la organización escolar desde este paradigma nos permitió descubrir la riqueza de percepciones y formas de interpretar la realidad de la escuela. Y a partir de ello poder encontrar las primeras categorías que conformen la teoría sustantiva sobre la dimensión ética, dimensión quizás difícil de operativizar, pero que la exploración cualitativa y semi-inductiva nos ayudó a hacerlo.

Nuestro trabajo utilizó el enfoque de la grounded theory (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), pero desde una perspectiva semi-inductiva, y no completamente inductiva como lo plantean los autores. Ello porque manejamos un marco teórico referencial desde la filosofía política (el debate comunitarismo y liberalismo) y porque marcamos unas dimensiones y categorías de estudio que sirvieron de punto de partida para el análisis, pero sin llegar a ser concluyentes. Nos manejamos con la flexibilidad suficiente para estar abiertos a las categorías y propiedades que surgieron en el diálogo con los informantes. El tener unas categorías de partida ayudó a mantener el hilo conductor de la investigación, y no perder de vista el objeto de estudio, riesgo que puede tener un trabajo completamente inductivo que tenga varias dimensiones y relaciones como fue nuestro caso. Por su carácter de exploratorio, con pocos estudios empíricos al

respecto (los antecedentes hallados tenían un carácter más bien prescriptivo de lo que debería ser la escuela) y la amplitud de las dimensiones de estudio, corríamos el riesgo de dispersar el trabajo; por ello, decidimos partir de una matriz amplia –no restrictiva- de categorías.

Lo más interesante del enfoque de la grounded theory es el proceso de categorización y la comparación permanente de los datos. El iniciar con una categorización abierta (open coding) para luego establecer las relaciones entre categorías (axial coding) ayudó a construir las categorías e hipótesis que forman parte de la teoría sustantiva desde la palabra de los sujetos. Si bien este es un trabajo arduo –más aún con la cantidad de información cualitativa con la que se contó- permitió reconocer los discursos comunes, las divergencias o tensiones al interior de cada caso y entre los tres casos. Asimismo se constituyó en un proceso de construcción constante, de idas y vueltas, de descubrimiento de categorías, y la confirmación o no confirmación de dichas categorías. En ello, ayudó la entrevista semi - estructurada con preguntas abiertas orientadas a profundizar y comprender lo que los sujetos decían respecto a un tema determinado y el uso del diario de campo -que nosotros llamamos memoria de visitas-, nos permitió registrar nuestras impresiones inmediatamente después de cada visita. De ese modo, no perdíamos información valiosa que luego podíamos utilizar en el análisis. Consideramos que ello es la mayor ventaja del uso de una metodología cualitativa y semi- inductiva, la posibilidad de comprender cómo los sujetos de una organización la definen y se apropian de sus significados, y reconocer en ello la complejidad de la escuela.

Como toda investigación cualitativa reconocemos el riesgo de sesgar la información o plantear interpretaciones subjetivistas; más aun en una realidad educativa como la nuestra caracterizada por grandes brechas entre la escuela pública y privada. Para evitar ello –en la medida de lo posible- recurrimos al uso de la saturación y la triangulación de los datos, la discusión con especialistas en el campo educativo o de otras especialidades y el retorno de la información a los actores de la escuela. Aunque esto último, no pudo aprovecharse del todo completamente debido a la dificultad de reunir a los sujetos en momentos fuera del horario escolar. Por otro lado, el uso de un software como el atlas-ti ayudó a confirmar la validez de la información, regresando a los casos anteriores en búsqueda de categorías o propiedades que surgían como nuevas en los siguientes casos.

Asimismo recoger información de directivos, profesores, auxiliares, alumnos y familias permitió tener una mirada integral de la escuela desde los diversos sujetos. Sin embargo, reconocemos que una de las mayores limitaciones fue el acceso a los sujetos de las escuelas. Cuando no se cuenta con el apoyo de la dirección para la recogida de información ella se hace más difícil, situación que la vivimos en los casos de las escuelas privada y pública. Aunque en los tres casos hubo la autorización de la dirección para el desarrollo de la investigación, no en todos ellos la dirección facilitó el proceso de recogida de información ni respaldó las citaciones que hacíamos, por ejemplo a las familias. Por otro lado, el tiempo necesario para cada entrevista o focus group no era menor de una

hora, lo que suponía disponibilidad de tiempo de los sujetos quienes –en algunos casos– no estaban dispuestos a “perder”.

Un elemento que consideramos clave en un trabajo de corte cualitativo es la relación de confianza entre el investigador y el sujeto informante. La permanencia en el colegio por un largo periodo de tiempo, permitió mayor confianza de los informantes. La actitud de no juzgar lo que ocurre en el colegio o lo que decían los sujetos y el asegurar el anonimato de la intervención ayudó –a pesar del uso de la grabadora– a que ellos se expresaran con plena libertad, incluso expresando sus puntos de vista y asuntos personales o confidenciales. Del mismo modo, el conocimiento previo de la escuela a partir del estudio de sus documentos y el diálogo con los primeros informantes ayudó a no aparecer como extraños, sino como alguien interesado en profundizar en el conocimiento sobre ella.

Esta investigación cualitativa cuya intención no ha sido generalizar la información sino construir unas primeras aproximaciones teóricas sobre el objeto de estudio aporta elementos para continuar investigando sobre el tema.

2. Perspectivas de investigación

Este trabajo exploratorio sobre la dimensión ética de la organización escolar buscó caracterizar dicha dimensión en el contexto de tres escuelas de Lima Metropolitana situadas en el distrito de Comas. Como todo trabajo de investigación, éste abre nuevas interrogantes para continuar profundizando en el estudio de la dimensión ética de la organización. A partir de los resultados obtenidos surgen a nuestro entender, algunos temas que no han sido profundizados aquí, pero que resultan interesantes en la línea del estudio de la ética en la organización escolar.

Nuestro trabajo aporta una matriz de categorías y sus relaciones que constituyen una primera teorización de la dimensión ética. Este estudio se centró en tres escuelas urbanas ubicadas en un barrio popular de Lima, y se manejó como variable de diferenciación en carácter confesional o laico de la escuela, y su tipo de gestión: estatal o privado. A partir de esos criterios se han encontrado diferenciaciones en torno a la opción por una determinada orientación ética. Toca explorar qué sucede en otras escuelas del país, con las mismas o diferentes características, por ejemplo en las escuelas rurales de comunidades campesinas, donde una tradición cultural más comunitaria podría influir en un tipo de orientación ética. Ello remite a profundizar en el estudio de la dimensión ética en contextos culturales diversos.

De otro lado, estudios más específicos permitirían profundizar en las primeras relaciones que hemos establecido entre la dimensión ética y las dimensiones estructural, cultural y política de la escuela. Cada una de esas relaciones, puede ser motivo de un mayor análisis. Ello permitiría confirmar en otros casos las primeras relaciones que hemos establecido y que se confirman en los casos estudiados.

Otra línea de investigación se refiere a analizar si la orientación ética asumida por la escuela se configura como un factor de éxito. En la investigación realizada por Alcazar y Cieza (2004) se presenta los resultados de los colegios de Fe y Alegría (escuelas públicas confesionales) quienes tienen mejores resultados académicos que las escuelas públicas laicas. Ello lleva a preguntar si el carácter de comunidad confesional es uno de los factores que crea las condiciones para que la escuela sea más exitosa. Una investigación que correlacione orientación ética de la escuela (más comunitaria ó más liberal) con la variable éxito escolar permitirá reconocer el nivel de influencia de esta dimensión.

Otro tema que merece mayor atención es la relación de la orientación ética de las políticas educativas nacionales con la que definen las escuelas. La autonomía de las escuelas, en las que además se otorga una autonomía ética –como hemos visto en esta investigación- plantea una problemática en cuanto a la dispersión de finalidades en contextos de fuerte desigualdad e inequidades como el nuestro. La política democrática liberal que propone el sistema educativo peruano fortalece la autonomía pedagógica y administrativa; sin embargo, poco se habla de la autonomía ética y lo que ello significa para la escuela en particular, y el sistema educativo en general.

Actualmente se habla de la escuela como un espacio de aprendizaje y fortalecimiento de la democracia; sin embargo, no hemos encontrado en las tres escuelas estudiadas una comunidad fuertemente constituida desde los valores democráticos, aunque hay algunos rasgos –como el uso de las asambleas- que se puede convertir en una práctica a favor de ello. El analizar porqué la escuela pública no llega a configurarse como democracias deliberativas, puede ser un interesante trabajo de investigación.

Del mismo modo, ha permitido revelar que las escuelas parecen ser más liberales en la práctica de lo que ellas afirman ser –incluso aventurándonos a decir que no llegan a ser plenamente concientes de ello-. Sin embargo, ellas mantienen un fuerte normocentrismo declarativo en la tarea de la escuela. Encontramos aquí una tensión entre el liberalismo (la opción por los valores es una opción personal) y la centralidad en la importancia de las normas para mantener un orden establecido para la vida en comunidad. Ello lleva a profundizar en una nueva conceptualización de las normas en el marco de una organización liberal.

Estos son algunos de los temas –entre otros- que pueden ser objeto para seguir investigando sobre la dimensión ética de la organización escolar. Como señalamos en la introducción de este trabajo, esperamos que hayamos contribuido a una mejor comprensión de la escuela buscando operativizar una dimensión que se queda muchas veces en el discurso de los valores o en las intencionalidades o finalidades explícitas en los documentos oficiales del colegio; pero que pocos analizan en la vida cotidiana de la organización escolar.