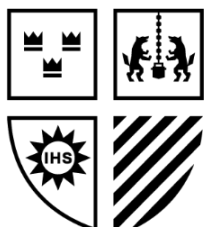


UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

EXPRESIONES DE LA CULTURA ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN UNA I.E. DE HUANCAYO

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Diseño y Gestión Curricular

OSCAR JAVIER MONTERO CORDOVA

Presidente: Uriel Montes Serrano

Asesora: Clara Luz Roca Gonzáles

Lectora 1: Luz Helena Echeverri Junca

Lector 2: Igor Lenin Valderrama Maguiña

Lima – Perú

Agosto de 2023



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R y modificado por
Resolución Rectoral N° 040-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por MONTERO CORDOVA Oscar Javier, quien solicita la obtención de su grado académico de maestro a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "Expresiones de la cultura escolar a través de las competencias ciudadanas en una I.E. de Huancayo".

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos, respectivamente, declaramos que el producto académico de MONTERO CORDOVA, Oscar Javier ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 0 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 1 del mes de agosto de 2023.

Atentamente,

CLARA LUZ ROCA GONZÁLES

Asesor

Secretario de la Comisión

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

EPÍGRAFE

«Cuando me entregué a esta parte del sagrado ministerio, intenté consagrar todas mis fatigas a la mayor gloria de Dios y bien de las almas, intenté darme de lleno para hacer buenos ciudadanos en esta tierra para que fuesen después un día dignos

habitantes del cielo. Que Dios me ayude para que pueda continuar así hasta el último aliento de mi vida. Así sea.

(Juan Bosco, Plan de Reglamento para el Oratorio masculino de San Francisco de Sales en Turín, 1854).



DEDICATORIA

A Sixto Moriones.



AGRADECIMIENTO

A mis padres Javier y Marcela.

A mis hermanos Marita y Javier, y en especial a Patricia.

A mis abuelos José Félix (+) y Micaela (+), siempre pendientes de este empeño académico.

A los Salesianos que me inculcaron la máxima de Juan Bosco:

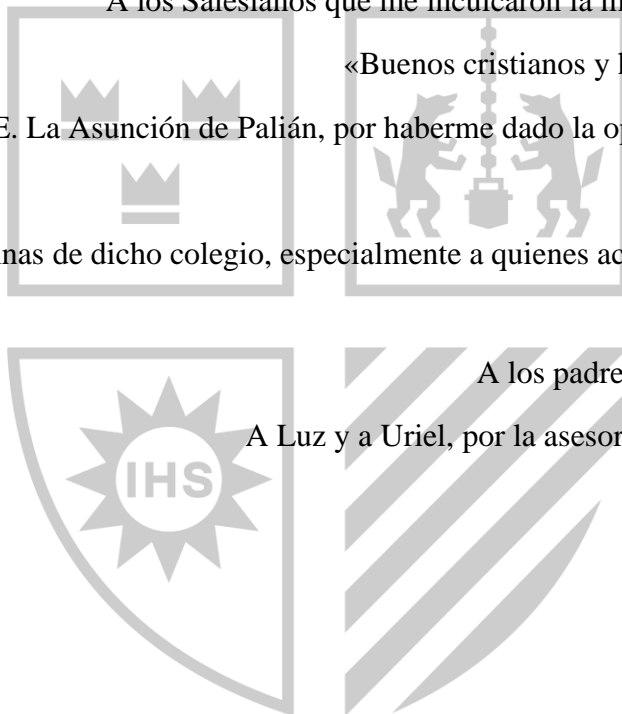
«Buenos cristianos y honestos ciudadanos».

A la I.E. La Asunción de Palián, por haberme dado la oportunidad de retornar a las aulas y al patio.

A mis queridas alumnas de dicho colegio, especialmente a quienes acompañé como tutor el 2019.

A los padres y madres de familia.

A Luz y a Uriel, por la asesoría y acompañamiento.



RESUMEN

Esta es una tesis realizada en una escuela secundaria de la ciudad de Huancayo (Perú) cuyo objetivo es describir las principales manifestaciones de la cultura escolar a través del ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional. La información ha sido recogida a través de entrevistas y de talleres lúdicos —todo de forma virtual por el contexto de la pandemia— con la participación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes. A través del paradigma interpretativo se analizaron los datos ofrecidos por los participantes. Los resultados han arrojado una sólida cultura escolar caracterizada por la formación en valores, la familiaridad y el óptimo rendimiento académico. Junto a esta destaca una cultura del poder que fomenta los gestos de consideración hacia la autoridad y que se manifiesta en el temor de docentes y padres de familia a disentir, por lo que prefieren la murmuración o la pasividad. Con respecto a las competencias ciudadanas, los directivos y docentes ejercitan bastante la escucha y la empatía. Quienes más desarrollan la asertividad y la argumentación son los estudiantes.

Palabras clave: cultura escolar, cultura de poder, competencias ciudadanas comunicativas, competencias ciudadanas emocionales.

ABSTRACT

This is a thesis was realized a High school in the Huancayo city (Peru), whose objective is describe the main manifestations of school culture through the exercise of communicative and emotional citizenship skills. The information has been collected through interviews and playful workshops—all virtually due to the context of the pandemic—with the participation of managers, teachers, parents and students. Through the interpretive paradigm, the data provided by the participants were analyzed. The results have yielded a solid school culture characterized by training in values, familiarity and optimal academic performance. Along with this stands out a culture of power that encourages gestures of consideration towards authority and that is manifested in the fear of teachers and parents to disagree and who prefer gossip or passivity. With regard to citizenship skills, it is completely ignored that the communicative and emotional dimension are part of them; although several of the school's actors exercise listening and empathy. Those who most develop their right to defend their ideas and express their feelings are the students.

Keywords: school culture, power culture, communicative citizenship skills, emotional citizenship skills.

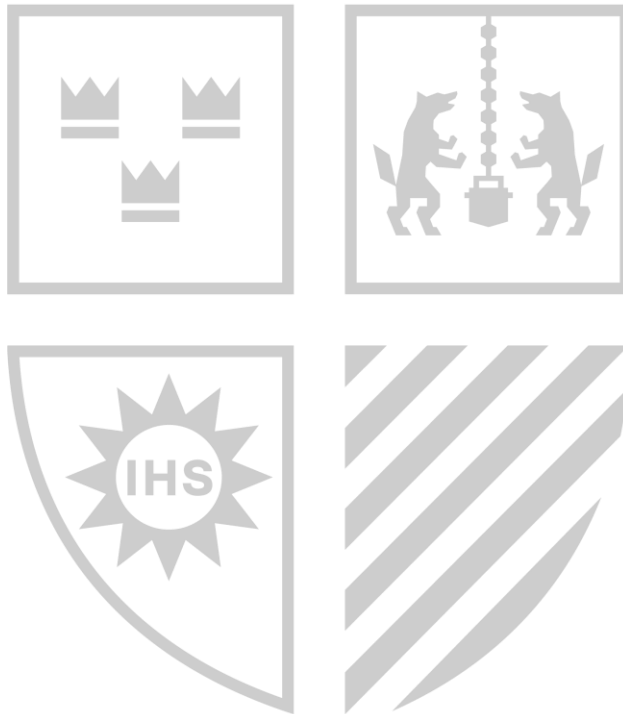
TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: CULTURA ESCOLAR Y COMPETENCIAS CIUDADANAS.....	17
1.1. La cultura escolar.....	17
1.1.1. Dimensiones de la cultura escolar.....	19
1.1.2. Tipos de cultura escolar.....	22
1.1.3. Niveles de la cultura escolar.....	24
1.1.4. Antecedentes sobre la cultura del poder en las culturas escolares.....	27
1.2. Las competencias ciudadanas.....	31
1.2.1. Las competencias ciudadanas en los documentos normativos del sistema educativo peruano.....	32
1.2.2. Las competencias ciudadanas de tipo comunicativo.....	36
1.2.3. Competencias ciudadanas de tipo emocional.....	39
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	43
2.1. Paradigma y diseño de la investigación.....	43
2.2. Objetivos.....	46
2.2.1. Objetivo general.....	46
2.2.2. Objetivos específicos.....	46
2.3. Categorías y subcategorías.....	46
2.4. Criterios para la selección de la muestra y unidad de análisis.....	47
2.5. Instrumentos para el recojo de información.....	48
2.6. Validación de instrumentos.....	50

2.7. Técnicas de análisis de información.....	51
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	52
3.1. La cultura escolar o características de la I.E. percibidas por los actores de la comunidad educativa.....	52
3.2. Las dimensiones de la cultura escolar que se manifiestan en la I.E.	56
3.2.1 La cultura del cargo o del rol.....	56
3.2.2. La cultura de la eficiencia o de los logros	59
3.2.3. La cultura del apoyo o del soporte	62
3.2.4. Cultura del poder o manifestaciones autoritarias	64
3.3. Los tipos de cultura escolar que conviven en la I.E.	73
3.3.1. Rasgos de una cultura escolar tradicional.....	73
3.3.2. Rasgos de una cultura escolar centrada en el bienestar	74
3.3.3. Rasgos de una cultura escolar de invernadero.....	75
3.3.4. Rasgos de una cultura escolar anómica	75
3.4. Las principales manifestaciones de la cultura escolar según sus niveles	75
3.4.1. Los artefactos en la cultura escolar de la I.E.	76
3.4.2. Los valores, creencias y supuestos básicos subyacentes en la cultura escolar de la I.E.	79
3.5. Descripción de qué manera se ejercen las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en la cultura escolar de la I.E.	91
3.5.1. El ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo en la cultura escolar	97
3.5.2. El ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo emocional en la cultura escolar	112
CONCLUSIONES.....	121
RECOMENDACIONES	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS.....	132

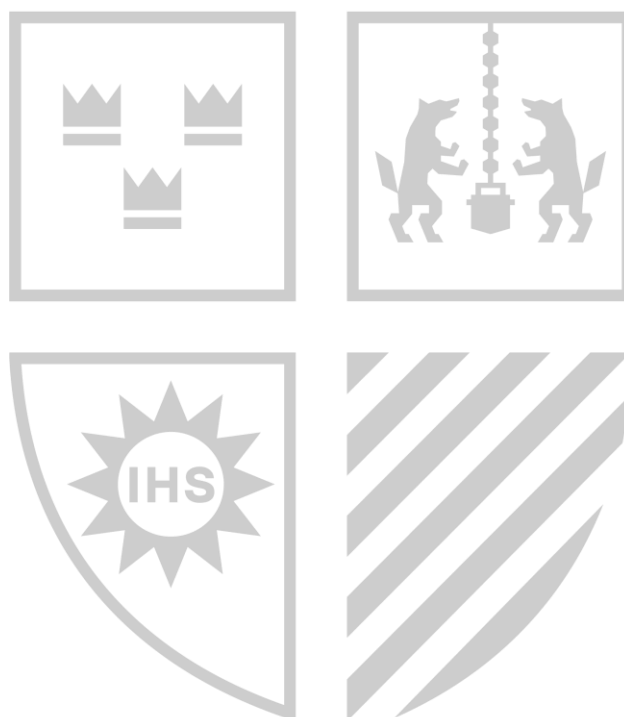
ÍNDICE DE TABLAS

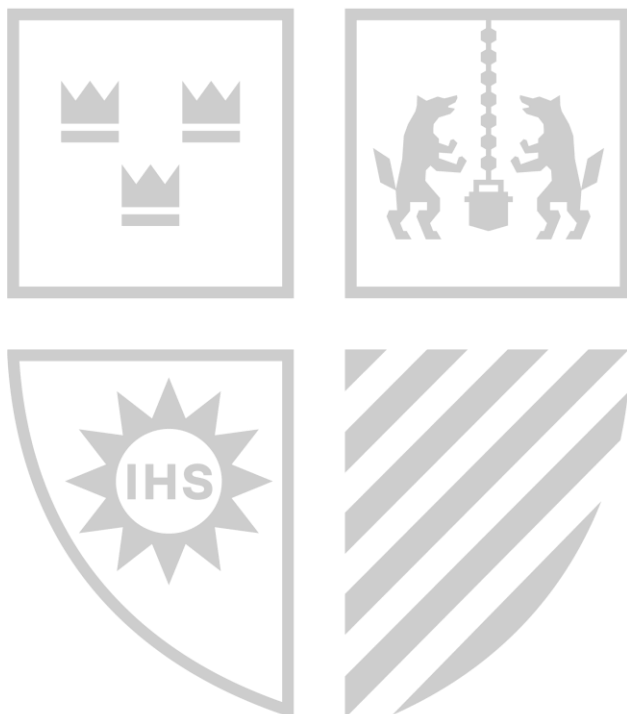
Tabla 1: Participantes en el recojo de la información, instrumento aplicado y modalidad 50



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema gráfico para demostrar la congruencia entre los objetivos de la tesis y las categorías de análisis48





INTRODUCCIÓN

El presente estudio titulado «Expresiones de la cultura escolar a través de las competencias ciudadanas en una I.E. de la ciudad de Huancayo» aborda de manera conexa dos temáticas del sistema educativo peruano. Por un lado, las expresiones de la cultura escolar —sobre todo la dimensión de la cultura del poder (autoritarismo)—; y por otro, el ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en los diversos actores de la comunidad educativa.

Como se sabe, una de las líneas de investigación de la Maestría en Educación con mención en Diseño y Gestión Curricular de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya es la relación entre políticas curriculares y práctica docente. En este orden de cosas, una de las políticas curriculares recurrente en la Educación Peruana es, justamente, la formación ciudadana. Desde la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003), pasando por el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016) y el actual Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN-2036) se insiste en apuntalar el enfoque ciudadano. Es más, el primero de los cuatro propósitos del PEN-2036 es la vida ciudadana, y allí se reconoce «el rol clave en la formación en valores y en competencias para el ejercicio de la ciudadanía en el Perú» (Consejo Educativo Nacional, 2020, p. 70) que posee toda institución educativa. Esta convicción está en absoluta sintonía con el documento rector de las políticas curriculares peruanas, el cual «prioriza los valores y la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes» (Ministerio de Educación [Minedu], 2016, p. 8).

Ahora bien, las motivaciones que subyacen a esta investigación se sostienen en la práctica docente y en las diversas culturas escolares experimentadas. Todavía en pleno siglo XXI los estudiantes se quejan de maestros que no llevan a las aulas los asuntos de interés público. Aún existen profesores que perciben como amenazas a los alumnos de espíritu crítico o rehúyen las metodologías que fomentan la deliberación y la argumentación, para optar por estrategias más proclives a la formación de personas pasivas y acríticas. Asimismo,

hay un abismo entre los valores ciudadanos enarbolados por la propuesta curricular y lo que trasmite la cultura escolar. Mientras que los primeros hablan de escucha, asertividad y empatía; en la práctica hay escasa capacidad de escucha, existe temor o apocamiento para manifestar el propio parecer, y las emociones se acallan porque se consideran que las cogniciones son más importantes. A veces el estilo democrático que se pregona desde la filosofía del centro educativo no llega a encarnarse en el trato de los directivos hacia los docentes; o en el trato de los docentes hacia los estudiantes; o incluso entre los mismos padres de familia. El autoritarismo con sus manifestaciones es como un fantasma que recorre las culturas escolares. En resumen, se percibe, pues, un doble discurso. Uno prescripto por el sistema que abunda en competencias de corte ciudadano. Otro, el de la cultura escolar de la institución que, a la larga, se impone y termina menoscabando los ideales ciudadanos de todo un Currículo,

Por otro lado, normalmente se ha asociado la ciudadanía a una mera cuestión cognitiva: «debes saber la Constitución», «debes conocer cuáles son tus derechos»; o se le ha vinculado con actitudes de respeto por los símbolos patrios: cantar el himno nacional, portar la escarapela, rendir tributo a la bandera; o con hábitos valiosos pero insuficientes para el ejercicio ciudadano tales como la puntualidad, el orden, la disciplina. Sin embargo, muchos ignoran que desarrollar competencias ciudadanas también guarda relación con las competencias comunicativas y emocionales.

Así pues, todo lo anterior desemboca en una problemática que se podría formular en estos términos: ¿Cómo se expresa la cultura escolar a través del ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en la cultura escolar en una I.E. de la ciudad de Huancayo?

Para responder a esta pregunta se han considerado estudios precedentes que han abordado por separado los temas ya esbozados: obediencia, disciplina, participación de los estudiantes en la toma de decisiones de la escuela, el autoritarismo, el estilo de relación, la empatía, el concepto reductivo de democracia, el ejercicio de las competencias ciudadanas.

Pasando a otro orden de cosas, se reconoce que el presente estudio puede aportar una novedad para el análisis, el ejercicio y la propuesta de las prácticas curriculares y las prácticas docentes: la dimensión emocional y la dimensión comunicativa. Normalmente, el currículo suele abordarse desde lo técnico, de lo conceptual, desde lo metodológico. Dígase lo mismo de las prácticas docentes. Sin embargo, hay dos factores —lo comunicativo y lo emocional— en tensión con la impronta autoritaria de la cultura escolar de la educación

peruana que son vitales para que lo soñado por el Currículo en materia ciudadana permee los ambientes escolares y con ellos el quehacer docente. En este mismo orden cosas, el presente estudio aportará muchísimo a la práctica de los maestros Actualmente, las grandes incongruencias de las culturas escolares y de la convivencia social residen en la incapacidad de comprender las emociones de los demás y por la escasa habilidad para escucharse. Sin embargo, estas limitaciones superan el nivel aúlico, puesto que también son difundidas a través del clima del centro educativo. En consecuencia, llamar la atención sobre cómo la cultura escolar guarda relación con las competencias comunicativas y emocionales de la formación ciudadana se considera un aporte significativo en tiempos donde tanto la inteligencia lingüística como la inteligencia emocional sigue reclamando su justo lugar.

En sintonía con lo anterior, la I.E. puede sacar provecho de un estudio de esta naturaleza para potenciar las habilidades comunicacionales y emocionales no solo de los profesores y alumnos; sino también de los directivos y padres de familia. También puede servir como correctivo a las diversas prácticas que consciente o inconscientemente reprimen habilidades como la asertividad y la argumentación y, lamentablemente, refuerzan la cultura del poder. Asimismo, urge operar un cambio cognitivo que sea coherente con el currículo por competencias a fin de que todos los actores de la comunidad educativa asuman el desafío de la formación ciudadana, la cual debe respirarse en todo el clima educativo, no solo en el área de Ciudadanía y Cívica.

Ahora bien, para responder a este problema el propósito capital de la investigación es «Describir las principales manifestaciones de la cultura escolar a través de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en una I.E. secundaria de la ciudad de Huancayo». El primer capítulo corresponde a todo el marco teórico y en él se sostiene la definición de cultura escolar, sus dimensiones: cultura del poder (autoritarismo), cultura del cargo o rol, cultura de la eficiencia, y cultura del apoyo. Además, se habla de la tipología de las culturas escolares (tradicional, centrada en el bienestar, de invernadero y la anómica) junto con los niveles o capas en las que esta se organiza: en la capa más periférica los artefactos de la cultura escolar (ritos, hitos, tradiciones, organización), luego los valores y creencias consagrados; y, finalmente, los supuestos básicos subyacentes, que tienen carácter cuasi dogmático y terminan por ser los más difíciles de remover en la cultura escolar de una institución. Esta primera parte del marco teórico se cierra con una profundización en los estudios e investigaciones precedentes que han trabajado el tema de la ciudadanía y la cultura escolar en sus diversos aspectos. La otra mitad del marco teórico desarrolla los

fundamentos de la ciudadanía desde el marco normativo de la Educación Peruana y explica cómo —siguiendo a Chau, Lleras & Velásquez (2015)— se comprende en esta investigación las competencias ciudadanas, ya sea en su dimensión comunicativa (escucha activa, argumentación, asertividad) o en su dimensión emocional (empatía y control de las propias emociones).

La segunda parte sustenta el marco metodológico de la investigación: una investigación que analiza el problema planteado desde un paradigma interpretativo, propio de los métodos cualitativos; y suscribe un diseño fenomenológico. Se trata, pues, de explorar y comprender el sentido que las personas —en nuestro caso, los actores de la comunidad educativa de un colegio de Huancayo— les conceden a unas realidades llamadas cultura escolar y competencias ciudadanas. Para indagar este sentido es fundamental la hermenéutica que, en palabras de Gadamer (1999), se podría resumir así: «comprender es siempre interpretar» (p. 378).

La tercera y última parte es la del análisis y discusión de los datos obtenidos a partir de las entrevistas personales y grupales, y de los talleres lúdicos. Es la parte más voluminosa del trabajo, la más diligente, la más minuciosa, la que no está exenta de contradicciones pero que ha llevado a la consecución del objetivo general de la tesis.

Una línea de investigación que queda abierta sería indagar qué aspectos específicos de la gestión escolar no permiten la vivencia plena del enfoque de la ciudadanía activa; y cómo la gestión de la escuela aborda el bienestar socioemocional.

Para culminar, una limitante poderosa —además del hecho de haber realizado el recojo de datos en el contexto de la pandemia (por lo que las entrevistas y talleres no fueron de forma presencial)— es la ausencia del testimonio de la representante de la Congregación en la I.E., quien no respondió a la invitación para ser entrevistada; y que como se constata en el capítulo III, es un actor fundamental de las diversas expresiones de la cultura escolar.

CAPÍTULO I: CULTURA ESCOLAR Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

El desafío más grande de un sistema educativo es cambiar la cultura escolar (León, 2015). Tanto a profesores como a estudiantes, a directivos y a familias les cuesta muchísimo trabajo superar con autonomía y fidelidad dinámica los esquemas y cánones bajo los cuales ellos mismos fueron educados. Esto solo es posible si en todos los actores de la comunidad educativa se produce —por usar un término de la tradición judeocristiana— una *metanoia*, es decir, un profundo cambio de mentalidad. Por otro lado, el correlato de la cultura escolar en este trabajo de investigación son las competencias ciudadanas. En el imaginario de muchas personas, incluso de los que habitan el mundo escolar, el concepto de competencias ciudadanas se asocia con el civismo: el respeto por los símbolos patrios, el abstracto amor a la patria, la puntualidad, la disciplina como imposición externa o cómo hábito interior, etc. Sin embargo, se trata de conocimientos y habilidades mucho más amplios y de diversos tipos. Esta tesis se enfocará en las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales.

1.1. La cultura escolar

El informe de Eurydice (2005) sobre la Educación para la Ciudadanía usa como intercambiable los términos cultura escolar, clima del centro educativo o filosofía de la escuela. Todos ellos hacen referencia a una suma de actitudes y normas, creencias y prácticas ordinarias, métodos didácticos y medidas organizativas que caracterizan una institución educativa. Todo esto condiciona la conducta de la comunidad escolar sin que ninguno de sus miembros quede inmune a sus influencias. Alumnos y profesores, personal no docente y familias son alcanzados por la cultura escolar.

Elías (2015), por su parte, afirmaba que la cultura escolar es aquel conjunto de ritos múltiples y confusos que condicionan las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa. Pero no solo los ritos, sino también todo un cúmulo de tradiciones,

costumbres y reglas que con el paso del tiempo van conformando un pesado, intocable e incuestionable código moral. Sin embargo, dicho autor señala que también es posible hallar definiciones más escuetas, como aquella que resume la cultura escolar como el código no formal que ha decretado con voz poderosa pero casi invisible cómo se deben hacer las cosas en una institución educativa.

En este mismo orden de cosas, es muy plausible la conceptualización ofrecida por Deal & Peterson (2009). Para ambos, la cultura escolar es esa fuerza misteriosa, dominante, poderosa y elusiva que se puede distinguir en el clima de una institución escolar y que ayuda a comprender con más fineza las normas y costumbres, las leyes y expectativas no escritas en un colegio. Esta especie de patrón lo permea absolutamente todo: la forma en que actúan las personas, cómo se visten, de qué hablan o consideran tabú, si buscan compañeros o se aíslan, y qué emociones experimentan los profesores sobre su trabajo y su interacción con los estudiantes y las familias.

Ahora bien, este patrón que los mismos Deal & Peterson (2009) definen como flujo subterráneo de sentimientos y costumbres, se abre paso con sutileza, pero con pisadas muy fuertes y termina trazando el derrotero de personas, programas e ideas hacia propósitos que con mucha regularidad no son pronunciados pero sí escuchados por todos los actores de la institución. Este fluido de idearios y supersticiones adquiere carácter dogmático y termina por ofrecer verdaderos pero inconscientes sentidos a los discursos, acciones e inhibiciones de alumnos y docentes, directivos y padres de familia.

Por último, esta investigación también hace suyas las apreciaciones de Uçar & Ipek (2019) quienes son más proclives a usar el término cultura organizacional en las escuelas. Dicha cultura contiene dentro de sí valores, símbolos, creencias y significados compartidos por estudiantes y padres, maestros y demás miembros de la comunidad educativa. Y es, precisamente, la cultura de la organización escolar la que promulga lo que es valioso para el grupo y cómo sus integrantes deberían pensar, sentir y actuar.

En conclusión, este trabajo usará de forma indistinta los términos cultura escolar, clima del centro educativo, filosofía de la escuela o cultura organizacional en las escuelas para referirse a todo ese entramado de creencias, valores, costumbres y rituales que discreta pero vigorosamente termina condicionando casi de manera dogmática las cogniciones, emociones y conductas de todos los actores del escenario educativo: profesores, estudiantes y sus familias, directivos y demás implicados en la gestión de la escuela.

1.1.1. Dimensiones de la cultura escolar

Sobre la base del estudio de Sabancı, Şahin, Sönmez & Yılmaz (2017), esta investigación divide la cultura escolar en cuatro dimensiones: la cultura del poder, la cultura del cargo o del rol, la cultura de la eficiencia o de los logros y la cultura del apoyo. Ciertamente estos términos no son propios del campo educativo sino del campo empresarial. Pero en sintonía con la definición, este estudio se permite extrapolar los términos de la cultura organizacional en general al ámbito específico de una institución educativa.

a. Cultura del poder (autoritarismo)

La cultura del poder entraña el autoritarismo. En esta cultura los miembros de la organización se dividen en dos facciones: los dominantes y los subordinados. Además, el orden social de la institución se caracteriza por la estabilidad y cultiva hábitos de consideración y cortesía hacia la autoridad. En el ámbito educativo, la conducción y el éxito de una institución educativa se cimientan en la fuerza, en la justicia y en una bondad de corte paternalista. Las autoridades directivas y pedagógicas son tenidas por personas irreprochables porque se consideran y son considerados como líderes indiscutibles y ejecutores implacables en su campo de acción. En otras palabras, son tenidos por omniscientes y todopoderosos. Estos, a su vez, esperan de sus súbditos obediencia y abierta disposición a sus ideas y voluntades. Cuando las cosas no marchan como se lo esperaban, los miembros de la comunidad educativa investidos de poder recurren a la aplicación estricta del reglamento, aunque movidos por el miedo (Pheysey, 1993). Un clima educativo de estas características es patentemente autoritario.

A todo esto, son muy afortunados los alcances de Stenner (2005) sobre el autoritarismo. Él lo define como la predisposición a la intolerancia frente a lo diferente; predisposición que es de carácter individual, perdurable y tiende a manifestarse en condiciones ambientales cambiantes, específicamente, condiciones donde se ven amenazadas las normas sociales. Por cierto, Corey (2013) sostiene la misma teoría: el autoritarismo es una respuesta a las amenazas y al miedo que experimenta quien detenta el poder. Pero no porque este vea en peligro su seguridad personal, sino porque le aterra que se erosionen la unicidad, la cohesión social, los valores y creencias compartidos por la cultura escolar. En conclusión, autoritarismo es asumir una actitud de miedo ante las diferencias en términos de diversidad. Por su parte, Altemeyer (2006) asiente que en el autoritarismo

confluyen tres variantes: la sumisión autoritaria, la agresión autoritaria y el convencionalismo.

Estos alcances provenientes del mundo de la Psicología y contextualizados en el ámbito educativo explican más a fondo la cultura de poder. Las manifestaciones autoritarias de quienes ejercen poder en la escuela son, con frecuencia, el miedo a la diversidad y a la pluralidad de pensamiento. En vez de percibir como enriquecedoras de la cultura escolar las múltiples cosmovisiones de los distintos actores de la comunidad, se las juzga como amenazas al orden establecido. El Perú, y con él su Historia Educativa, ha transitado por gobiernos marcadamente autoritarios y de estilo vertical. Incluso la gran reforma educativa de 1972 no logró neutralizar «el predominio de pedagogías autoritarias tradicionales» (Comisión de la Verdad y la Reconciliación, 2003, p. 338). El autoritarismo en las culturas escolares aún se percibe en la identificación del alumno ejemplar con el alumno sumiso; y en la asociación del mal profesor con el profesor que cuestiona. La cultura de poder en la filosofía del centro educativa no se atreve a objetar con argumentos las ideas de los directivos porque teme la agresión. También esta cultura del poder persigue y fomenta la adulación de la autoridad, aunque esta esté equivocada. Es mejor no hacerse problemas. En buena parte, creo firmemente que los primeros en alentar las culturas escolares autoritarias son aquellos actores de la comunidad educativa que con su silencio y con su obediencia permiten la supervivencia de estos rasgos tan dañinos para la convivencia democrática, para la vivencia de una ciudadanía activa.

b. Cultura del cargo o del rol

En la cultura de una organización la palabra rol se utiliza para referirse a la forma en que se espera que actúe el ocupante de cada puesto en la empresa. Si esta definición se aplica a la cultura escolar es factible decir que la cultura del cargo o del rol en un colegio es la expectativa que la comunidad educativa tiene sobre el desenvolvimiento de cada uno de sus actores. Es decir, que la institución educativa no espera un comportamiento distinto del que está pautado para los profesores, estudiantes, directivos, las familias y demás miembros. La cultura del rol conlleva que cada escuela posea reglas, funciones y procedimientos escritos y no escritos frente al papel que debe desempeñar cada actor de la comunidad educativa. Ahora bien, se acepta que una cultura organizacional en la que los roles y los procedimientos están altamente clarificados y precisados trabajará de manera más efectiva. Sin embargo, en el ámbito educativo una cultura de los roles puede enfatizar demasiado la

conformidad de las expectativas. (Pheysey, 1993), deviniendo en conformismo o, lo que es peor, en una heteronomía muy perjudicial.

Ciertamente, una cultura escolar que enfatiza los roles es muy saludable y evitará caer en costumbres autoritarias, porque cada cual conoce y se desempeña de acuerdo a su función. No obstante, al recalcar la satisfacción de las expectativas, es muy probable que puedan surgir tensiones al respecto. Además, la hermenéutica de las funciones puede variar y, según la perspectiva, se puede considerar que alguien está o no está cumpliendo las expectativas. Por otro lado, cuando uno de los actores de la comunidad educativa asume actitudes que, sin ser inmorales, disienten de lo esperado por la cultura escolar; es muy probable que sea atacado por la autoridad o por quienes se sienten defraudadas al no ver el cumplimiento de dichas expectativas. Recordemos, pues, que el autoritarismo canoniza las convenciones sociales de la cultura escolar.

Por ejemplo, en las instituciones educativas en nuestro país, existe una retórica muy fuerte acerca de las normas de convivencia y de cómo se debe dar cabida a los estudiantes en la elaboración de las mismas. Sin embargo, esta narrativa democrática no es compartida por la cultura escolar cuando un docente les concede voz y voto a los estudiantes en la elaboración de dichas normas. Y todo porque en la cultura del cargo o rol no se espera que el docente se permita esta horizontalidad con los alumnos. Inmediatamente es cuestionado o se murmura de su persona porque contraviene las convenciones sociales de la institución.

c. Cultura de la eficiencia o de los logros

En una cultura de la eficiencia las personas se enfocan en el trabajo a realizar y no tanto en rol que tienen descrito en el manual de funciones. Es decir, el interés principal de la institución gira alrededor del trabajo como tal y cada miembro vela porque ese trabajo se realice de manera eficiente (Pheysey, 1993). En el ámbito de una institución educativa peruana, por ejemplo, se esperaría que los docentes logren en su praxis cotidiana los cuatro dominios que señala el Marco de Buen Desempeño Docente (2016): la preparación para el aprendizaje de sus estudiantes por medio de una óptima programación curricular, la enseñanza centrada en el aprendizaje de sus alumnos atendiendo a la diversidad y a la inclusión, la participación activa en la conducción de la escuela desde un talante democrático que asuma personalmente el proyecto educativo, y, finalmente, el crecimiento de la identidad y del carácter profesional del maestro por medio de todas las oportunidades personales, colegiales e institucionales que puedan ofrecerse. Mientras que en el caso de un directivo lo ideal sería que este logre gestionar con alta eficacia las condiciones más favorables para la

mejora de los aprendizajes (ámbito administrativo) y oriente con profundidad profesional los procesos pedagógicos también para la mejora de los aprendizajes (ámbito pedagógico) (Marco de Buen Desempeño del Directivo, 2016).

Ahora bien, las instituciones educativas que apuestan por una cultura del logro o de la eficiencia poseen un denominador común: la interacción de sus miembros con una altísima motivación inclinados a resolver sus propios problemas antes que a victimizarse o señalar culpables. Esto comporta, además, inversión de mucha energía y tiempo; y se manifiesta en una satisfacción intrínseca (Pheysey, 1993).

d. Cultura del apoyo

La cultura del apoyo o del soporte centra la alegría de sus miembros no en la tarea realizada ni en el exacto cumplimiento del rol asignado, sino en las relaciones que hay entre ellos, relaciones imbuidas de reciprocidad, pertenencia e interconexión. A nivel de un centro educativo, una cultura escolar que privilegia la cultura del soporte confía en que sus miembros darán lo mejor de sí porque se sienten unidos entre ellos e identificados con el espíritu de la institución y no tanto por los marcos normativos que rigen sus tareas o por los logros obtenidos (Pheysey, 1993).

Esta cultura del apoyo sobrevive incluso en medio de la meritocracia y de la formalidad que poco a poco se va adueñando de las culturas escolares. Cada vez más priman en las instituciones el espíritu legalista y la burocracia. Sin embargo, en medio de este flagelo es posible encontrar colegas que se dan la mano y se sostienen mutuamente en la tarea pedagógica, curricular o personal. También existen directivos que se sienten muy vinculados a su personal y que velan no solo por su rendimiento; sino por su bienestar integral. Entre los mismos padres y madres de familia se instauran fuertes redes de apoyo con tal de alentar los objetivos de la institución en los diversos ámbitos de la tarea educativa.

1.1.2. Tipos de cultura escolar

Para tipificar la cultura escolar, Hargreaves (1995) ha optado por evaluarlas sobre la base de dos categorías: el control social y la cohesión social. La primera enfatiza con demasiada las tareas, las actividades y las funciones que deben cumplir los miembros de la institución escolar. En cambio, la segunda apunta a qué tanto se logra mantener relaciones positivas al interior de la comunidad educativa. Así pues, sobre la base de estas dos categorías se describen sucintamente las cuatro tipificaciones siguientes:

a. Tradicional

Su primera característica es la escasa cohesión social. Es decir, que entre los miembros de la comunidad educativa existe poca capacidad para llegar a consensuar. Además, se percibe poco sentido de pertenencia al proyecto educativo común. No obstante, este no es el único rasgo. También la cultura escolar tradicional se distingue por su alto control social, o sea, su tendencia a mantener el orden establecido. García-Zárate (2013) habla de una sensación de custodia permanente en la que viven todos sus actores.

Un ejemplo clásico de las culturas escolares de tipo tradicional es controlar antes que unir. La mayor parte de las iniciativas están destinadas a vigilar las acciones del personal docente o de los estudiantes para no infringir el reglamento ni verse en problemas ante los entes supervisores externos o ante algún conflictivo padre de familia. Los espacios y tiempos destinados a fomentar la cohesión de los diversos actores de la comunidad son calificados como importantes e interesantes, pero no como urgentes o necesarios para la buena marcha de la institución.

b. Centrada en el bienestar

A diferencia de la cultura escolar tradicional, la centrada en el bienestar manifiesta bajos índices de control social pero muy fuertes signos de cohesión social. En otras palabras, los miembros de la comunidad educativa no se sienten fiscalizados ni vigilados; pero sí experimentan relaciones interpersonales muy sólidas que los hacen aunar esfuerzos por el proyecto común. Todos los actores de la institución escolar se sienten cuidados, tranquilos y muy vinculados entre sí (García-Zárate, 2013).

Por ejemplo, hay instituciones educativas donde reina un espíritu de familia. El acceso a las autoridades para dialogar con ellas es muy espontáneo, las relaciones son horizontales en todos los estamentos, hay confianza y en este ambiente de confianza todos los miembros se comprometen con el proyecto educativo.

c. De invernadero

En la cultura escolar de tipo invernadero los altos índices de cohesión social coinciden con los elevados indicadores de control social. La sensación que experimentan los miembros de la escuela es de control, presión y enclaustramiento. Las relaciones aparentan ser fuertes. Sin embargo, carecen de libertad, espontaneidad y autenticidad. Estas se mantienen gracias al control que ejerce la cultura escolar. (García-Zárate, 2013).

En algunas instituciones educativas el ambiente seguro se confunde con el clima paternalista. El excesivo control que se ejerce sobre los estudiantes, de manera particular, para evitar que caigan en situaciones indecorosas o en comportamientos disruptivos termina limitando las acciones pedagógicas. Por ejemplo, se evita programar paseos en los que se puede movilizar competencias del currículo. Se dice que se hace para proteger a los estudiantes de algún accidente; cuando en el fondo es proteger a la institución de algún problema legal por algún suceso precedente. Al mismo tiempo, el control se reviste de excesiva legalidad y formalismo, por lo que esta poderosa rigidez termina por desanimar cualquier proyecto educativo innovador.

d. Anómica

Finalmente, la cultura escolar anómica —término propio de las Ciencias Sociales— es definida por Hargreaves (1995) como aquella en la que tanto las señales de cohesión como de control social son escasas. La institución, al no proveer a sus miembros de lo necesario para alcanzar las metas del proyecto educativo, crea un ambiente de desasosiego, inseguridad y riesgo. En otras palabras, se sabe que las normas no se aplican cómo debe ser y cada miembro está como a la intemperie.

Un claro ejemplo de lo anterior es un colegio en el que reina una anarquía completa. Tanto el sentido de autoridad de los docentes en su relación con los estudiantes; como el sentido de autoridad de los directivos para con los docentes se ha perdido por completo. Es el otro extremo de la cultura de tipo invernadero.

1.1.3. Niveles de la cultura escolar

Para analizar convenientemente la cultura escolar, Schein (2010) recomienda, sobre todo, diferenciar de forma clara y distinta las manifestaciones de esta. A su juicio, muchas de las ambigüedades que rodean la definición de cultura escolar hallan asidero, precisamente en la incapacidad de distinguir los diversos estratos que posee. Estas capas en las que se hace más o menos ostensible el clima de un centro educativo van desde las manifestaciones más evidentes hasta los presumibles esenciales que se han afianzado radicalmente en todos los miembros de la comunidad escolar. Estos niveles o capas son los siguientes: los artefactos, los valores y creencias, y los supuestos básicos subyacentes.

a. Artefactos

En el nivel más superficial, más periférico, más externo de la cultura escolar se hallan los artefactos. Por artefactos se identifica a los elementos más tangibles y visibles de la atmósfera de un centro educativo. Aquí pueden incluirse el mismo entorno físico, el lenguaje, el uniforme de sus miembros, la tecnología imperante en la institución, el estilo de gestión y de dirección, los mitos y las historias que son enarboladas como hitos de la institución, los valores reconocidos públicamente, las conductas observables y hasta las descripciones formales de la organización y sus procesos (organigrama, etc.) sus ritos y ceremonias más significativas. Sin embargo, los diversos artefactos de la cultura escolar están unidos por un común denominador: su simpleza no implica ningún tipo de esfuerzo mayúsculo para observarlas, pues están a la vista de todos: propios y extraños; no obstante, resultan muy intrincados ante cualquier intento de hermenéutica. A este respecto, la sola interpretación de los valores o supuestos que están a la base de los artefactos observados es una operación muy riesgosa: suele quedarse en meras proyecciones. Una hermenéutica ortodoxa de la cultura escolar debería desembocar incuestionablemente en el análisis de un nivel superior: los valores o creencias, o los supuestos básicos (Schein, 2010).

b. Valores y creencias

Los valores y creencias ocupan el nivel intermedio en la estratificación de la cultura escolar. Estos valores se perciben, por ejemplo, cuando ante el reto de un problema disciplinar o pedagógico en una institución educativa surge una primera propuesta. Normalmente, en este prototipo de solución se transparenta lo que está bien o lo que está mal, lo que va a funcionar y lo que no. El encargado de ofrecer esta solución es el líder de la comunidad educativa o los miembros de ella que portan más ascendencia sobre el resto. Con el paso del tiempo, si se afianzan tales consignas, dicho criterio —la solución que viene del líder o del grupo de peso— se convierte en auténtico supuesto.

Ahora bien, el carácter dogmático y cuasi religioso que poseen estos valores y creencias a la hora de buscar referencias y criterios para la marcha de la escuela lleva al concepto de validación social: solo cuando la experiencia social compartida de un grupo avala dichos valores, estos son valiosos para la institución. Tales principios son tan fuertes que quien no los comparte corre el riesgo de ser estigmatizado o excomulgado. Por cierto, la función normativa o moral que entrañan los valores y creencias queda más supuesta: está comprobada.

En otro orden de cosas, los valores y creencias asentados en una institución educativa conceden una buena dosis de seguridad ante las incertidumbres propias del quehacer administrativo o pedagógico.

Ahora bien, la calidad dogmática de los valores y creencias de la institución educativa debe pasar por la criba de la congruencia, de la coherencia. Hay instituciones, por ejemplo, que en su ideario de trabajo pueden sintonizar y preconizar valores como la escucha activa. No obstante, en el aula sucede todo lo contrario: los alumnos confiesan que lo menos que hacen sus docentes es escucharlos.

Finalmente, como sucedía con el nivel de los artefactos, para alcanzar una capa más profunda de comprensión, es necesario hacer el salto cognitivo a la noción de supuestos básicos subyacentes (Schein, 2010).

c. Supuestos básicos subyacentes

Cuando se habla de las suposiciones o supuestos básicos subyacentes se trata de las creencias sustanciales que al interno de la comunidad educativa —tanto personal como colectivamente— encuentran poquísimos márgenes de variación. Por consiguiente, el pensamiento divergente es inconcebible a nivel de supuestos básicos, sobre todo en una institución donde la cultura del poder es predominante. Por añadidura, esto conlleva unos problemas a nivel de comunicación pero que terminan siendo de naturaleza psíquica. Esto es, no se admite con facilidad la confrontación, es impensable que alguna de estas suposiciones elementales de la cultura escolar pueda pasar al terreno de la discusión. En otras palabras, sobre ello se puede hablar, siempre y cuando sea para ratificar los supuestos; pero es casi improbable que se adopte una actitud de escucha activa para oír argumentaciones que los puedan criticar. Por otro lado, se predica la naturaleza psíquica de dichos problemas porque la única posibilidad de cambio de los supuestos básicos subyacentes reside a nivel de estructura cognitiva. En otras palabras, quien esté dispuesto a reexaminar los dogmas de la cultura escolar tendrá que afrontar no solo la desestabilización de su mundo cognitivo e interpersonal, sino que además se verá expuesto a grandes estados de ansiedad, incluida el juicio moral desaprobatorio de los demás miembros de la institución. Igualmente, todo esto nos habla del ingente poder psicológico de la cultura escolar. Por otro lado, revela una de las actitudes típicas de quienes, aferrados a la cultura del poder y ejerciendo un mecanismo de defensa, se cierran rotundamente a cambiar los supuestos de la filosofía del centro educativo para adaptarlos a la realidad desafiante. Por el contrario, su postura es distorsionar o falsear la realidad para que esta termine siendo leída desde los criterios que la cultura escolar ya ha

establecido con carácter cuasi religioso. Ciertamente, la mente del ser humano requiere de estabilidad cognitiva, pero lo más deseable es una actitud de apertura mental a los cuestionamientos de aquellos supuestos básicos que por décadas o siglos las culturas escolares han permanecido en el terreno de la virginidad, lejanos a cualquier intento de crítico o autocrítica (Schein, 2010).

1.1.4. Antecedentes sobre la cultura del poder en las culturas escolares

A continuación, se hará un pequeño repaso de cuatro estudios previos y un informe que de una u otra manera ponen de manifiesto cómo una cultura escolar, en la que la dimensión del poder tiene mucha preponderancia, puede refrenar los intentos por vivenciar de forma auténtica las competencias ciudadanas, especialmente las de tipo comunicativo y emocional.

En primer lugar, destaca el estudio de Ames (1999) contextualizado en las escuelas rurales andinas. Al interpretar el ejercicio cotidiano de la autoridad de parte del docente, ella llama poderosamente la atención sobre el papel otorgado a la obediencia y a la disciplina. En este mismo orden de cosas, hace notar un aspecto que en ese entonces ya contravenía lo esperado por la reforma educativa: se refiere a la forma cómo se generan y construyen las normas. Mientras que el Ministerio pedía —y aún pide— que los alumnos se involucren en la participación de las mismas, de modo que estas sean resultado de un acuerdo común de la clase, en la práctica terminaba sucediendo todo lo contrario. Era el profesor quien las imponía sin argumentar previamente su necesidad y, obviamente, sin contar con la participación de quienes tendrían que cumplirlas. He aquí una muestra del autoritarismo en la cultura escolar (Ames, 1999).

En segundo lugar, se considera un valioso aporte la «Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004» (Minedu, 2005). Dicho documento se interroga con mucha seriedad si la escuela es un espacio de formación ciudadana. Los datos y las referencias que se ofrecen a continuación irán respondiendo la pregunta. Por ejemplo, solo el 19% de los estudiantes cree que el director o directora de la institución siempre toma en cuenta sus opiniones e ideas. También se afirma que en las instituciones educativas prevalece una visión adultocéntrica. O sea, se verifica que en la cultura escolar no existe ni espacio ni tiempo para que los jóvenes tomen sus propias decisiones y asuman los desafíos que apunten al bien común del colegio. Además, ante la autopercepción de cara a la capacidad de involucrarse en los problemas del otro y de asumirse actor en los conflictos cotidianos, un 63% dice que

cuando hay problemas entre estudiantes es mejor que un adulto sea quien los resuelva. Asimismo, apenas un 15,3% confiesa que los profesores sí conocen sus problemas y tratan de prestarles ayuda. Junto a este grupo, hay un 20,4% que declara que los maestros nunca los escuchan ni tratan de ayudarlos. Estos datos reflejan, por un lado, cómo las competencias ciudadanas comunicativas, especialmente la capacidad de escucha, están minusvaloradas en los ambientes escolares. Por otro lado, revela la escasa empatía —una de las competencias emocionales que aborda este estudio— entre los mismos estudiantes; y cómo también adolecen de esta habilidad los profesores, pues no sienten como propios los problemas de sus alumnos.

En tercer lugar, se puede traer a colación el importante y voluminoso estudio del Minedu (2006) que lleva como título «Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima». Por un lado, está la descripción del estilo de relaciones. Con respecto a las relaciones Docente estudiantes, se aprecia tres tipos. Una que intenta ser horizontal y desarrollar actitudes de respeto y confianza. En esta relación los profesores se interesan por ser amigos de sus estudiantes y quieren tener información de su vida y conocer sus problemas porque intuyen que podrían afectar el aprendizaje y su comportamiento. Por otro lado, está la relación denominada interacción marcada por apatía. Aunque no es la predominante, hay profesores cuya práctica se basa única y exclusivamente en el enseñar lo asignado; sin dolerse de los resultados o de las actitudes que pueden manifestar sus estudiantes. Por último, están las relaciones tildadas de peligrosas, inconsistentes y desorientadoras. En ellas, prevalece la inautenticidad (el discurso es cariñoso y amable, pero la práctica es represiva y tosca) y se vive bajo la sombra de la intolerancia y el castigo. El estudio conjetura algo: crear un clima democrático no es un desafío que busquen emprender ni las escuelas ni los docentes. Hay un gran vacío de reflexión y acompañamiento permanente para cuestionar conductas y modelos verticales y autoritarios; y para crear estrategias que ayuden al manejo de la convivencia en grupos tan diversos como lo son cada aula. Por otra parte, en cuanto a las interacciones entre los mismos estudiantes, se afirma que el modo de relacionarse está condicionado fuertemente por el estilo de relación que el profesor establece con ellos: horizontal, apática, peligrosa. Sin embargo, esto no anula su capacidad para discernir entre trato adecuado e inadecuado, a pesar de carecer de la orientación de su docente o ver en él un estilo distinto. Por otro lado, el mismo estudio analiza también los mecanismos de participación en los colegios. Uno de ellos es la figura del brigadier. Se verifica que los brigadieres o policías escolares tienen como figura de autoridad y de ejercicio del poder a los maestros y a las demás autoridades

de su vida cotidiana: padres, madres, directores, etc. Lamentablemente, estos modelos no son necesariamente democráticos. Por el contrario, se inclinan por el autoritarismo. Todo esto hace complicado que los estudiantes desarrollen competencias en donde la comunicación asertiva, la escucha activa y el ponerse empáticamente en el lugar del otro sean los gestos de una ciudadanía activa. En cuanto a las Normas de convivencia, este recurso pedagógico pretende dar la palabra a los estudiantes y promover la toma de decisiones. No obstante, tiene algunas flaquezas. Primero, solo se hace al inicio del año. Segundo, dichas normas no se revisan de manera constante en función de los conflictos y de la dinámica de la convivencia diaria. Tercero, tampoco se retroalimenta, pues es innegable que a lo largo del año las relaciones entre alumnos y profesores van cambiando. Cuarto, están escritas, pero no han sido interiorizadas. Por último y, sobre todo, las normas de convivencia terminan expresando la voluntad del maestro en cuanto los estudiantes proponen lo esperado en función de una idea de orden y disciplina que la escuela y el aula ya han depositado en ellos a través de la cultura organizacional. (Minedu, 2006).

Como cuarto antecedente a considerar figura la tesis de Ginocchio Castro (2014), la cual se titula «Concepciones y Creencias Docentes sobre el Colegio Democrático». En su indagación se verifica una concepción reduccionista de la democracia, puesto que identifica a esta con la sola participación en la elección de los representantes en los municipios escolares. Asimismo, es posible cerciorarse de que los alumnos no ejercen rol alguno en la construcción democrática; ni tampoco se considera relevante la interacción y la relación entre el profesor y el alumno. Finalmente, se confirma que aquellos que comprenden la figura del profesor bajo los criterios de autoridad y paradigma, están propensos a no promocionar relaciones horizontales y democráticas con los estudiantes y los demás actores educativos.

Como quinto antecedente se presentan algunos de los resultados y conclusiones del informe «¿Qué logran nuestros estudiantes en Ciudadanía? 6.º grado de primaria» (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019). Para ilustrar, el hallazgo 01 afirma que, aunque los alumnos están familiarizados con la existencia del Municipio Escolar y reconocen su importancia; sin embargo, «no identifican esta organización como un espacio de participación para la toma de decisiones de la escuela» (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019, p.10) Entre las razones que esboza el informe estatal está la poca participación de los estudiantes en la toma de decisiones; razón que se explica en la preferencia de alcaldías por la organización de eventos (concursos deportivos, artísticos, literarios, etc.) antes que la realización de asambleas estudiantiles en donde las distintas voces de la comunidad estudiantil podrían ser escuchadas. Asimismo, es sugerente que entre las

dificultades halladas por el informe de la UMC salga a la luz un sector de estudiantes que niega «el poder de participación estudiantil para beneficiar a la comunidad escolar» (p.12). La causa de esto residiría en una experiencia democrática basada únicamente en la práctica del sufragio, mas no en el dar cabida a los representantes escolares en la toma de decisiones en la escuela. A esto, hay que sumar gestos no favorables como los requisitos académicos y/o comportamentales dictados por los directivos y profesores que terminan por vetar a uno u otro estudiante. Según el informe «acciones como esta tergiversan la función del Municipio Escolar como espacio para la educación ciudadana y la formación de sujetos autónomos, porque le quitaría a los estudiantes la responsabilidad de decidir» (p.13). Finalmente, entre los desafíos que plantea el informe destacan la promoción de la empatía y la asertividad como expresiones que ayudarán a los estudiantes a resolver los conflictos interpersonales desde mecanismos democráticos. Este desafío responde a la probabilidad de que «los estudiantes confundan una convivencia armoniosa con actitudes de pasividad, evasión o indiferencia frente a situaciones de discriminación, debido a la inacción de los adultos en el contexto escolar.» (p.27).

Como se percibe, en este informe de carácter gubernamental se detectan pequeños autoritarismos de parte de los adultos de la comunidad educativa al imponer ciertas condiciones a los candidatos del Municipio Escolar. Por otro lado, se adolece de espacios para poner en práctica las competencias ciudadanas como la escucha. El hecho de que la mayoría de alcaldías estudiantiles opten por la realización de actividades de tinte deportivo y artístico antes que asambleas, denota un descuido notable por un aspecto de la ciudadanía como los espacios de participación para escuchar la voz de todos los estudiantes y/o sus representantes. Asimismo, la poca o nula cabida que se le concede al Municipio Escolar en la toma de decisiones de la escuela denota un soterrado autoritarismo de parte de quienes encabezan las gestiones de las instituciones educativas.

En conclusión, estos cinco estudios no hacen sino revelarnos cómo las culturas escolares de las instituciones educativas en las que se respiran aún dosis de autoritarismo no canalizan el ejercicio de competencias ciudadanas como la escucha o la asertividad. Al mismo tiempo, la formación para la ciudadanía no llega a permear las relaciones entre sus miembros, sobre todo los alumnos; pues hace falta el fomento de la empatía en la convivencia, sobre todo cuando se trata de resolver conflictos o de hacerse cargo de alguna víctima de la comunidad educativa. Ciertamente, estos aprendizajes deben permear el ambiente o, en otras palabras, debería transmitirlos la cultura escolar. Parece que no es así, aunque se tenga décadas impartiendo cursos de cívica en las aulas.

1.2. Las competencias ciudadanas

Para Chaux et. al. (2015) las competencias ciudadanas son todos aquellos saberes y destrezas que ha asimilado un ciudadano y que le permiten actuar de forma constructiva en la esfera pública. Para ellos, la única manera de corroborar la aprehensión de dichas competencias es a través de su real ejercicio. Es más, dichos saberes y destrezas pueden ser de tipo cognitivo, emocional y comunicativo; y están íntimamente relacionados con conocimientos básicos, es decir, con la información o los contenidos que todo ciudadano debe saber y comprender para desenvolverse como tal. Estas competencias ciudadanas sirven de referentes éticos y políticos para el quehacer cívico (Ruiz & Chaux, 2005).

Como se ve, la categoría de competencias ciudadanas es bastante integral. No basta, pues, con conocer e interpretar mecánicamente las normas que rigen la convivencia ciudadana. Particularmente al respecto, es muy significativo lo que dice Huddleston (2004) en el Informe *Education for Democratic Citizenship*: si se añora una sociedad de ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades, informados sobre el mundo social y político, sensibles al bien común, capaces de opinar y argumentar y activos en la sociedad civil; no basta con presentar información objetiva sobre la Carta Magna del país o los poderes del Estado. Isikgöz (2016) se sitúa en la misma perspectiva, pues en la escuela están los ciudadanos que vienen de la sociedad y los que van hacia ella. Sin embargo, advierte algo: la cultura democrática puede existir no solo añadiendo a los currículos cursos o temas relacionados con la democracia; sino y, sobre todo, realizando procesos similares a los democráticos en la vida real de los estudiantes. Los estudiantes que ejercitan competencias ciudadanas deben estar decididos a articular tres elementos del ejercicio cívico: el conocimiento y la comprensión, las habilidades y las aptitudes, las actitudes y los valores. En otras palabras, es menester, también, razonar las propias acciones y las de los demás ciudadanos, ejercitar la inteligencia emocional y la lingüística. Sin la combinación de todas estas habilidades, no hay competencias ciudadanas y, por tanto, tampoco reinan la ética y la política en la comunidad.

Ahora bien, la integralidad del concepto de competencias ciudadanas referida en el párrafo anterior está en sintonía con la definición de competencias que hace suya el Currículo Nacional: es la virtud que posee una persona para amalgamar una serie de capacidades a fin de obtener un propósito determinado. Este propósito se halla en una situación específica y para lograrse se tendrá que sopesar también las alternativas más viables y optar por la más

prudente. Este actuar debe estar regido por la orientación ética y no debe prescindir de las características individuales de la persona ni de sus habilidades socioemocionales. Todo esto hará más eficaz su interacción con los demás sujetos (Minedu, 2016). Es interesante, pues, que haya una especial sintonía entre la idea de competencias ciudadanas que posee esta investigación y el juicio que posee el currículo peruano sobre la esencia de las mismas: la competencia no se queda en el solo conocimiento; precisa de lo emocional y de la capacidad de interactuar con los demás y solo puede validarse en un contexto determinado.

1.2.1. Las competencias ciudadanas en los documentos normativos del sistema educativo peruano.

a. Una educación que apuesta por el ejercicio de la ciudadanía activa

Para comenzar, el artículo 6° de la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003) está dedicado a la formación ética y cívica. O sea, en un mismo artículo se da entender lo que ya se afirmaba en los párrafos precedentes: no puede haber una disociación entre ética, ciudadanía y política. Esto se hace más explícito cuando el documento en mención asevera que tanto la formación ética como la formación cívica tienen carácter obligatorio a lo largo de todo el proceso educativo. Asimismo, especifica el objetivo de ambas: preparar a los estudiantes para cumplir sus responsabilidades en el ámbito personal, familiar y nacional; y capacitarlos para que cumplan con sus derechos y deberes como ciudadanos. No obstante, dicho artículo se cierra con un énfasis evidente en los conocimientos: enseñar la Constitución y los Derechos Humanos. Pero desde la postura que suscribe esta tesis y desde el mismo concepto de competencias ciudadanas que sustenta el currículo no se trata únicamente de contenidos (saberes), sino también de habilidades en las que están implicadas la comunicación y la emoción.

A continuación, la misma Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003) habla de los fines de la educación peruana. El primer fin es formar personas capaces de integrarse con idoneidad y espíritu crítico a la sociedad y que inmersos en ella puedan ejercer su ciudadanía. Acto seguido, se enuncia el otro fin y este también gira en torno a la ciudadanía: se educa para colaborar en la edificación de una sociedad más democrática, más solidaria, más justa, más inclusiva y más tolerante. Este último aspecto es tan crucial para la convivencia democrática en el país; puesto que como sociedad se adolece sobremanera del respeto a las creencias, ideas y sensibilidades que no sean las propias. En

la misma escuela se ataca sutilmente al que piensa diferente, se estigmatiza al que siente distinto, se excluye con discreción al que cree de otra manera. Normalmente, las víctimas de la intolerancia se guardan estas agresiones, porque cuando las denuncian no encuentran empatía o prudencia en la forma en que las autoridades de la institución las abordan. Casi siempre los correctivos terminan incrementando los niveles de intolerancia antes que reducirlos.

En otro orden de cosas, la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003) pretende una educación de calidad. Entre los criterios que miden esta calidad destacan tres: enfrentar los retos del desarrollo humano, una actitud de formación continua y el ejercicio de la ciudadanía.

Finalmente, se hace una alusión a las características del currículo y se vuelve a insistir en que debe propiciar en los estudiantes actitudes favorables para la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía responsable.

Ahora bien, este énfasis en el ejercicio ciudadano también puede apreciarse con claridad en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016). Para ilustrar, el perfil de egreso tiene un rasgo que alude precisamente al ejercicio de la ciudadanía: el estudiante tiene como vocación asumir la democracia como un estilo de vida cotidiano, estilo que defiende y respeta los derechos humanos y los deberes cívicos. Para ello, debe pertrecharse de los conocimientos básicos que le favorezcan el ejercicio de una ciudadanía bien informada. Aun así, no basta con el solo conocimiento. Por esta razón, el Currículo exige que el estudiante se comporte como un ciudadano empático, tolerante y asertivo, allí donde esté llamado a convivir, siempre en apertura a otras cosmovisiones o culturas.

Asimismo, el Currículo Nacional reconoce que la educación se enfrenta actualmente a un nuevo estilo de ciudadanía. Este inédito modo de vivir la ciudadanía contempla, en primer lugar, la ampliación del derecho de toda persona. Los criterios que permiten esta mirada más abarcadora son la inclusión, la justicia y la equidad (Minedu, 2016). Para la presente investigación es de particular relevancia el criterio inclusivo. Normalmente, el ejercicio de la ciudadanía ha excluido —también en el ámbito escolar— al estudiante como sujeto de derechos y se ha enfocado en él como un pasivo ejecutor de deberes. Sin embargo, una cultura escolar que estimula el ejercicio de la ciudadanía activa involucra a todos sus alumnos a través de los distintos canales y medios de participación. Más aún, el enfoque transversal que alude a la interculturalidad le plantea nuevos retos a la ciudadanía: dado que una sociedad cada vez más plural está propensa a padecer más conflictos, aquella debe recurrir a los mecanismos de negociación y colaboración (Minedu,

2016). El mecanismo de la negociación es original de las competencias comunicativas. Es imposible, por ejemplo, que una cultura escolar de corte autoritario vea en la negociación una herramienta de solución de conflictos. Por ello, esta investigación intenta describir cómo se vivencian las competencias comunicativas, específicamente la escucha activa, la asertividad y la argumentación.

b. Las competencias comunicativas.

Primeramente, el perfil de egreso de la Educación Básica contiene entre sus rasgos uno dedicado exclusivamente a la competencia comunicativa: «el estudiante se comunica [...] de manera asertiva y responsable para interactuar con otras personas en diversos contextos y con distintos propósitos» (Minedu, 2016, p.17). Uno de los contextos privilegiados en los que intervienen a diario los estudiantes es, precisamente, la comunidad educativa. En este contexto particular se les pide ejercer una de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo: la asertividad. Ahora bien, es muy dicente que el enfoque del área de Comunicación incida mucho en su orientación social: comunicarse no es una actividad aislada. Por el contrario, es un ejercicio de interacción social que permite la participación en la vida cultural y política (Minedu, 2016b). Para la presente tesis, es de vital importancia que esta vinculación que establece el Currículo entre comunicación —asertiva y responsable— y participación en la vida política. Para el ejercicio eficaz de la ciudadanía se necesita interactuar, y el vehículo que permite interactuar es la comunicación, de forma muy especial, el lenguaje hablado.

En este mismo orden de cosas, hay dos características de las competencias comunicativas que son de notable valor para esta investigación: la asertividad y la argumentación. En cuanto a la primera, es interesante notar que no solo guarda relación con el área de Comunicación, sino también con el área de Educación Física. Esta la considera entre sus capacidades: cuando el estudiante se relaciona utilizando sus habilidades sociomotrices, se da por supuesto que debe actuar de manera asertiva con los demás en el ámbito de la actividad física y de la práctica deportiva (Minedu, 2016a). Por cierto, en el Marco de Buen Desempeño Docente existen referencias a la asertividad, específicamente en el desempeño número 11: «Construye de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con y entre los estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración» (Minedu, 2016c, p. 53).

Pero junto a la asertividad en la comunicación en diversos contextos, también descuella la argumentación. Por ejemplo, en la asunción de principios morales —en el

campo del desarrollo personal y en la construcción de la identidad— el estudiante debe ser capaz de argumentar echando mano de los principios éticos, los derechos fundamentales y la dignidad de todas las personas. En el área de las Ciencias Sociales, también está llamado a argumentar los procesos históricos. Incluso el estándar más alto de aprendizaje del área de Ciencia y Tecnología demanda que los estudiantes sean capaces de argumentar su posición frente a las implicancias socioambientales de cuestiones relacionadas con la ciencia (Minedu, 2016a). Sin embargo, es en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica donde se distingue con meridiana claridad el rol de la argumentación y su relación con la ciudadanía: el estudiante que termina la secundaria debe estar apto para deliberar sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, los principios democráticos y la institucionalidad, aportando así a la construcción de consensos (Minedu, 2016a).

c. Las competencias emocionales.

Es sugestivo para esta investigación encontrar que la inteligencia emocional es abordada por el Currículo de manera transversal en las distintas competencias. Por ejemplo, cuando se habla de que el estudiante «Se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad» —competencia que trabaja preferentemente el área de Educación Física— esto implica que él sea «capaz de expresar y comunicar a través de su cuerpo [...] emociones y sentimientos con gestos» (Minedu, 2016b, p.104). Es muy revolucionario en el contexto de una educación altamente cognitiva dar cabida al lenguaje corporal de las emociones.

Igualmente, es ilustrativa la descripción de la competencia «Construye su identidad» del área Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. En su nivel más alto de logro se aguarda que los estudiantes manifiesten sus emociones y sentimientos distinguiendo el contexto y las personas, comprendiendo causas y consecuencias de las mismas. También en la misma área curricular es posible encontrar otra competencia: «Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común». Una de las capacidades de la competencia en mención es el manejo de conflictos de forma constructiva. Las habilidades del estudiante que posee esta capacidad son de tipo emocional —se espera que actúe con empatía— pero también de tipo comunicativo —se espera que los afronte con asertividad.

Por otro lado, cabe resaltar que la empatía es un valor de carácter emocional que se pide no solo a los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa en general. Por eso, aparece entre los enfoques transversales, específicamente en los enfoques de igualdad de género y de orientación al bien común. En ellos se define como la capacidad de reconocer y valorar las emociones y necesidades afectivas de los otros, de mostrar sensibilidad ante ellas

y comprender y acompañar a las personas en dichas circunstancias (Minedu, 2016). Pero el componente emocional también se puede hallar en el Marco de Buen Desempeño Docente. Para ilustrar, este sueña con un profesor capaz de crear vínculos significativos con sus estudiantes a través de la empatía, la intercomunicación afectiva, el involucramiento, el cuidado e interés por el otro. Asimismo, entre los desempeños esperados de un docente en cuanto a su profesionalidad e identidad, figura su capacidad de tomar decisiones que favorezcan la protección de la salud física, emocional y mental (Minedu, 2016c).

1.2.2. Las competencias ciudadanas de tipo comunicativo

a. La escucha activa

Una cultura escolar que potencia las competencias ciudadanas se caracteriza por ser dialogante e incluyente. Y el mejor camino hacia la formación de ciudadanos con estas cualidades es el ejercicio de la escucha activa. Esta consiste en prestar cuidadosa atención a los que los demás están intentando decir, acompañando esta actitud de gestos que les demuestren que verdaderamente se está dando oídos a su voz. (Ruiz & Chaux, 2005).

Por su parte, Hoppe (2017) define la escucha activa como la capacidad de una persona para escuchar y comprender, capacidad que está acompañada de una actitud positiva y favorable, libre de prejuicios. Para este autor solo sabe escuchar quien asume un estado mental de plena atención a su interlocutor y, por lo tanto, está en condiciones de acoger abiertamente su información, clarificarla, resumirla y compartirla. En este mismo orden de cosas, él propone seis habilidades para evaluar la capacidad de la escucha activa: prestar delicada atención, evitar los juicios, reflejar, aclarar, resumir y compartir.

Para prestar atención es necesario cuidar el lenguaje corporal, especialmente el contacto visual. Además, buscar una conexión psíquica y emocional con el oyente; junto con una observación detallista de su comportamiento verbal y no verbal, incluidos sus silencios. Para evitar juzgar, es indispensable hacerle saber y sentir al interlocutor que se posee una mente abierta y que hay una disposición a reconocer las diferencias, o sea, a aceptar que cada persona posee una perspectiva particular de cada situación. Para la habilidad de reflejar, el oyente debe ser muy hábil en parafrasear no solo la información, sino también las emociones. Con respecto a la capacidad de aclarar se debe comprobar que ninguna información comunicada por la otra persona quede en la zona de la duda o de la confusión. Para ello recomienda las preguntas abiertas, aclaratorias e indagatorias. Finalmente, están el resumir

y el compartir. Se resume cuando se está en capacidad de ofrecer una recapitulación breve que contenga las principales ideas del interlocutor. Y, por último, se comparte cuando el oyente encuentra el momento más prudente para ofrecer sus ideas, emociones y sugerencias (Hoppes, 2017).

Por otro lado, también existen algunas barreras que pueden frenar o infectar la escucha activa. Por ello, hay que vigilar, en primer lugar, sobre las presiones externas. Normalmente los ambientes ambiguos y complejos no dejan paso a la escucha. Dígase lo mismo de los entornos que han concedido facultades absolutas al activismo: escuchar es sinónimo de pérdida de tiempo. En segundo lugar, urge vigilar sobre la propia personalidad. Con frecuencia los que tienden al individualismo o al autoritarismo, juzgarán como de escasa importancia darse tiempo para escuchar. En tercer lugar, se deben cuidar las emociones. Respuestas abruptas o vehementes suelen contaminar o sepultar la escucha activa. Por último, cabe prestar delicada atención a las diferencias culturales. No todos poseen idénticos estándares, criterios o mentalidades. Pensar que la comunidad educativa está homogeneizada, anulará cualquier intento de escucha (Hoppes, 2007).

b. La argumentación

En una sociedad como la peruana donde la fuerza de los argumentos no tiene tanto valor como el argumento de la fuerza, es indispensable la competencia comunicativa de la argumentación. Por esta se entiende la facultad de expresar y defender una posición de manera que los demás estén en capacidad —sino de aceptarla— al menos de comprenderla y evaluarla con seriedad. Todo esto, sin acogerse a mecanismos tan nefastos como la coerción o el uso del poder (Chaux et al., 2015). Sin embargo, la realidad es otra. En los contextos escolares, con frecuencia, cuando un adulto de la comunidad educativa comparte su postura lo hace basado en la fuerza que le concede su cargo, su edad, su estatus en la institución. Lo mismo dígase de los estudiantes: ellos no están acostumbrados a escucharse, pero cuando dan a conocer su punto de vista su actitud es claramente impositiva, autoritaria.

Ahora bien, ayuda mucho en el tema de la argumentación la conclusión a la que arriba el Informe para docentes sobre la Evaluación Muestral sobre las competencias ciudadanas cuando analiza el diálogo como herramienta para resolver un conflicto y las dificultades de los estudiantes en este aspecto. Afirma que los estudiantes entienden el diálogo como la mera posibilidad de ofrecer consejos para conseguir una meta en común; pero ignoran que la deliberación sea parte del mismo. Pareciera como si en la experiencia cotidiana de los estudiantes, bastara con expresar una opinión. Ya no es necesario

intercambiar argumentos, razones. (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019).

Todo esto es un clamor que revela la relevancia de educar en esta capacidad a los jóvenes y que se fundamenta en esta necesidad imperante: la formación de ciudadanos críticos con capacidad de apertura y diálogo. Sin embargo, hay un fundamento ulterior: «la existencia de interlocutores con capacidades argumentativas y críticas susceptibles de comunicar ideas, de responder desde las profundidades del intelecto y del alma» (Martínez y Rosado, 2013, p.13). Muchas veces las quejas de los alumnos van por este cauce: ellos poseen una sed de diálogo, llevan dentro de sí muchas ideas. No obstante, no hallan en la comunidad educativa suficientes personas que puedan ser receptivas a sus legítimas aspiraciones.

Al respecto, es muy sugerente la propuesta de Martha Nussbaum en su libro «Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades». El capítulo cuarto está dedicado a la argumentación teniendo como pilar la pedagogía de Sócrates y su experiencia en la ciudad ateniense. Aquí la filósofa estadounidense admira cómo las instituciones de la ciudad helena ofrecían a sus ciudadanos la oportunidad de participar tanto en los debates de los asuntos de interés público como en las votaciones y en la aplicación de la justicia. Y pese a los factores que limitaban la democracia participativa, en la culta Atenas, era posible incluso que una persona la cual no pertenecía a las clases privilegiadas tomara parte en la asamblea y formulara alguna cosa para el debate público. (Nussbaum, 2010). Hoy, en la experiencia escolar, los órganos decisores acceden más por costumbre que por convicción a que los representantes de los estudiantes se les consulte muy escueta y concreta algunos temas de interés para la convivencia y gestión escolar. Sin embargo, es casi inexistente que una institución educativa los directivos acceden a que los representantes escolares puedan ser partícipes de las deliberaciones; aunque así lo estipulen las directivas ministeriales.

Por otro lado, mientras que en Occidente se ve una sustancial reducción de las materias y de los métodos orientados a formar alumnos reflexivos y con capacidad de argumentación, la India y otras culturas han apostado sabiamente por ofrecerles a sus estudiantes cursos y materias humanísticas porque están convencidos de que la capacidad de argumentar es un valor inalienable para una sociedad democrática. Lamentablemente, las escuelas no se preocupan por evaluar ni medir esta competencia. Es imposible que los exámenes estandarizados con su consabido formato ofrezcan alguna pista sobre qué tan competentes son los alumnos en cuanto a la argumentación. Tampoco se preocupan por

fomentarla. También ellas están envueltas en la lógica del mercado, puesto que no es muy conveniente para el neoliberalismo consumista una sociedad que piense y argumente por sí misma. De ahí que las generaciones eyectadas de las escuelas sean incapaces de hacer un examen crítico de sí mismas, por lo cual resultan fácilmente influenciables (Nussbaum, 2010).

c. La asertividad

Se define la asertividad como la capacidad de poder manifestar necesidades, deseos, posturas, derechos y modos de pensamiento muy personales con claridad y énfasis, procurando no dañar las relaciones interpersonales (Chaux et al., 2015). Por su parte, Luna y Ochoa (2018) consideran que la asertividad es un estado de la comunicación que media entre la agresividad y la pasividad. Por lo tanto, la persona asertiva cuando profiere su pensamiento u opinión evita las transgresiones, pero también las manipulaciones. Por su parte, Ares (2003) entiende la conducta asertiva como una acción interpersonal en la que el emisor siente y expresa con un estilo directo, honesto y coherente, consiguiendo un rédito en su autoestima. Para este psicólogo, una condición indispensable de la comunicación asertiva es la libertad emocional, o sea, darse licencia para experimentar y transmitir emociones auténticas.

Con respecto a estas definiciones, la presente tesis se adhiere a ellas. En primer lugar, porque una de las características de la cultura escolar que todos desearían para su comunidad educativa —una cultura escolar centrada en el bienestar— es, justamente, la capacidad de poder expresar con libertad ideas y emociones, cuidando siempre la dignidad de las demás personas. Si esta competencia ciudadana no es enseñada ni aprendida en el ámbito escolar, es evidente que la escuela no está cumpliendo su vocación de formadora de ciudadanía. Por otro lado, una sociedad que el mismo Currículo Nacional reconoce como plural (Minedu, 2016) no puede permitirse refrenar la manifestación de ideas contrarias con los valores o creencias o los supuestos básicos de la cultura escolar. En tiempos de democracia y de abierta tolerancia, una escuela que propugna la educación ciudadana no puede permitirse la censura ni tampoco evitar la disidencia.

1.2.3. Competencias ciudadanas de tipo emocional

Las competencias emocionales son las capacidades que un ciudadano requiere para identificar y responder provechosamente ante las emociones propias y ajenas (Chaux et al.,

2015). Junto a esta acepción, también hallamos el aporte de Voronov & Weber (2006). Para ellos es la capacidad de experimentar y mostrar emociones que se consideran apropiadas para un papel de actor dentro del orden institucional.

Naturalmente, la convivencia al interno de una cultura escolar —sobre todo si esta es tipificada como «de invernadero» o centrada en el poder— demanda de sus actores, especialmente de los adultos de la institución, no solo un control de las emociones personales, sino también una fina capacidad de percepción del universo emocional de las demás personas.

Por su parte, Nussbaum (2014) invita a todas las sociedades a pensar con seriedad sobre unas emociones que considera capitales: la compasión ante la pérdida, la indignación ante la injusticia, la restricción de la envidia y la superación de la repugnancia, «tarea muy importante para la creación de un buen ciudadano» (p.131) y para superar todo tipo de discriminación y favorecer la inclusión. Para combatir el narcisismo en el que pueden enclaustrarse los ciudadanos, la filósofa estadounidense invita al cultivo de las emociones, especialmente aquellas emociones que tiene como objeto la patria. El cultivo de las mismas ayudará a que las personas piensen más allá de su egocentrismo y alteren la lealtad con sus solos intereses, comprometiéndose a un bien común más amplio. La empatía, en otras palabras, requiere la capacidad de introducirse en el problema o la dificultad del otro. (Nussbaum, 2014). En este mismo orden de cosas, se pronuncian Metzger et al. (2018). Para ellos, existen evidencias prácticas y fundamentos conceptuales que respaldan el siguiente teorema: el compromiso ciudadano está estrechamente vinculado con la empatía y la regulación de emociones.

A partir de estos postulados, se pasa a describir las competencias emocionales de la empatía y del manejo de las propias emociones.

a. La empatía

La empatía determina la capacidad que poseen las personas para responder emocionalmente, respuesta que surge de su preocupación por las demás personas. Aunque esta facultad está ya presente en los bebés, crece y se hace estable en la adolescencia. A esto contribuye también el desarrollo sociocognitivo, en particular una competencia que también aporta considerablemente al ejercicio ciudadano como la toma de perspectiva (Metzger et al., 2018; Chaux et al., 2015). Igualmente es muy consistente la definición que hace de empatía M. Nussbaum (2014): «la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello, la perspectiva de ese otro» (p.179). En otras palabras, no basta con saber a nivel racional

qué está padeciendo la otra persona ni tampoco intentar contagiarse de su estado sentimental. Se trata de encarnarse en la dificultad de ese otro para que de ahí brote la compasión. Para Nussbaum (2014), es empático quien logra que la experiencia a la que existe se polarice, se centre y se cargue sobre lo que vive el otro, y no sobre su particular punto de vista.

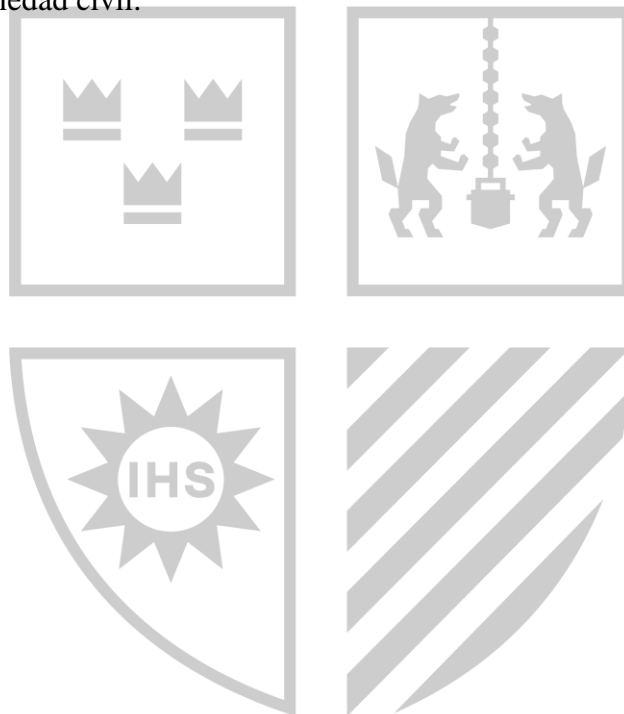
En el contexto de esta investigación, las definiciones de Metzger et al., Chaux et al., (2015) y Nussbaum (2014) ofrecen muchas luces para entender por qué ciertas culturas escolares —las centradas en el cargo, o las tipificadas como anómicas— hacen sentir desprotegidos o anulados a sus miembros. Es más, dichos climas escolares caracterizados por el solo cumplimiento de los roles y con gran sensación de inseguridad y desprotección pueden estar transmitiendo actitudes diametralmente opuestas a la empatía. Para ilustrar, es muy sugerente lo que afirma la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2018) a propósito de los resultados en la evaluación muestral de Ciudadanía a los niños de sexto de primaria. A partir del análisis de una pregunta que evalúa la capacidad «Participa en acciones que promueven el bien común», se deduce que un 13,3 % de estudiantes «no se identifiquen con la problemática de su escuela ni consideren que los asuntos públicos sean su problema» o «que solo reconozcan a las autoridades (y no a sí mismos) como ciudadanos con capacidad para resolver problemas» (p.11).

b. El manejo de las propias emociones

El manejo de las propias emociones o la regulación emocional es la capacidad por la cual una persona es consciente de su estado emocional y, al mismo tiempo, puede controlarlos para no interferir en la consecución de sus metas (Metzger et al., 2018). Naturalmente, esta capacidad no consiste en hacer extinguir las emociones. Esto no es ni posible ni plausible. Sin embargo, sí demanda en la persona un control sobre las mismas para que estas no terminan adueñándose de él (Chaux et al., 2015). Por otro lado, la capacidad de limitar las respuestas emocionales excesivas e inapropiadas es vital para que las personas obtengan un comportamiento socialmente responsable. Esto de suma importancia, puesto que personas con manejo de sus propias emociones son proclives al desarrollo de habilidades cívicas. Por el contrario, quienes padecen altos niveles de excitación emocional y no pueden dosificarlos, encuentran dificultad para resolver problemas sociales o comunitarios (Metzger et al., 2018).

Por otro lado, tomando como punto de partida el estudio de Madalinska-Michalak, J. (2015), es significativo hallar maestros que sienten la necesidad de estar mejor preparados para sentirse cómodos de trabajar con sus propias emociones.

Ciertamente, el tema de la regulación emocional no tendrá cabida en una cultura escolar donde el valor concedido a la autoridad sea muy notorio. Normalmente, los directivos de este tipo de instituciones educativas suelen hacer sentir su autoridad o recurren a su poder para exigir el cumplimiento de las normas o estimular otros comportamientos o acciones. Si la escuela no es capaz de formar en el manejo de las emociones, un eje importantísimo de la ciudadanía está siendo descuidado. Por ello, no es de sorprender el alto índice de intolerancia que impera en la sociedad civil.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

Para empezar, se pone manifiesto que el paradigma que sirvió de base y modelo para resolver el problema planteado en esta investigación fue el paradigma interpretativo, paradigma propio de los métodos cualitativos y su diseño fue el fenomenológico. En este capítulo se sustentarán las razones de esta elección. Además, se presentarán los objetivos de la investigación, las categorías y subcategorías, los criterios para la selección de la muestra y la unidad de análisis, los instrumentos para el recojo de información, la validación de dichos instrumentos y las técnicas de análisis de la información.

2.1. Paradigma y diseño de la investigación

Dado que el objetivo general de la tesis fue «Describir las principales manifestaciones de la cultura escolar a través del ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en una institución educativa secundaria de la ciudad de Huancayo»; para cumplir este cometido no bastó el cuerpo conceptual compilado en el primer capítulo; sino que hizo falta proponer y aplicar una metodología que, como dice el objetivo, describa de la manera más fiel el desarrollo de las características del objeto de estudio (Krause, 1995). En nuestro caso: las principales manifestaciones de la cultura escolar, por un lado; y, por otro, el ejercicio de las competencias ciudadanas. Para conseguirlo se consideró como vía más idónea la senda marcada por la investigación cualitativa. Esta metodología es un recurso exploratorio y comprensivo de los significados que las personas le conceden a un problema social (Creswell, 2009), problema dentro del cual se encuentra inserto el investigador.

Ahora bien, la determinación por un método investigativo tuvo, de forma ineludible, un sustrato filosófico, o, para usar palabras del mismo Creswell (2009), una perspectiva filosófica. Hubo, pues, una inclinación hacia un cúmulo sustancial de principios que guiaron los pasos del sujeto de esta investigación; confirmando la aseveración de Habermas (como se citó en Cisterna, 2005): no existe asepsia ideológica en los modos de

hacer ciencia; y, al no haberla, la relación entre interés y conocimiento ha sido más que evidente. A continuación, se expone el presupuesto epistemológico que orientó toda la sección metodológica: la hermenéutica.

En primer lugar, como afirma Ricoeur (2003) «toda lectura de un texto [...] se hace siempre dentro de una comunidad de tradición o de una corriente de pensamiento viva» (p.9). Asimismo, es necesario tener presente la idea de Aristóteles (como se citó en Ricoeur, 2003) en cuanto a la hermenéutica: ella «atañe a todo discurso significante; más aún, el discurso significante es *hermeneia*, es decir, “interpreta” la realidad». Esta importante noción peripatética también es recogida por Gadamer (1999) cuando afirma que la «interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar» (p.378). Por otro lado, el ya citado Ricoeur (2003) nos recuerda que toda vida es primigeniamente significativa; y que aquí radica la posibilidad de la comprensión. Todos estos presupuestos de la corriente hermenéutica ayudaron a que el investigador de este trabajo tuviera presente en la recolección de datos el contexto, el *sitz im leben*¹ de los actores entrevistados y su pertenencia a una cultura escolar. Además, se tomó en cuenta que los discursos de dichos actores estuvieron cargados de significados y que cada cual —desde su subjetividad— interpretó la realidad a su manera. Esto sintoniza hondamente con el paradigma constructivista, el cual considera que la realidad posee una ontología relativista y no absolutista, como es la pretensión de los métodos positivistas. Esta relatividad del ser estudiado hizo que el investigador estuviera abierto a la multiplicidad de realidades construidas por el lenguaje de cada uno de los participantes (Krause, 1995).

En segundo lugar, nuevamente Ricoeur (2003) revela la importancia de prestar consideración a las hermenéuticas rivales, puesto que solo en la colisión de las diversas interpretaciones es posible una auténtica comprensión del ser interpretado. Y aquí, echa mano de la filosofía del lenguaje; dado que para esta corriente todas las interpretaciones son igualmente válidas. A propósito del lenguaje, Gadamer (1999) intuye la conexión indisoluble entre la acepción de aquel y la acepción del mundo: «el lenguaje solo tiene su verdadera existencia en el hecho de que en él se representa el mundo» (p.537). Estas reflexiones ayudaron al investigador a no despreciar ninguna narrativa de sus participantes, porque fue en la subjetividad de cada interpretación en donde él pudo develar la construcción, el

¹ Expresión alemana que significa «situación vital» o «posición en la vida». Es un término de la exégesis bíblica atribuida al teólogo Hermann Gunkel.

significado de cada actor. Así pues, en cada discurso se captó la forma de concebir la cultura escolar y la percepción del desarrollo de las competencias ciudadanas.

Por otro lado, tanto Ricoeur como Gadamer hacen una invitación a liberarse —hasta donde sea posible— de los prejuicios. Para el pensador francés, es necesario luchar contra el narcisismo, esa tendencia —como dice Fromm (2014)— a experimentar como real solo lo que existe en nuestro interior. Esto conlleva una verdadera ascesis de la subjetividad (Ricoeur, 2003). Por otro lado, el filósofo alemán asevera sin más que «es seguro que no existe comprensión libre de todo prejuicio» (Gadamer, 1999, p.585). Y aunque el obrar del propio ser cognoscente en el objeto de conocimiento puede dejar al descubierto el límite del método, no se puede afirmar lo mismo de la ciencia. (Gadamer, 1999). Esta perspectiva de la corriente hermenéutica calzó muy bien para la tarea investigativa de un diseño cualitativo, dado que una de las características solicitadas al investigador es apartarse o suspender los juicios previos; a fin de conceder un justo valor a todos los puntos de vista implicados en el estudio, es decir, a las diversas narrativas de los actores de la comunidad educativa, aunque estas entren en conflicto con sus inclinaciones (Krause, 1995).

Ahora bien, según Creswell (2009) no basta poseer una perspectiva filosófica sobre el conocimiento y su adquisición. Hace falta que esta perspectiva o paradigma se traduzca y aterrice eficazmente en un diseño, puesto que es este que el provee de una dirección particular a los procedimientos del investigador. Para responder a esto, se optó por el diseño de la investigación fenomenológica porque lo que se indagó apuntaba a la esencia de las experiencias de las personas respecto a un fenómeno particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Como se desprende del objetivo, el fenómeno acontecido fueron las principales manifestaciones de la cultura escolar. Pero junto con este fenómeno hubo otro: el ejercicio de las competencias ciudadanas, ya sean estas de tipo comunicativo o emocional por parte de los diversos actores de la escuela. Como bien lo señala Creswell (2009) se trató de entender las experiencias vividas a fin de desentramar patrones y relaciones de significado.

Finalmente, es indispensable reconocer las limitaciones de los métodos cualitativos. Una de ellas fue el esfuerzo por verificar la validez o credibilidad de las interpretaciones, comenzando por la constatación de las afirmaciones de los participantes y la comprobación de que los datos ofrecidos por ellos fueron auténticos. En otras palabras, examinar que los participantes no estuvieron ofreciendo narrativas según la necesidad del investigador. Otra

de las limitaciones fue la recopilación de datos que no respondían a la pregunta de investigación y la consiguiente pérdida de tiempo (Lankshear y Knobel, 2000).

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo general

Describir las principales manifestaciones de la cultura escolar a través del ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en una institución educativa secundaria de la ciudad de Huancayo.

2.2.2. Objetivos específicos

- Analizar las principales manifestaciones de la cultura escolar de una I.E. secundaria de la ciudad de Huancayo.
- Describir de qué manera se ejercen las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en la cultura escolar de una I.E. secundaria de la ciudad de Huancayo.

2.3. Categorías y subcategorías

La primera categoría estuvo relacionada con las principales manifestaciones de la cultura escolar. Dentro de ella se incluyeron las subcategorías que se desprenden de ella: las dimensiones de la cultura escolar: cultura del poder (autoritarismo), cultura del cargo, cultura de la eficiencia y cultura del apoyo (Pheysey, 1993). Asimismo, los tipos de cultura escolar: tradicional, centrada en el bienestar, protegida y anómica (García-Zárate, 2013; Hargreaves, 1995). Por último, se incorporaron los niveles de la cultura escolar, claves para analizar sus principales manifestaciones: los valores, los artefactos y los supuestos básicos subyacentes (Schein, 2010).

La segunda categoría fueron las competencias ciudadanas y, dentro de ella, las subcategorías: competencias ciudadanas comunicativas y competencias ciudadanas emocionales (Chaux et. al., 2015). (Ver figura 1).

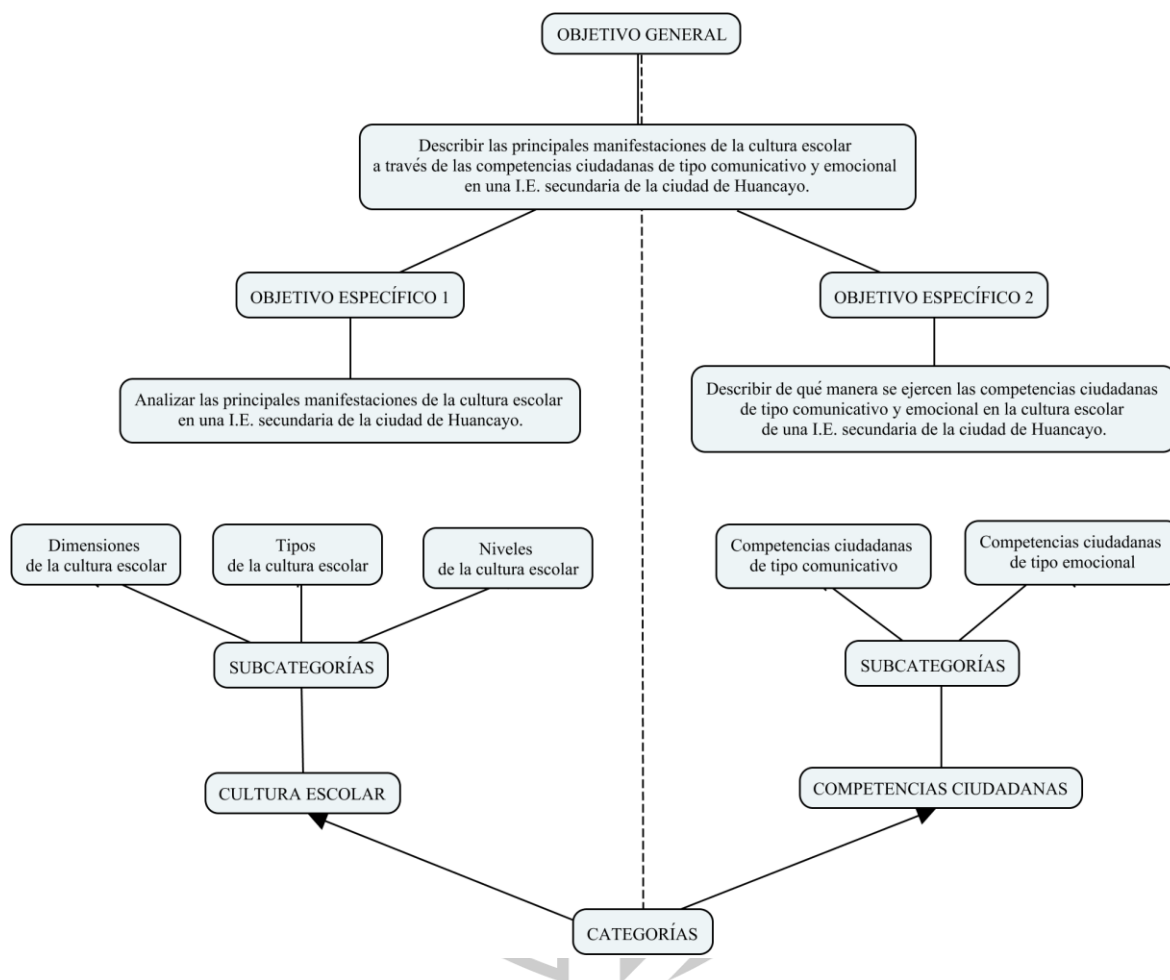


Figura 1. Esquema gráfico para demostrar la congruencia entre los objetivos de la tesis y las categorías de análisis. Elaboración propia.

2.4. Criterios para la selección de la muestra y unidad de análisis

Las unidades de análisis o casos seleccionados se agruparon en cinco: el equipo directivo², el personal docente, los padres de familia, las estudiantes, y el Municipio Escolar. Se eligieron estas unidades porque, a juicio del investigador, ellas han encarnado las principales manifestaciones de la cultura escolar. Por otro lado, en ellas estuvieron representados los supuestos básicos subyacentes que mejor mostraron el clima del centro

² Está compuesto por la representante de la Congregación, el Director, los coordinadores pedagógicos y la coordinadora de tutoría.

educativo. Asimismo, cada una de estas unidades de análisis con sus actitudes o promovió, o refrenó o ejercitó de una u otra forma y en distinto grado las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional.

La muestra estuvo conformada por los representantes de los siguientes estamentos: la representante de la Congregación, el Director (e) de la I.E., la Coordinadora de T.O.E. (Tutoría y Orientación del Estudiante) y la Coordinadora Académica, dos profesores contratados y dos nombrados, quince estudiantes de quinto de secundaria, el Municipio Escolar (alcaldesa y seis regidoras), y un grupo de quince padres de familia.

2.5. Instrumentos para el recojo de información

La información se recabó a través de los siguientes instrumentos:

- Guía de entrevista individual para la Representante de la Congregación, el Director (e), cada una de las Coordinadoras, los profesores nombrados y contratados.
- Guía de entrevista grupal para el Municipio Escolar.
- Taller lúdico para los padres de familia.
- Taller lúdico con las estudiantes.

Antes de contactar a los multiformes actores seleccionados para las entrevistas individuales, la entrevista grupal y los talleres lúdicos se envió una carta de presentación de la Comisión de Grados Académicos de la Escuela de Posgrado a la religiosa que tiene el cargo de Representante de la Congregación en la institución educativa. La respuesta, ofrecida de forma verbal vía telefónica, luego de un primer intento fallido, fue positiva. Inmediatamente se comunicó la decisión al Director (e) y se procedió a contactar a las personas designadas.

La entrevista individual, en el contexto de la emergencia sanitaria por la pandemia de la Covid-19, se llevó a cabo a través de la aplicación *Google Meet*, efectuando con cada uno de los actores mencionados una video llamada. Todos ellos firmaron el consentimiento informado y, además, autorizaron sin ningún problema la grabación de la entrevista. La única persona de la muestra que no respondió a la invitación para ser partícipe de esta investigación fue la Representante de la Congregación, por lo que no se recabó información que hubiera sido valiosísima para analizar más a fondo las principales manifestaciones de la cultura escolar y el ejercicio de las competencias ciudadanas, dado el rol protagónico que le

concedieron varios de los docentes, padres de familia y estudiantes en sus comunicaciones personales durante las entrevistas y talleres.

Durante las entrevistas individuales cada uno de los participantes siempre activó su cámara y contestó amablemente a todas las preguntas. Cuando no se entendía alguna de las interrogantes, de forma muy asertiva solicitaban una explicación de la misma; a lo que accedía el entrevistador. La entrevista de más duración fue con la persona encargada de la Dirección, alcanzando los 71 minutos; mientras que la de menor duración fue tanto con una profesora nombrada con una contratada, alcanzando ambas una duración de 39 minutos. La entrevista con la persona responsable de la Coordinación de T.O.E. duró 41 minutos; la de la Coordinación Pedagógica, 58; la otra profesora nombrada fue entrevistada durante 52 minutos, y la otra profesora contratada durante 58 minutos.

La entrevista grupal con el Municipio Escolar también tuvo lugar durante el contexto de la emergencia sanitaria por la Covid-19, por lo que esta se desarrolló por video llamada usando la aplicación *Google Meet*. No pudo participar la Teniente Alcaldesa, aludiendo que la persona encargada de la coordinación no le avisó del cambio de fecha. Durante el desarrollo de la entrevista ninguna estudiante activó la cámara pese a la invitación del investigador. Algunas aludieron problemas de conexión para no hacerlo y otras, simplemente, no respondieron la pregunta. Sin embargo, todas las participantes firmaron el consentimiento informado. Las menores de edad lo hicieron, además, con la anuencia de sus apoderados. También se grabó esta entrevista que tuvo una duración de 40 minutos.

Los talleres lúdicos con los padres de familia y las estudiantes de 5° de secundaria también se llevaron a cabo en las mismas circunstancias de las demás entrevistas: video llamada a través de *Google Meet*, firma de los consentimientos informados y grabación autorizada. Al igual que con el Municipio Escolar, ninguna persona procedió a activar su cámara, solamente el micrófono. El taller con los padres de familia se desarrolló durante 54 minutos, y con las estudiantes durante 68 minutos.

A todos los actores de la comunidad educativa con quienes se aplicaron los instrumentos de recojo de información se les hizo saber que las autoridades máximas de la I.E., es decir, la Representante de la Congregación y el Director estaban al tanto de la investigación.

En la siguiente tabla se puede observar de forma general los diversos actores de la comunidad educativa que participaron en el recojo de la información, qué instrumento se les aplicó y a través de cuál modalidad.

ACTORES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	PARTICIPANTES	INSTRUMENTO APLICADO	MODALIDAD
Equipo directivo	Director (e) Coordinadora Pedagógica de secundaria Coordinadora de T.O.E.	Entrevista personal	Video llamada a través de la aplicación <i>Google Meet</i>
Docentes	2 Docentes contratadas 2 Docentes nombradas	Entrevista personal	
Municipio Escolar	Alcaldesa Regidoras de Educación, Cultura, Deporte y Recreación; regidora de Salud y Ambiente; regidora de Derechos del Niño, Niña y Adolescente; regidora de Comunicación y de Tecnologías de la Información.	Entrevista grupal	
Estudiantes de 5° de secundaria	11 estudiantes		
Padres de familia	8 adultos entre padres y madres de familia	Taller lúdico	

Tabla 1. Participantes en el recojo de la información, instrumento aplicado y modalidad. Elaboración propia.

2.6. Validación de instrumentos

Los instrumentos utilizados para recoger la información fueron validados por dos expertos designados por la propia universidad, quienes sugirieron algunas correcciones: armonizar mejor el título de la tesis con los objetivos, y que dicha sintonía se evidencie también en las preguntas, lo que finalmente se corrigió. Aunque los cuatro tipos de instrumentos (las entrevistas individuales, la entrevista grupal, y los dos talleres lúdicos) recibieron la aprobación; se recomendó la reducción del número de preguntas para que el análisis de la información recabada sea más cuidadoso y se logre una mejor construcción de sentido.

Para su validación se tuvieron presentes los siguientes criterios inspirados en el planteamiento de Maxwell recogido por Sandín (2000): la validez descriptiva —que alude a cómo el investigador procuró fidelidad con respecto a los hechos recogidos en los informes evitando todo tipo de distorsión—; y la validez interpretativa —ya que el investigador trató de comprender qué sentido, qué significado le concedieron las personas a los acontecimientos y actitudes contenidos en sus narrativas. En este mismo orden de cosas, también se asumió como otro criterio de validez el aporte de Altheide y Johnson (citado por Sandín, 2000). Ellos hablan de un criterio basado en la cultura: se confiesa como admisible

que el investigador refleje su bagaje cultural en lo investigado y analizado. Finalmente, se recogió el criterio esbozado por Lincoln (también citado por Sandín, 2000): la voz. Durante mucho tiempo la ciencia ha silenciado o ha sido indiferente a algunas voces. Sin embargo, estas voces son parte de la multiplicidad de la realidad y sus narrativas también constituyen una mirada legítima de la realidad. Criterio, este, muy afín al de la validez como aplicabilidad, en donde se busca que la investigación beneficie a grupos desfavorecidos (Sandín, 2000). En el caso de esta investigación, las voces de algunos actores de la cultura escolar que no siempre fueron tomadas en cuenta al momento de planificar o diseñar la acción curricular y educativa.

2.7. Técnicas de análisis de información

La información obtenida se analizó desde los procesos de la triangulación hermenéutica que, en palabras de Cisterna (2005), se define así: «acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes» (p.68). El investigador se apropió de este proceso para la cual siguió los siguientes pasos:

- Selección de la información: se distinguió entre lo útil y lo desechable; y se ciñó al criterio de la pertinencia, o sea, aquello que sea conveniente a la temática y lo que permitía incorporar elementos emergentes.
- Triangulación de la información por cada estamento: se agruparon las coincidencias y divergencias de cada estamento, organizándolas luego desde las subcategorías y categorías para llegar, por último, a las opiniones inferidas.
- Triangulación entre estamentos: teniendo como punto de referencia los tópicos interrogados, se establecieron relaciones de comparación entre los sujetos indagados. Esto permitió al investigador ser fiel a la dinámica de la hermenéutica y, por tanto, construir significados desde un escenario intersubjetivo.
- Triangulación con el marco teórico: para concluir, el investigador hizo discutir a los resultados con las categorías y subcategorías del cuerpo teórico con los hallazgos de los datos. (Cisterna, 2005).

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este tercer y último capítulo se escudriñó cada uno de los datos recogidos en las diversas entrevistas y talleres lúdicos. Dichos datos se pusieron en correlación con el marco teórico de la investigación, específicamente con las dos categorías basales que la delinearón: la cultura escolar y las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional. Analizar las principales manifestaciones del clima del centro educativo, por un lado; y describir el ejercicio de dichas competencias, por el otro; es lo que se encontrará detalladamente en las siguientes páginas.

3.1. La cultura escolar o características de la I.E. percibidas por los actores de la comunidad educativa

Tomando como referencia el informe de Eurydice (2005), Elías (2015) y la conceptualización de Deal & Peterson (2009), la cultura escolar se ha definido en este trabajo como el conjunto de actitudes, creencias y prácticas que son la peculiaridad de una institución educativa. Así pues, al preguntar a los miembros del equipo directivo, profesores nombrados o contratados por la existencia de un estilo, de un método, de un conjunto de actitudes que caracterizan el centro educativo, y si podían explicar en qué consistía la singularidad de dicho estilo o método, todos ellos contestaron afirmativamente y coincidieron en que la filosofía de la escuela se basaba en dos aspectos: en el fomento y en la práctica de los valores, y en la referencia a la mística franciscana, es decir, en la alusión explícita al carisma de la Congregación que funge como entidad promotora de la institución. En los siguientes testimonios se puede ver cómo se explicita con claridad el tema de los valores y del carisma congregacional:

El método que utilizamos en el colegio es basado desde el carisma de las Hermanas ***³ y se trabaja el método de la misericordia. A partir de ahí trabajamos todas las áreas que se involucran desde el carisma “Hacer siempre el bien” desde el método de la misericordia. (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Un estilo franciscano, bastante católico, religioso, donde se imparten valores. Que es lo primero... tú, cuando ingresas al colegio, es lo primero que te muestran, es lo primero que ingresa a la mente y es lo primero que ves pese a que todavía no has ingresado a clases con las alumnas. (Docente contratada, 3 años en la I.E.)

Otra profesora prefiere ser más específica en cuanto al tema de los valores y por ello considera que el respeto es la esencia del clima del centro educativo. Sin embargo, reconoce que este ambiente de respeto solo es posible debido a la presencia de las religiosas: «En nuestro colegio siempre ha reinado mucho el respeto, gracias a la presencia de las Hermanas *** de la Congregación» (Docente contratada, 21 años en la I.E.). Este pequeño testimonio confirma, por un lado, un denominador común a las culturales escolares: ellas son un conjunto de creencias. Y aquí, precisamente, salta a la luz una de estas firmes convicciones: si existe respeto y otros valores en el clima del centro educativo es porque están presentes las religiosas. Por otro lado, la versión de la maestra se adelanta a una manifestación del segundo nivel de toda cultura escolar: las creencias (Ver 3.4.2.).

En cambio, es muy sugerente un testimonio que sintetiza la cultura escolar de la institución en una tríada: valores, mística franciscana y preparación académica.

Yo creo que sí tenemos un estilo de trabajo que realizamos. Uno, fomentando los valores de la I.E. que mucho se ha perdido en otras instituciones, donde dictas tu clase y ya. En cambio, aquí estamos centrados en el trabajo de los valores, la mística franciscana y todo lo que nos dice el Proyecto Educativo Institucional: la formación en valores. Y la otra es la parte de preparación a las estudiantes. [...] Lo veo eso: en el campo de valores y en el campo cognitivo. Y el otro es que tenemos una mística de la Congregación. (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.).

En este mismo orden de cosas, también es muy sugestivo el testimonio de una profesora que sintetiza también la esencia de la cultura escolar en un nuevo trinomio que, aunque conserva características ya mencionadas —la mística, el carisma franciscano— añade dos rasgos, dos costumbres novedosas: la libre expresión de las ideas y de los sentires por parte de las alumnas, y el trato horizontal de los docentes de la institución.

³ Los tres asteriscos (***) han sido usados para reemplazar el nombre propio de la I.E. u otros nombres particulares corporativos o personales.

Es un colegio franciscano, mantenemos lo que es el carisma franciscano y las estudiantes tienen una base de cómo es el espíritu de la institución. [...] He podido notar que las estudiantes, en su gran mayoría, tienen la forma de cómo hacerse expresar la idea que ellas tienen. Plasman la forma de pensar, de decir las cosas. Hay algunas que se limitan un poco, que no son de manifestarse, pero la gran mayoría [...] son de expresarse, de decir las cosas, como ellas sienten las cosas o las entienden. La forma horizontal de cómo el docente llega a los estudiantes. Eso podría ser una diferencia. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Lo vertido en la entrevista por esta profesora es muy significativo para el propósito de la investigación, puesto que describe una cultura escolar signada altamente por el ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo, en especial la asertividad y la argumentación (Ver 3.5.1.).

Sin embargo, existe el testimonio de una maestra que difiere de los anteriores, dado que para ella la cultura escolar o filosofía de la escuela no se caracteriza por el fomento ni la práctica de los valores, ni por la alusión a la mística franciscana. Para esta profesora, el patrón que lo permea todo es la capacidad organizativa del colegio: «Yo diría que el estilo que caracteriza la institución es la organización que tiene» (Docente nombrada, 20 años en la I.E.). Y comienza a describir las cuatro coordinaciones conformadas por docentes y directivos en las que se ha estructurado la escuela: la coordinación de actividades, la coordinación académica, la coordinación de tutoría y la coordinación de pastoral; dejando a este último estamento la tarea primordial mas no exclusiva de la formación en valores y toda la axiología franciscana.

Ahora bien, en el taller de padres de familia, cuando se les mostraron imágenes que aludían a lo académico y axiológico (Ver Anexo 4), y se preguntó acerca de la característica fundamental del clima del centro educativo, se reconoció que ambos aspectos —es decir, el énfasis en los estudios junto con la alta cualificación de los docentes, por un lado, y la formación en valores, por otro— constituían características de la filosofía de la escuela. Así se expresó una de las mamás:

Yo tengo muy buenas referencias de los profesores. [...] Hay muy buenos docentes. [...] En realidad todos los profesores. Son profesores que se sienten comprometidos con la institución. Con las alumnas. Con ellos mismos. No es el simple hecho de que soy docente, voy, dicto mi clase y las que entiendan, las que captan [y] me desentiendo de las demás. (Madre de familia, 4.º de secundaria)

Del mismo sentir es otra madre de familia, pero junto al tema del compromiso de los docentes y la formación en valores, ella enarbola características como la cultura de la organización y el espíritu de exigencia y de competitividad académica que reina entre las alumnas:

La verdad es un colegio que forma en valores. Profesores comprometidos, trabajan bien, buena organización [...] Y hay bastante competencia, bastante participación a los concursos. Y eso hace que las chicas también se exigen bastante entre ellas están en eso de competir, de lograr primeros puestos. ¡Muy buen colegio! (Madre de familia, 5.º de secundaria)

A nivel de estudiantes se rescata como propiedades de la cultura escolar la dimensión trascendente —la cercanía a Dios y al prójimo—, el no concederle valor absoluto al estudio y el cuidado del crecimiento personal:

[Una peculiaridad] sería el enfoque humanista y religioso que tiene. Yo he estado en varios colegios. Y *** es el único colegio es el que está más cerca a lo que es el prójimo, a Dios. Porque los demás se dedican simplemente *full* estudio, *full* académico. No hay nada que tenga que ver con las virtudes, con el desarrollo humano de cada persona. [...] Yo creo que ese es el plus que tiene ***, a diferencia de otros colegios. (Z.D.D.L., 16 años)

En conclusión, los adultos de la comunidad educativa (directivos, profesores, padres de familia) consideran que los rasgos que más caracterizan el ambiente de centro educativo o la cultura escolar son la promoción de los valores —en particular el respeto— (valores que son custodiados por la presencia de las religiosas que promocionan la I.E.), la identificación con el carisma franciscano, la incidencia en la formación académica respaldada por el buen nivel de los docentes y su trato horizontal, la eficaz organización de la institución y la capacidad de las alumnas para expresar con libertad sus ideas y sentimientos. Por su parte, las estudiantes hacen más hincapié en la experiencia de fe, en sintonía con el ideal de los colegios ***: una relación con Dios centrada en el amor al prójimo, así como en la centralidad de la persona y el proceso de su maduración integral. Por el contrario, relativizan un excesivo afán por la parte académica.

3.2. Las dimensiones de la cultura escolar que se manifiestan en la I.E.

Con la finalidad de analizar mejor las principales manifestaciones de la cultura escolar y no quedarse únicamente en las características de la I.E., para esta investigación es muy importante recurrir a las teorías de Sabancı et al. (2017), para quienes la cultura escolar se expresa en cuatro dimensiones: la cultura del cargo o del rol, la cultura de la eficiencia o de los logros, la cultura del apoyo y la cultura del poder o autoritarismo. Sobre la base de esta clasificación se examinarán, pues, los testimonios de los diversos actores de la comunidad educativa.

3.2.1 La cultura del cargo o del rol

La cultura del cargo o del rol se centra en la expectativa que la filosofía de la escuela tiene acerca de sus actores educativos. En este caso, la expectativa que hay sobre los docentes. Así pues, cuando se interroga acerca de lo que se espera de un maestro o maestra que trabaja en la I.E., las respuestas gravitan alrededor de varios aspectos. Estos van desde la calidad de persona del docente, pasando por el desempeño pedagógico y la identificación con la institución hasta la capacidad de empatía y de relación con las estudiantes. Por ejemplo, la cultura del rol que apunta a la dimensión humana se espera que el docente sea una persona íntegra (Docente nombrada, 21 años en la I.E.). Al aludir a la dimensión profesional, se dice explícitamente: «La expectativa que tiene el colegio es que el maestro [tenga] la capacidad cognitiva porque eso también valoran bastante» (Docente contratada, 3 años en la I.E.).

Cuando la cultura del rol se enfoca en el compromiso del docente con el proyecto institucional —algo que es muy afín con la cultura de la eficiencia—, la expectativa es que el docente «se entregue por completo [...] a su vocación» (Docente nombrada, 21 años en la I.E.); y que esté dispuesto a superar los mínimos exigidos por el Estado. Que no diga: «“Esto me dice el Estado” [y] se queda ahí. No te va a dar un poco más» (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.).

Finalmente, también se percibe una fuerte cultura del rol que apunta a la capacidad de relación y de empatía del docente:

Como docente yo espero sobre todo de un colega que tenga un carácter sobre todo asequible, carismático, que logre conectarse con los jóvenes, que sepa aterrizar a la edad y a las necesidades de los jóvenes y que, sobre todo, tenga una escucha atenta. (Docente nombrada, 20 años en la I.E.).

Yo pienso que la expectativa del colegio [...] tanto como docentes y tutores es ponerse en el lugar de la estudiante [...] que el docente sea más empático, con respecto a entender tanto los problemas pedagógicos y emocionales de los estudiantes. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Lo esbozado hasta ahora coincide con las prioridades trazadas por el ideario común a todos los colegios promovidos por la Congregación ***: la primacía y el acento de las personas y un estilo que salvaguarda la inteligencia emocional (Hermanas ***, 2012). Asimismo, las alusiones a la calidad profesional coinciden con el Carácter Propio de los centros educativos... en donde se dice explícitamente que es «imprescindible la formación y la actualización continua del profesorado para que puedan responder a los nuevos retos educativos con profesionalidad y fidelidad creativa al proyecto educativo» (Hermanas ***, 2012, p. 15).

Lo que sí resulta muy curioso es que solo una de las entrevistadas menciona que la primera expectativa estaba enfocada en el aspecto confesional, puesto que sobre esto fue examinada por la representante de la Congregación: «Me mencionó la expectativa que tiene [acerca de] los maestros: lo primero, si era católica, y que si compartía ese carisma, si estaba dispuesta a fortalecer esa carisma. Yo siempre he sido muy devota, bastante creyente» (Docente contratada, 3 años en la I.E.).

Acercas de la cultura del rol que deben desempeñar las estudiantes, las expectativas apuntan a la combinación de dos elementos: la formación como personas y el desempeño académico. El testimonio de esta profesora lo señala de forma muy concreta:

Siendo personas íntegras estamos formando personas que también van a tener esa práctica de valores como la responsabilidad, la puntualidad, los valores básicos de las personas y frente a ello van a saber responder en esta otra dimensión o en este otro aspecto que viene a ser la parte cognitiva. Esto yo siempre considero que debemos de considerar. (Equipo directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

Aquí también se puede apreciar una sintonía, aunque no total, con las expectativas que guardan sobre sus alumnos los colegios gestionados por la Congregación, pues dicen en su ideario: «Optamos por un orden pedagógico que [...] busque y acompañe su desarrollo integral y armónico [de los alumnos] y el de sus potencialidades, tanto cognitivas como espirituales y emocionales» (Hermanas ***, 2012, p.15). En los testimonios es visible la preocupación por la integralidad, por lo cognitivo, por el terreno de las emociones. No obstante, no hay alusiones al ámbito espiritual de las estudiantes.

Con respecto a la cultura del rol que debe desempeñar el Municipio Escolar, es decir, frente a ese «espacio formativo que promueve en los estudiantes el ejercicio de sus derechos y responsabilidades» (Minedu, 2014, p. 4), la expectativa que parece dominar en los actores de la comunidad educativa, específicamente, en la mayoría de docentes de secundaria y en las estudiantes es la indiferencia y la incredulidad. A juicio de las estudiantes entrevistadas, en los educadores prevalece el desinterés. Dice una concejala: «Veía mucho desinterés por parte de los profesores. No voy a generalizar porque no eran todos. Pero la mayoría era como que: “Ah, se van a presentar. Presentan su lista y nada más”. No había interés» (K.C.N., 17 años). Del mismo parecer es otra regidora, pues percibió que los docentes veían este espacio de formación ciudadana con indiferencia y también como pérdida de clases.

A ellos como que no les interesaba, [...] querían seguir con sus clases. Por lo tanto, querían que habláramos rápido. Queríamos presentar todas las ideas [del plan de trabajo] como candidatas al Municipio Escolar para que nos puedan entender y las razones por las cuales deberíamos haberlas presentado, no todos en general; pero la mayoría como que decía “A ver, estoy en clases. No puedo perder clases. Y cosas así”. (D.L.S.C., 17 años)

Junto a esta actitud de los docentes, había también cierto escepticismo por parte de algunas estudiantes, para quienes el acontecimiento electoral de ejercicio ciudadano ya no tenía nada que aportar a la comunidad estudiantil.

Recuerdo que cuando me llamaron para ser regidora y me presentaron ante todas: “Ah, estás ahí, se supone que debes hacer algo nuevo”. “O ¿esperamos más?”. “No, ya no esperamos nada porque siempre es lo mismo... como siempre dicen que van a hacer algo y nunca hacen nada”. Ya tenían esa visión de que nunca van a hacer nada y ya tenían como esa imagen. (K.C.N., 17 años)

Ahora bien, con respecto a la cultura escolar de cara al rol del Municipio Estudiantil, es decir, las expectativas que tiene la comunidad educativa sobre este órgano de participación y representación escolar, hay bastante diferencia entre la perspectiva de los docentes y demás adultos de la I.E. y lo que esperan las mismas estudiantes. Al ser interrogadas sobre este aspecto, las miembros del Municipio manifestaron que en las autoridades del colegio hay bastante escepticismo frente al tema y que, al parecer, no lo consideran como algo relevante. Si se da, es para satisfacer un requerimiento superior. «[Para] los profesores y director [el Municipio Escolar]era algo como que tenía que pasar, que no daban mucha importancia, tal vez. Solo algo para presentar» (K.C.N., 17 años). Del mismo sentir es otra estudiante quien afirma:

Yo creo que no [esperaba nada de nosotros la comunidad educativa]. Yo creo que no porque solamente lo hacen por una formalidad. Porque yo creo que los profesores o la Hermana solo lo hacen porque el Ministerio lo requiere en todos los colegios. Y solo por ese momento. (A.S.A., 16 años de edad).

Sin embargo, entre las estudiantes el tema del Municipio Escolar sí despierta expectativa como lo manifiesta una concejala:

Por parte de los niveles educativos inicial, primaria y secundaria creo que sí se esperaba mucho. [...] Porque las de secundaria al momento de decir que nosotros podíamos poner Internet se emocionaron, ya que era algo necesaria para ellas, algo necesario para nosotros como nivel secundario. Ahora, los niños se emocionaron —tanto de inicial como de primaria— se emocionaron por el juego que habíamos prometido. Porque veían cada año las mismas cosas, los mismos juegos o tal vez ni siquiera podían jugar porque eran muy pocos. Con el juego [...] tenían una expectativa alta y es por eso que yo sí creo que de parte de los alumnos de la I.E. sí había altas expectativas a comparación de las autoridades. (D.L.S.C., 17 años)

O como afirma otra concejala: «Pero los estudiantes sí esperaban algo. Porque cuando pusieron los libros en los árboles todas las estudiantes como que “¡Ay, no! ¡Hay libros!” Y todas fueron a leer. Entonces, de alguna manera siempre hay expectativa de que algo cambie» (K.C.N., 17 años).

En consecuencia, podemos aseverar que la cultura del cargo o del rol en la filosofía de la escuela acerca de los profesores está asentada sobre cuatro pilares: su formación humana, su preparación profesional como docentes, su espíritu de identificación con la institución y su capacidad relacional y empática. Las expectativas frente al rol de las representantes estudiantiles en el Municipio Escolar varían. Los profesores se muestran desinteresados frente a ambos acontecimientos. Y aunque existen estudiantes incrédulas ante el papel del proceso electoral, hay un gran grupo que sí espera mucho de las gestiones y del plan de trabajo del Municipio.

3.2.2. La cultura de la eficiencia o de los logros

Las culturas escolares caracterizadas por la cultura de la eficiencia o de los logros poseen actores educativos que van más allá de las funciones o roles descritos e implícitos. Estos, además, actúan con alta motivación y están muy satisfechos de su trabajo. Cuando, se pregunta a miembros del Equipo Directivo y a docentes si pueden contar la experiencia de algún profesor muy identificado con la I.E. y qué es lo que más aprecian de esa persona descuellan tres narrativas: los que participan del carisma y de la axiología del colegio y, por

lo tanto, están entregados a la formación integral de las estudiantes; los que consideran que los éxitos académicos son lo primordial y se abocan a la parte cognitiva; y los que se entregan con denuedo y alegría a las actividades, incluso por fuera del horario escolar.

Por ejemplo, para la primera narrativa es vital que el profesor se halle con el carisma (Equipo Directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.). Sin embargo, también es importante que el maestro se centre en la persona del estudiante y sus necesidades. Así lo atestigua una maestra:

Desde mi punto de vista implica que el docente atienda a las necesidades del estudiante, en función de lo que vendría a ser la axiología del colegio. Y en el colegio se trabaja bajo el lema de la fundadora que era o es “Hacer siempre el bien”. Esto supone que, al margen de los propios intereses, el docente pueda atender a las necesidades de la estudiante. Ya sea necesidades académicas, sociales o socioafectivas en este caso. Entonces para mí sería eso una persona muy identificada con el colegio. (Docente nombrada, 20 años en la I.E.)

Como se puede apreciar, este último testimonio guarda mucha sintonía con los ideales del docente peruano, pues en el Marco de Buen Desempeño Docente se dice explícitamente que el docente eficiente «Demuestra conocimiento y comprensión de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y de sus necesidades especiales» (Minedu, 2016c, p. 32).

Para la segunda narrativa la cultura del logro gravita de forma elemental sobre el desempeño académico y la exigencia cognitiva que se le pueda ofrecer a las estudiantes. Sin embargo, esta visión no es compartida, incluso dentro del mismo cuadro directivo del colegio: «[Existen] docentes que [...] se enmarcan en otro aspecto: en la parte más que nada cognitiva» (Equipo Directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.). O como afirma otra maestra: «Algunos piensan que identificación es que el colegio gane en situaciones académicas y que quede bien en situaciones académicas y se descuide un poco lo que es en sí la formación de la persona» (Docente nombrada, 20 años en la I.E.). Ciertamente, esta segunda perspectiva no está reñida con el derrotero señalado por el Marco de Buen Desempeño Docente, aunque la precisión que se hace sobre el docente eficiente es que propicie oportunidades para que los estudiantes movilicen los conocimientos en la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica (Minedu, 2016c); algo de lo que distan las pruebas estandarizadas promovidas por el Minedu y otros concursos academicistas. De manera que no es la insistencia en los conocimientos en sí mismos una señal de cultura

escolar eficiente, sino la capacidad de transferirlos a situaciones retadoras. En otras palabras, ser competente.

Para la tercera narrativa la cultura del desempeño estriba forzosamente en la participación de las diversas actividades que organiza la I.E. con espíritu proactivo, aunque se tenga que dar tiempo personal, superando el horario de la jornada escolar. Así lo describen estas maestras:

Hay muchas, muchas personas entregadas al colegio en los tres niveles, que llegan muy temprano al colegio, media hora, una hora antes. A veces, hasta se olvidan de su familia. Yo a veces los fastidio: “Oye, ¿no tienes casa? Tus hijos te esperan”. Pero ahí están dedicados, trabajando, siempre dando parte de su vida por los estudiantes. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Puede ser el tema de ser proactivas. He visto —en su gran mayoría sobre todo docentes contratados— que muestran un poco la forma de ser más proactivos en actividades extracurriculares que se daban. Quizás no sea mucho de algunos docentes nombrados [...] que no mostraban esa identificación, ese compromiso con la I.E. [...] He notado el tema de ser proactivos, de identificarse en actividades extracurriculares, pero más por el tema de los docentes contratados. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Los diversos testimonios dejan entrever que no existe una noción común sobre la cultura de la eficiencia o del desempeño, puesto que se le conceden diversos énfasis. Sin embargo, la primera narrativa es la que debería primar, puesto que es la que mejor traduce el carácter peculiar de los colegios que promueve y anima la Congregación, como lo dice en su ideario: «La razón de ser de la misión educativa de la Congregación es acompañar el crecimiento integral de los alumnos y llevarlos al compromiso con unos valores acordes con la visión humana y cristiana de la vida» (Hermanas ***, 2012, p. 11). Ciertamente, no se contradice con la valoración del desarrollo de los procesos cognitivos e intelectuales (Hermanas ***, 2012), pero se debe reconocer que el ideario congregacional apunta a prioridades.

Para cerrar esta sección, es muy dicente el testimonio sobre una profesora en el que confluyen, precisamente, las dos primeras perspectivas, la formación integral —específicamente la atención en las necesidades del estudiante— y la preocupación por la dimensión cognitiva.

*** es una buena maestra que demuestra que enseña con el ejemplo y que, muchas veces, a lo que yo le mencionaba de querer formar personas, con sus valores, sus actitudes, ella enmarca y sin dejar de lado este aspecto cognitivo que también es básico para ella, para formar personas de bien, personas que sirvan a su sociedad. Yo considero que ella es una de las maestras que se ciñe, no, no se ciñe, se enmarca, pero teniendo esa libertad, esa autonomía. (Equipo Directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

3.2.3. La cultura del apoyo o del soporte

Las culturas escolares en las que descuella una cultura del apoyo se caracterizan primordialmente por la reciprocidad y la interconexión de las relaciones entre sus miembros. Asimismo, los que son parte de esta cultura del soporte, se han apropiado afectiva y efectivamente del proyecto del centro educativo. Por eso, cuando se les pregunta a miembros del Equipo Directivo y profesores qué entienden por el alcance de la frase «Familia ***» (una frase que tienen en sus labios varios actores de la comunidad educativa) las respuestas apuntan a cuatro comprensiones: la referencia religiosa y carismática, el vínculo espiritual, la pertenencia y el espíritu de familia en donde resalta mucho la cercanía.

Por ejemplo, dice una integrante del Equipo Directivo: «Cuando hablamos de la familia *** va enfocado desde ese sentido de la Virgen de la Asunción porque la tenemos como patrona, y el carisma franciscano» (Docente nombrada, 21 años en la I.E.). Del mismo sentir es otra profesora para quien el término en cuestión alude a la comunión de valores, específicamente, el carisma franciscano (Docente contratada, 3 años en la I.E.). Ahora bien, junto a las raíces religiosas y carismáticas como fundamento de la cultura del apoyo, está la comprensión de un vínculo espiritual. Una maestra lo define con estas palabras:

El término familia es un lazo, un vínculo que nos une. En este caso es un lazo de unión, de amistad, de respeto, de trabajo. Un lazo espiritual que nos une. Yo siento que va por ese lado. El lazo espiritual que nos une a todos los integrantes de la I.E. ... y este lazo espiritual es, sobre todo, de afecto. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Además de los fundamentos religiosos y de la conexión espiritual junto a los valores esbozados en el testimonio de la docente, hay una característica más: el sentido de pertenencia o identificación.

Al escuchar el término familia a... lo relacioné con personas identificadas que están dentro de la formación de la Institución. [...] Una forma de cómo te identificas, ya seas padre de familia,

trabajador, docente, estudiante. Si bien es cierto el tema de llevarlo un poco al ámbito religioso va a depender (porque no todas las familias tienen esa visión de las creencias religiosas). Yo lo veo como de una forma cómo se identifican, una forma de identificarse, de realizarse que pertenecen a esa institución. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Con referencia al espíritu de familia como sello original de una cultura del apoyo en el contexto de las culturas escolares, son muy significativas también las nociones de cercanía, la superación de lo burocrático y lo jerárquico, la acogida, el apoyo y la colaboración a una causa común. Así lo manifiesta dos integrantes del Equipo Directivo:

El tema de la acogida, de la alegría [...] porque cuando nos reunimos con todo el personal le decimos: la acogida desde la puerta [...] y a todo aquel que entre. Por eso hay otra frase, aparte de ser familia ***: “No hagas esperar a nadie que llame a tu puerta”. Entonces, igual las puertas están abiertas para todos y nuestro corazón sobre todo que está abierto para atender para escuchar. Y no hay un nivel [...] como algunas estudiantes lo dicen: “No hermana, nosotras nos sentimos así en confianza” (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Es como una convivencia, como un recibimiento. [...]. Aquí no hay, digamos, una jerarquía. El director más arriba, la hermana más arriba o el docente, o el personal de servicio último. ¡No! Todos somos una familia, así como que nos criamos padres e hijos. Pero también respetando siempre algunos estamentos. Pero el respeto no tiene que ver con jerarquías. [...] Todos somos una familia, el común y todos nos apoyamos entre todos. Nos damos ideas, salimos adelante. Y si hay algo que solucionar, lo solucionamos juntos o individuales. Pero nos apoyamos entre todos. O sea, vamos por ese lado. (Docente nombrado, 8 años en la I.E.)

Así también lo expresa una maestra: «Generalmente se busca la colaboración de todos. Pese a que a veces no cumplan muchos. Algo muy bonito que nos dijo el profesor ***: “Acá no hay nombrados ni contratados”. Creo que todos debemos participar, todos somos iguales» (Docente contratada, 3 años en la I.E.).

Para terminar esta sección, se puede verificar que la cultura del apoyo o del soporte es muy sólida en la filosofía de la escuela. Es más, armoniza plenamente con la noción de comunidad educativa de los colegios animados por la Congregación, tal y como se encuentra plasmado en su ideario pedagógico: en el clima de los colegios se ofrece aceptación y acogida, todos deben sentirse como en una «segunda familia» y todos debe colaborar para mantener este ambiente cálido y familiar (Hermanas ***, 2012).

3.2.4. Cultura del poder o manifestaciones autoritarias

Junto a las demás dimensiones hasta ahora desarrolladas, también existe una dimensión en donde el ejercicio del poder puede tomar el cariz de autoritarismo. A continuación, pues, se analizarán las manifestaciones de la cultura del poder.

Cuando se les pregunta a los directivos y docentes en qué situaciones o en qué circunstancias un actor de la comunidad educativa puede convertirse en debilidad o amenaza para el buen clima de la I.E., la mayoría de los entrevistados coinciden en un tema muy puntual: cuando se traiciona la ética profesional y se vulnera la dignidad de las estudiantes. Para ilustrar, dice una integrante del Equipo Directivo: «Cuando no respeta los valores, la parte ética y moral del docente es muy importante dentro de la I.E.» (Docente nombrada, 21 años en la I.E.). Y aún es más explícita en su testimonio otra maestra:

Hemos tenido casos de colegas, muy tristes, que ha estado ahorita en la cárcel. Uno, cuando abusando de su cargo de profesor, tutor, se gana la confianza de los estudiantes, y empezó a hacer tocamientos indebidos a los niños. [...] En secundaria también hubo un profesor que intentó, pero gracias a las denuncias de las estudiantes, se retiró a ese colega. Y de pronto, cuando un maestro actúa con violencia, que después de muchos años han sido descubiertos o delatados. Es ahí cuando empaña o te choca con los valores y principios que todos trabajamos con mucho cariño en el colegio. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

En los casos esbozados hay un ejercicio legítimo del poder que tiende a resguardar el orden social de la institución y a mantener la estabilidad, pues se actúa contra algo que está atentando claramente contra los valores y creencias fundamentales de la filosofía de la escuela de cualquier centro educativo.

Sin embargo, resultan muy valioso para este estudio algunos testimonios que ven como amenaza al clima del centro educativo ciertas actitudes que son indicios claros de una cultura escolar del poder: el cultivar hábitos de consideración hacia la autoridad, el paternalismo, el tener por irreprochable la palabra de las autoridades de la escuela, la sumisión y la agresión autoritaria. Por ejemplo, dice una profesora:

Otra forma de convertirse en amenaza, el docente, [es] cuando muestra un carácter intolerante, impositivo, marcando distancias. Haciendo sentir que el alumno es alumno, simplemente, y él es el condecorado profesor, de repente. Creo que eso rompería la situación. Creo que eso rompería la situación de amicalidad que debe existir entre el docente y el estudiante. (Docente nombrada, 20 años en la I.E.)

El testimonio de la maestra es una indudable muestra de los alcances del autoritarismo. Pues para Stenner (2005), la cultura del poder se expresa en la intolerancia; y, para Pheysey (1993), en una firme separación entre dominantes y dominados, superiores y súbditos. Y es justamente esto a lo que remiten las palabras de la profesora.

En este mismo orden de cosas, nuevamente Pheysey (1993) estima como otra manifestación del poder que en la I.E. se cultiven hábitos de consideración hacia la autoridad, en otras palabras, el fomento de actitudes adulatorias y serviles. Y es esto lo que también denuncia la profesora de la cita anterior:

Porque yo siento que se está alimentando lo que sería el servilismo, en cierto punto. Hay profesores de grandes títulos. Yo no les quito el mérito. Académicamente son profesores muy reconocidos que tienen muy buena labor, en ese sentido. Pero también por mantener los puestos, empiezan a mostrarse muy servilistas. A hacer las cosas cuando el equipo de las hermanas o el equipo directivo los está viendo. Y cuando no los ve, se muestran a veces con los demás colegas muy impetuosos. No saludan. Cuando ven a las hermanitas son muy cariñosos: “¡Coleguita, buenos días! ¡Buenas tardes! [...] Estos colegas que ya han ganado esas confianzas se aprovechan del contratado nuevo y le dicen: “La Hermana ha dicho que tenemos que hacer esto”. Entonces, le delegan las funciones. Lo que se delegó al grupo, al equipo en las coordinaciones. [...] Hay jerarquías, y a veces se abusa de esto. Entonces, ¿cómo se hace consentir al contratado? El contratado está con la idea que el nombrado tiene la sartén por el mango. Por decirlo así. El nombrado con cargo, el nombrado que es coordinador. El nombrado que tiene algún cargo de confianza o tiene cierta cercanía social con el equipo directivo o con la Congregación es el nombrado al que hay que obedecer, al que hay que hacerle caso. Y creo que eso no está bien, pienso que no está bien. (Docente nombrada, 20 años en la I.E.)

Pero además de incentivar prácticas lisonjeras, hay otra manifestación del autoritarismo de la cultura escolar que tiene que ver con el considerar las ideas de las autoridades directivas o pedagógicas como absolutas, verdaderas e incuestionables. Este es el sentir de una integrante del Equipo Directivo:

[...] de alguna forma nuestras Hermanas Religiosas hacen ver como que es, eh, es su colegio, es propiedad de ellas. Y muchas veces el que ellas lo digan es ley. El que ellas manifiesten es ley. Y muchos de nosotros no somos capaces —tal vez— de decir lo contrario, de decir lo contrario y en algún momento tener esa libertad, esa autonomía de tomar algunas decisiones con respecto a lo que viene a ser esa mística, ese fin de estar en el colegio. Entonces, a veces, a muchos de nosotros nos falta esa hidalguía de decir muchas veces las cosas que nosotros sentimos, las cosas que pensamos. Cuando a veces las Hermanas dicen “Mi colegio”, se menciona el colegio como suyo, y lo que dice la Hermana se hace y tiene la última palabra ella, y define. Y de verdad, ahí también yo quisiera de que eso cambie, que tengamos también hermanas con mente un poco más abierta, que también nos

den nuestro lugar y respeten nuestras opiniones, nuestras decisiones. (Docente nombrada, 29 años en la I.E.)

En este testimonio se verifican, pues, varias de las expresiones de la cultura del poder. No solo la idea de Pheysey (1993) sobre el carácter dogmático de las proposiciones de quienes dirigen y promueven la I.E., sino también la intolerancia hacia el pensamiento divergente (Stenner, 2005) y la sumisión autoritaria (Altemeyer, 2006).

También aporta mucho a los fines de esta investigación, el testimonio de una docente, la cual considera que el juicio crítico no es bien recibido por parte de los directivos: «Realmente sí hay una incoherencia. [...] quizás no encaje mucho el pensamiento crítico. Si bien es cierto eso sigue siendo como una reserva que todavía al colegio le falta entender, ¿no?» (Docente nombrada, 2 años en la I.E.).

En otro orden de cosas, solamente una docente asevera que las críticas o las ideas diferentes son bien acogidas y hasta se enriquece de ellas para mejorar el ejercicio docente.

[Cuando un profesor, un padre de familia, cuestiona un poquito el estilo de gestión del colegio] yo lo veo como una fortaleza. Porque nosotros, a veces, pensamos que hacemos bien las cosas y no siempre es así. Son diferentes puntos de vista, diferentes ángulos, diferentes formas de ver las cosas y la vida. Entonces, siempre las observaciones yo las tomo por el lado bueno. Porque reflexiono y digo: "¿En qué estamos haciendo mal? ¿En qué estamos cometiendo errores?" ¿Para qué? Nos hacen dar cuenta de nuestros errores y podemos corregirlos. Yo lo veo así, siempre. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

En otro orden de cosas, durante el desarrollo del taller lúdico con los padres de familia algunos narraron cómo se han sentido impotentes para rebatir algunas de las determinaciones de la Congregación promotora, y han terminado reprimiendo sus deseos de hacer saber su parecer: «Porque como padres hemos experimentado algunas decisiones y no hemos podido enfrentar, de repente, o refutar esas decisiones; y al final solo hemos salido murmurando» (Padre de familia, 3.º de secundaria). Esta impotencia para enfrentar las decisiones tomadas por las religiosas que dirigen el colegio, impotencia que les hace guardar un silencio represor es síntoma de una cultura escolar autoritaria, en donde la cultura del poder se hace sentir fuertemente: los dominantes —en este caso las autoridades directivas y pedagógicas— son tenidas por irreprochables por los subordinados. A su vez, las autoridades esperan de los súbditos abierta disposición a sus ideas (Pheysey, 1993); por lo que los padres de familias prefieren no contravenir la decisión, aunque en privado sientan lo contrario.

Ahora bien, unida a la cohibición de la que se hablaba en el párrafo anterior, la cultura escolar parece transmitir cierto resquemor a la expresión de la propia opinión; sobre todo cuando esta contradice el sentir de la mayoría: «Siempre se ha tenido un poco de temor ante, ante decir una idea, de repente, contraria a lo que la mayoría dice» (Madre de familia, 5.º de secundaria). Es más, los padres y madres de familia se ven coartados de emitir su parecer porque temen la represión por parte de la representante de la Congregación. Se experimenta una especie de vigilancia. He aquí una narración al respecto, testimonio de una madre de familia:

Por decir, en las reuniones de padres de familia a nivel general. Sobre todo, cuando era el mes de diciembre. Daba su balance económico los miembros de A.PA.FA., y también el nuevo comité también mencionaba cuáles iban a ser los gastos el próximo año y cuántos iban a ser las cuotas, ¿no? Año tras año subía. El último año pagamos algo de 280, ¿no? Eso, a pesar de que nosotros, habíamos un grupo de papás que decíamos, pues, que simplemente habíamos quedado esa cuota por un año, pero ahora ya se está haciendo como una costumbre pedir el mismo monto. Entonces, “A ver, ¿quién lo dice?, ¿quién lo dice?, ¿quién lo dice?”. Y al final de cuentas no lo dijimos. Simplemente por temor. Porque siempre están ahí mirando, contando persona a persona, quién es. Y el temor sí se ha tenido a la parte de la Madre Chela. Sinceramente, yo le digo eso que la Madre Chela te identifica y ya. Te hace llamar. ¿no? Y eso fue el temor, de repente, a no participar, a no acatar a lo que el resto dice. (Madre de familia, 5.º de secundaria).

Para reforzar el testimonio anterior, hay una mamá que ha experimentado la misma sensación de control y el miedo a la represalia durante las reuniones de padres y madres familia a nivel general:

Yo también he asistido a alguna, a alguna reunión ¿no? En la cual se hacía y... sí ese era el temor, ¿no? “¿Si me miran? Y después la próxima ya no. Que toman represalias y ya no”. Entonces yo pienso que es algo de lo cual tenemos que liberar. No es fácil. Pero tenemos que liberarnos. (Madre de familia, 5.º de secundaria)

Ambos testimonios nuevamente conducen a una variante de las culturas escolares autoritarias: la agresión autoritaria (Corey, 2013; Altemeyer, 2006) como expresión de miedo a quien es percibido como amenaza.

Sin embargo, las exhibiciones del autoritarismo no solo se daban en las entre la(s) Promotora(s) y los padres y madres de familia; sino que también se podían apreciar en la interacción profesores – padres de familia. Por ejemplo, había papás y mamás que aceptaban

pasivamente la propuesta del docente: «Entonces, la verdad, siempre hay papás que tratan de estar a favor del docente, de la docente y dan el visto bueno a todo, a pesar de la situación de muchos padres de familia. Pero a las finales tratamos —más allá de quedar bien con el docente— pero tratar de respetar los acuerdos con los padres» (Madre de familia, 4.º de secundaria). Estos testimonios evocan un atributo de las culturas de poder, según Pheysey (1993): el tratamiento particular hacia la autoridad. En el caso citado, el trato peculiar hacia el tutor o la complacencia con él, por el solo hecho de ser tutor.

Idénticas expresiones de una cultura escolar del poder acontecían en las reuniones de A.PA.FA. a nivel de aula, ya sin la intervención o presencia del profesor o profesora. Ha habido casos en que el presidente y su comité imponían cargas u obligaciones sin ningún tipo de concesión. Y aunque había puntos de vista contrarios, la mayoría de familias del aula solía avalar este tipo de proceder. Así lo cuenta una mamá:

“Se tenían que poner de acuerdo para lo que era el Día de la Madre, ¿no? Llegó la junta directiva, impuso. “Ya saben, ¿qué? Van a dar esto, vamos a comprar esto a la profesora y esto tiene que ser así”. Y de verdad que noté que ese comité no trabajaba de manera empática. Había muchos padres que mencionaban su punto de vista, pero simplemente no se les escuchó y al final por democracia ganó la idea de la junta directiva. ¿No? Pero ahí sí pude notar que esos padres tuvieron que salir con la cabeza agachada. De verdad que sí me sentí mal ¿no? Porque no, me parece con la frase que inicié: “mucho va a depender de los líderes, de las personas que encabezan”. (Madre de familia, 2.º de secundaria).

La actitud del comité de padres narrada por la madre de familia calza nuevamente con la teoría de Pheysey (1993) sobre las culturas escolares autoritarias: Las autoridades esperan obediencia y abierta sumisión los padres de familia a su cargo, a quienes no son capaces de escuchar. No obstante, también hay experiencias de gestiones de comités de aula en donde el talante democrático es patente. Estas gestiones han tenido como características primordiales la escucha sin acepción de personas, la democracia representativa y la empatía. Dice una madre, quien fungió más de una de vez, de presidenta de aula:

Yo siempre he sido de las personas que le escuchaba todo a los papás, y si había algún fastidio en general, eh, no sé, de repente, se presentó una vez de que el docente no llegaba bien a las alumnas,

entonces, pues, como cabeza del salón, por así decirlo, me acercaba y conversaba con la madre, ¿no?
(Madre de familia, 4.º de secundaria).

A pesar de todo, este estilo democrático oculta discretamente un gesto que revela cómo la cultura escolar rehúye la comunicación asertiva con la persona del conflicto —en el ejemplo de la señora anterior, el profesor que no llegaba bien a las alumnas— y termina por reforzar el poder de la representante de la congregación. Asimismo, hace patente una creencia vigorosamente instalada en el segundo nivel de estratificación de la cultura escolar: el encargado de ofrecer la solución es el miembro que tenga más ascendencia sobre la comunidad educativa; y este proceder termina obteniendo una validación social. Por eso, ante cualquier conflicto o problema, la mamá ha actuado según una creencia instalada y validada: acudir a la Hermana.

Asimismo, es muy llamativo cómo en la cultura escolar se advierte, junto a la crítica del autoritarismo, una especie de apología del mismo. En otras palabras, se llega a legitimar actitudes absolutas con los siguientes argumentos: «si no hay ese autoritarismo, si no hay esa situación en una institución educativa, los papás se desbordan, ¿no? Y los estudiantes, también» (Madre de familia, 5º de secundaria). Es más, pareciera que el único resguardo del prestigio de la institución sea reforzar la cultura de poder, pues continúa la misma madre de familia: «si queremos tener el prestigio que se tiene, tenemos que estar con esa autoridad».

Para terminar este acápite, considero muy valioso el aporte de una madre de familia, puesto que realiza un esbozo de las raíces históricas del autoritarismo que, de alguna manera, puede explicar esta cultura del poder percibida en la gestión del colegio, tanto a nivel del cuadro jerárquico como a nivel de los docentes y de los padres y madres de familia. Para esta mamá, ellos —como generación— aún son la generación del miedo producto del Conflicto Armado Interno. He aquí su testimonio:

Mi generación, por ejemplo, mi generación de la época del terrorismo, profesor. Somos la generación del miedo que, lamentablemente, no podíamos reclamar, decir algo, porque definitivamente en la época del terrorismo era terrible. No se podía decir nada porque estábamos sumidos en el miedo total. Era la época del terrorismo. (Madre de familia, 5.º de secundaria).

A nivel de estudiantes, durante el desarrollo del taller, los primeros recuerdos que vienen a la memoria de ellas son actitudes de empecinamiento por parte de los docentes que, además, van acompañadas de amenazas punitivas. Por ejemplo, cuenta una estudiante:

Recuerdo que con mis compañeras le pedimos permiso para poder visualizar el partido [del Mundial de Fútbol], ya que este evento no se realizaba a diario, ¿no? Y la miss se cerró. ¡Que no! Que teníamos que terminar la sesión y la que no presentaba iba a estar castigada (K.D.V.N., 16 años).

Tanto la cerrazón por parte de la profesora como su advertencia de castigo reflejan características de la cultura escolar en la que predomina el ejercicio del poder. La palabra de la maestra no se discute, puesto que como afirma Pheysey (1993), los líderes de las culturas organizacionales autoritarias son tenidos por incontrovertibles y, el recurrir a la coacción, es una forma de encubrir el propio miedo.

Otra de las ideas que brota al observar dicha imagen es la sensación de sentirse obligadas, oprimidas y sumisas. A esta sumisión la acompañan el miedo, especialmente el miedo a la expulsión y a la estigmatización. Ahora bien, es muy significativo el hecho de que todas las sensaciones mencionadas no son exclusivas de la relación directivo – alumnas o profesor – alumna; sino que también son percibidas en la relación dirección – profesores.

Muchas veces nos hemos visto [...] un poco obligadas a algo, o un poco oprimidas hacia algo que tal vez no ha sido nuestra culpa, claro; como el ser sumiso. No solamente en el caso de profesor alumna, o dirección – alumnas. Hay muchos casos que puede ser de dirección a profesores. Eh... diferentes casos, diferentes situaciones me vienen a la mente en el que yo he llegado a vivir en el colegio. Se puede ver que eso es un poco de miedo, también. Bueno, en mi caso, tal vez, para tener que... bueno me pongo en la situación de la persona que está agachada, ¿no? Para tener que no llegar a tener ningún problema en el colegio, me he visto que... a me puedan expulsar, a que pueda tener este –cómo decir cuando te reprenden— alguna llamada de atención, que todos se fijen en ti y tú siempre estés en la mira. También el hecho de que no puedas hablar, así como estábamos hablando hace un momento. Acerca de algunas cosas que decían sobre la hermana, sus costumbres de ellas también. De ese tipo de cosas (Y.A.A.C, 16 años).

Una vez más salta a la luz el carácter autoritario de la cultura escolar. Como ya se ha mencionado anteriormente, el autoritarismo fracciona claramente a sus miembros: en dominantes y subordinados. Del testimonio vertido se nota con meridiana claridad que el

lado que oprime, obliga y amenaza con la expulsión es el dominador, despótico; mientras que quien sobrelleva la opresión, quien sufre la obligación y experimenta la amenaza, el miedo y el control es el subordinado. Todo esto es un fiel retrato de las culturas autoritarias que, como dice Altemeyer (2005), tienden a buscar la sumisión de los actores y se muestran agresivas hacia los perseguidos por la autoridad —lo que se ve en el miedo a que se fijen en uno y que siempre esté en la mira, como dice la estudiante.

Por otro lado, también se percibe cómo la misma didáctica de los docentes está impregnada de autoritarismo, puesto que había barreras que impedían el diálogo de saberes, la conversación. Para algunas alumnas no se trataba de una sesión de enseñanza aprendizaje; sino de una lección magistral en la que el maestro infundía sus conocimientos sin que ellas tuvieran oportunidad de preguntar, opinar y, menos aún, cuestionar.

Una vez había hablado que el mismo hecho de que había una butaca ahí que ponía a los profesores arriba y a las demás alumnas abajo, impedía ese diálogo que pudiera haber en un momento de clases. En el mismo hecho de que ellos solo compartían o daban sus opiniones, y nos infundían conocimientos; y que nosotros no podamos decir “¡No! ¿pero por qué?” o “¿por qué esto o por qué aquello?”. Era un tema que reflejaba mucho también el que no podíamos mucho opinar sobre los mismos temas de las clases en muchos profesores (M.V.B.R, 16 años).

Evidentemente, en este testimonio se percibe un rasgo clásico de las culturas escolares en donde prevalece la cultura del poder: «Se espera que los líderes sean omniscientes» (Pheysey, 1993). El profesor lo sabe todo, y solo de él puede esperar la estudiante el conocimiento. Sin embargo, lo compartido por el profesor tenía carácter absoluto, dogmático, irrefutable. Desde aquí, desde este autoritarismo, se entiende que algunos docentes no dieran espacio para el debate o la opinión, pues sería cuestionar la autoridad del profesor, autoridad incontrovertible que halla su respaldo en culturas de poder que esperan de sus súbditos abierta disposición a sus ideas. Lamentablemente, esto ya había sido constatado por la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003) al hablar de la preeminencia de pedagogías de corte autoritario y tradicional en el contexto del Conflicto Armado Interno.

Finalmente, el autoritarismo de la cultura escolar también se palpa al momento de reconocer quiénes son los actores de la comunidad educativa que participan en la toma de decisiones: son solo algunas personas —los directivos— los que deciden, los que tienen voz;

quedando así invisibilizadas o silenciadas otras perspectivas o voces que colaboran y se sienten parte integral de la institución educativa. Nos cuenta Z.D.D.L (16 años):

Puede ser que solo hay algunas personas que son las que se encargan de las decisiones del colegio y que no son como todos los que estamos ahí, como que colaborando o viendo como nuestro colegio pueda mejorar, ¿no? Y solo hay unas cuantos que tienen por así decirlo voz. Y tal vez serían los equipos directivos, porque ellos son los que se encargan de manejarlos, de manejar el colegio.

Como afirma Pheyse (1993), en las culturas de poder los dominadores esperan de sus miembros —los subordinados— la virtud suprema que es la docilidad, o sea, el acatamiento absoluto de las decisiones que ellos toman y que, no pueden si no emanar de ellos porque, como se ha enfatizado en este estudio, la palabra, las determinaciones de quienes detentan el poder tienen carácter doctrinal, concluyente. Por este motivo, no tiene sentido que se escuche la voz de otros actores educativos que no son los que dominan la comunidad educativa.

En conclusión, la cultura del poder en la I.E. tiene varias manifestaciones, en las diversas interacciones de los miembros de la comunidad educativa y en diversas esferas. En la relación directivos – profesores prevalece la sumisión de estos últimos, el cultivo de hábitos de consideración hacia la autoridad, el tener por irreprochable la palabra de las religiosas promotoras del colegio y el abuso de los cargos de confianza. En la relación profesores – padres de familia también existe una actitud sumisa que se traduce en el silencio o murmuración cuando estos últimos no comparten la idea del tutor o tutor. Incluso algunos padres de familia experimentan temor cuando expresan una idea contraria a la mayoría y reciben una llamada de atención de la representante de la Congregación por haber manifestado una idea que disienta de los demás. Finalmente, en la relación profesores – estudiantes se siente la cultura del poder cuando el profesor es intolerante e impositivo, también cuando sus metodologías no dejan lugar a la participación o las preguntas, y en el miedo a ser expulsadas o estigmatizadas por emitir una opinión contraria a las de las autoridades pedagógicas.

3.3. Los tipos de cultura escolar que conviven en la I.E.

La cultura escolar, según la tipología de Hargreaves (1995), puede ser tradicional, centrada en el bienestar, de invernadero y anómica. Los factores que definen esta clasificación son la cohesión social y el control social. He aquí la descripción de cada una.

3.3.1. Rasgos de una cultura escolar tradicional

De las entrevistas efectuadas y de los talleres realizados, no se puede catalogar a la cultura escolar de la I.E. como una cultura absolutamente tradicional. Puesto que, según Hargreaves (1995), las culturas escolares de tipo tradicional tienden a manifestar escasa cohesión social. No es el caso de este colegio, pues entre los diversos actores de la comunidad educativa existe todo lo contrario: una conciencia de familia, descrita en estos términos: «Por eso decimos familia [...] Todos nos apoyamos entre todos. Nos damos ideas, salimos adelante. Y si hay algo que solucionar, lo solucionamos juntos o individuales. Pero nos apoyamos entre todos. O sea, vamos por ese lado» (Equipo directivo, 8 años en la I.E.). Del mismo sentir es una estudiante: «Somos humanas, personas divertidas, alegres, dispuestas a ayudar a quienes más lo necesiten. Porque las promociones pasadas siempre estuvieron apoyando a las menores, aunque siempre hay algunos desacuerdos, hemos tratado de mantener la unidad» (Z.D.D.L., 16 años). No obstante, sí hay testimonios que sin contradecir lo anterior, son signos de actitudes que pueden herir la cohesión social. Por ejemplo, manifiesta una docente:

[El servilismo de algunos nombrados en cargos de confianza] hace también que se rompa lo que antes nosotros en el colegio teníamos: en el colegio nosotros contratados o nombrados éramos tratados de la misma manera. Hasta en los horarios. Y bueno, pues, nos sentíamos en esa comodidad. Si teníamos que barrer, todos barríamos. Si teníamos que reclamar, se reclamaba en su momento. Pero en cambio ahora, no. (Docente nombrada, 20 años en la I.E.)

Ahora bien, es cierto que otro rasgo de las culturas escolares tradicionales es velar por el orden establecido, o sea, el alto control social. En el clima de la I.E. se reconoce la disciplina como una característica del colegio (Madre de familia, 5.º de secundaria) y un orden, el cual está asociado a la presencia de las religiosas (Equipo Directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.). Y aunque alguna mamá ha llegado a justificar el autoritarismo para mantener la disciplina y el orden:

Porque particularmente yo, que trabajo en una I. pública, si no hay ese autoritarismo, si no hay esa situación en una institución, los papá, los papás se desbordan, ¿no?, y los estudiantes también. Entonces, yo me pongo en la posición de los directivos y veo que hay necesidad, si queremos tener el prestigio que se tiene, tenemos que estar con esa autoridad. (Madre de familia, 5° de secundaria)

No obstante, no se percibe un vigilantismo que extreme las medidas de control sobre los actores de la comunidad.

3.3.2. Rasgos de una cultura escolar centrada en el bienestar

Las culturas escolares centradas en el bienestar se caracterizan por los altos indicadores de cohesión social. Como se verifica en las citas del 3.3.1., este sí es un rasgo predominante del clima del centro educativo. He aquí otro testimonio al respecto que no hace sino reforzar el espíritu de familia que se respira en el ambiente: «El lazo espiritual que nos une a todos los integrantes de la I.E. *** y este lazo espiritual es, sobre todo, de afecto» (Docente nombrada, 21 años en la I.E.). En este mismo orden de cosas, la percepción de una profesora es la comunión que existe entre docentes contratados y nombrados: «Algo muy bonito que nos dijo el profesor ***: “Acá no hay nombrados ni contratados” creo que todos debemos participar, todos somos iguales» (Docente contratada, 3 años en la I.E.). No obstante, este trato igualitario es desmentido por la misma docente cuando afirma que «Yo creo que, por lo menos, como contratados no tenemos mucha voz y voto. Porque a veces a quienes más se escucha es a los nombrados». Idéntica es la impresión de otra maestra en cuanto a la participación e identificación del cuerpo colegial:

He visto, en su gran mayoría, [que son] sobre todo docentes contratados [los] que muestran un poco la forma de ser más proactivos en actividades extracurriculares que se daban. Quizás no sea mucho de algunos docentes nombrados [...] que no mostraban esa identificación, ese compromiso con la I.E. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Estas últimas apreciaciones son señales que debilitan, en cierta manera, una cultura escolar centrada en el bienestar. Y las razones fundamentales parecen ser la falta de libertad y el miedo de los profesores contratados: «[Los docentes contratados] deciden por su misma presión de ser contratado y, bueno, votan por lo que pide el equipo directivo, lo que desea escuchar, exacto» (Equipo Directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.). «Porque hay docentes que tienen miedo porque ha habido docentes que –y eso a mí me consta— que

dijeron: “Yo estoy aquí contratado, pero mi derecho es este”. Y, bueno, al año siguiente ya no lo contrataron» (Docente nombrada, 21 años en la I.E.).

3.3.3. Rasgos de una cultura escolar de invernadero

Las culturas escolares tipo invernadero se califican así por la coincidencia que existe entre los elevados índices de cohesión social y los elevados indicadores de control social. De los datos recogidos se concluye que no es esta la situación del clima del centro educativo. Pues, aunque hay cuantiosos indicativos de relaciones fraternas fuertes y un significativo espíritu de familia; estos no coexisten con los notables índices de control social. Como se afirmó a propósito de la cultura escolar de tipo tradicional, existe un cuidado del orden establecido, más no se cae en un control excesivo. Además, las relaciones entre los actores de la comunidad educativa son espontáneas y no hay esa sensación de ahogamiento:

Nosotras somos personas alegres, divertidas, aunque tal vez la fachada de colegio católico hace pensar a las demás que somos personas muy rectas, muy disciplinadas» (Z.D.D.L., 16 años). Sin embargo, hay algunas situaciones en las que sí, algunos miembros del colegio, experimentan situaciones de presión o control. En el caso de los padres de familia, cuando en las asambleas de fin de año alguno se atreve a emitir una opinión contraria a la mayoría y es identificado y llamada por la religiosa que representa a la Congregación en la animación del colegio (Madre de familia, 5° de secundaria). En el caso de las estudiantes, cuando critican algún supuesto básico subyacente o creencia de la I.E., prefieren callar para no tener ningún tipo de problema. Son conscientes que en dichas situaciones no pueden comportarse con espontaneidad. (Y.A.A.C, 16 años).

3.3.4. Rasgos de una cultura escolar anómica

Puesto que la anomia se define como bajos estándares de cohesión y de control social. O, en otras palabras, como un estado de anarquía y un ambiente de desasosiego, riesgo e inseguridad (Hargreaves, 1995); lo cual en ningún momento ha sido percibido por los actores de la comunidad educativa: se descarta por completo una cultura escolar anómica.

3.4. Las principales manifestaciones de la cultura escolar según sus niveles

La cultura escolar, según Schein (2010), posee niveles o estratos, a saber: los artefactos, los valores y creencias, y los supuestos básicos subyacentes. Siendo la capa más

exterior la de los artefactos; y, la más profunda e interna, la de los supuestos esenciales subyacentes. Mientras más periférico el nivel, las manifestaciones suelen ser tratadas o interpretadas con más flexibilidad, actitud de diálogo y apertura. En cambio, cuanto más profundo el nivel, las manifestaciones de la cultura escolar suelen ser asumidas con más rigidez, autoritarismo e intolerancia. Así, pues, comenzaremos describiendo las muestras más periféricas de la cultura escolar.

3.4.1. Los artefactos en la cultura escolar de la I.E.

Cuando a los directivos y docentes se les inquiera por los hitos más resaltantes alcanzados por la comunidad educativa y que son de dominio público, algunos de ellos resaltan la formación y la práctica de los valores, el buen desempeño académico asociado con los primeros puestos en los concursos del Minedu, la gratitud de las ex alumnas por la formación recibida, la inserción en la sociedad civil y en el mundo laboral de las mismas ex alumnas; además de los lauros deportivos.

Externamente, lo primero, como todos los padres que vienen aquí, buscando una vacante, lo dicen ellos mismos.

—¿Por qué quiere estar usted en ***? ¡Hay muchas instituciones también!

Lo primero que dicen: —Por los valores que se forman en el colegio.

Ese es el primer hito que se ha logrado para que los padres apuesten por la institución, por los valores que se van trabajando, realizando. (Equipo Directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.)

Existen muchos hitos, sobre todo académicos, deportivos. Pero tú vas a cualquier lugar y conversas con cualquier docente que no haya trabajado en *** y que simplemente de pronto, por primera vez ha recibido a nuestras estudiantes; se queda mucho con la práctica de valores. Entonces la I.E. para mí es práctica de valores. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

En sendos casos, se trata de auténticos artefactos de la cultura escolar. Puesto que aquí, en esta capa más periférica, es donde habitan las conductas observables y las historias que son enarboladas como hitos (Schein, 2010). Como se ve, ante los ojos y oídos de la sociedad huancaína, sin que demande en ella un mayor análisis, flamean y repican las banderas de la formación en valores y la práctica de los mismos. Sin embargo, como afirmábamos anteriormente, esto no es lo único que observan y escuchan personas cercanas

y ajenas a la cultura escolar. También vislumbran y resuenan en ellas el desenvolvimiento académico —asociado últimamente a los triunfos obtenidos en los concursos públicos. Por ejemplo: [Las personas ajenas a la I.E.] siempre ven con un nivel académico alto al colegio porque siempre han ido destacando. El año pasado lograron pasar a una fase internacional de la FENCYT⁴ (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.).

Otro valor reconocido públicamente es la gratitud y el sentido de pertenencia de las exalumnas y el desempeño que estas muestran en la sociedad huancaína. He aquí algunos testimonios:

Es que donde tú vas las alumnas se identifican bastante con la institución. Porque alguna vez cuando

fui al banco [...] la chica me decía:

—¿Y dónde trabajas?

— Yo soy del colegio ***

—¿Está la maestra tal? ¡Oye es un buen colegio!

Las mismas estudiantes te hablan muy bien del colegio [...] se siguen identificando con la institución.

(Docente contratada, 3 años en la I.E.)

Hace, digamos, unos diez años atrás era pues un, digamos, un orgullo ir a una institución de salud, por ejemplo, a un hospital, a un banco, a una municipalidad y encontrar ahí a muchas de nuestras estudiantes; y en algún momento, tal vez, enterarnos de que algunas de nuestras estudiantes están ahí ejerciendo cargos o trabajando y sirviendo a la sociedad, siendo personas de bien. El tiempo que vengo trabajando he sabido de ese tipo de personas, incluso de empresarias prósperas. Entonces yo pienso siempre se ha ido caracterizando de formar personas de bien, personas que sirvan a su sociedad. (Equipo Directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

Por último, encontramos los éxitos en las disciplinas deportivas:

Yo, cuando comencé a trabajar en la institución, me llamó mucho la atención una serie de trofeos que tenía en el ambiente de la parte administrativa. Entonces, comencé a indagar [...] me enteré que el colegio... en la parte competitiva deportiva ha sobre salido en la parte de Handball. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

⁴ FENCYT: Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología.

Asimismo, cuando se analiza con las familias el nivel más superficial, más periférico de la cultura escolar que en términos de Schein (2010) son los artefactos; estas coinciden en la imagen de colegio particular que proyecta la institución educativa hacia la sociedad huancaína. Valores reconocidos públicamente como la religiosidad que se inculca en el colegio, los docentes altamente calificados, la dedicación a la parte cognitiva, la jornada escolar extendida y la oferta deportiva.

¿Lo que la sociedad piensa de la Institución Educativa? Es una imagen muy bonita coordinada con la religiosidad, está regentada por las Madres. Lo consideran como un particular porque nos brindan horas de estudio largas, completas. Están los docentes calificados tanto los nombrados, los contratados y los que vienen a hacer talleres. Son personas muy evaluadas por el director y por la madre y [tienen] un desenvolvimiento muy excelente. Por eso aposté por llevarla a mi niña a... de..., por todas las cosas que dicen en la sociedad huancaína. Es un colegio que se dedica al deporte, a la religiosidad, a los valores. Ellos piensan: "Es un colegio particular". ¿Qué nos brindan los colegios particulares? Más horas, más talleres... pero a devolución de un pago. No es gratuito. En cambio, en la I.E. es estatal, nos han brindado muchas cosas: campos amplios, las niñas hacen variedad y cantidades de trabajos a cabalidad y se mantienen ocupadas estudiando, distrayéndose en cosas esenciales para la vida, como mujercitas que son. (Madre de familia, 5.º de secundaria).

Ahora bien, cuando se indaga con las estudiantes cuáles son las principales manifestaciones de la cultura escolar a nivel de artefactos, también ellas afirman que lo más perceptible del clima escolar a los ojos y oídos de la sociedad del Valle del Mantaro es el tema de los valores, pero sobre todo el óptimo desempeño académico, al cual es difícil acceder, precisamente por reconocida calidad.

Por los últimos logros, todas las personas que no pertenecen a la comunidad ... tienen una imagen de [...] como un colegio que, aparte de ser religioso, tiene buen rendimiento académico, es un buen colegio, que es difícil hacer entrar a un chico, a una chica al colegio. Es como una selección que se hace. Y todas las personas tienen una imagen muy buena del colegio. Que es bueno tanto en valores como en lo académico. [...] Yo creo que de forma general hay una muy buena imagen del colegio. Los medios (periódico, radio) siempre están hablando sobre los logros del colegio: que han quedado en Matemática, que está haciendo un pasacalle. (Z.D.D.L., 16 años)

En conclusión, en la capa más externa de la cultura escolar de la I.E., en lo que este estudio ha asumido como artefactos se encuentran los logros académicos, la formación en

valores, los éxitos deportivos y el sentimiento de gratitud e identificación por parte de las ex alumnas.

3.4.2. Los valores, creencias y supuestos básicos subyacentes en la cultura escolar de la I.E

En el segundo y tercer nivel de las capas de la cultura escolar hallamos los valores y creencias; y los supuestos básicos subyacentes, respectivamente. Para comenzar, es necesario afirmar que hay voces de los mismos profesores y miembros del Equipo directivo que admiten que ciertas tradiciones deben irse adaptando a las circunstancias y que el criterio fundamental de continuidad de las mismas debe ser el resguardo del carisma y su grado de eficacia. Es más, se confiesa que las modificaciones responden, sobre todo, a peticiones de las familias y de los mismos estudiantes: «Se han modificado muchas cosas, siempre muchas cosas, siempre. Cada año se paran modificando las cosas. [...] Estas modificaciones surgen a pedido y clamor de la comunidad. En este caso, padres de familia y estudiantes. Sobre todo, padres de familia» (Docente nombrada, 21 años en la I.E.).

Ahora bien, retomando el tema de lo que debe permanecer en la cultura escolar de la I.E., por ejemplo, dice un miembro del cuadro directivo: «Las tradiciones que deben quedarse son la mística *** del colegio. Eso es lo que tiene que estar ahí impregnado para todos: sean varones, mujeres y practicar siempre, digamos, el lema *** de “hacer siempre el bien”» (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.). Y luego se tiene otro testimonio:

Dentro de las tradiciones se mantiene desde hace años el mantener las áreas verdes [...] A cada personal, a cada grupo de padres de familia, estudiantes o personal se les entrega un pedazo de tierra para que haga sus jardines. [...]Y, por otro lado, [...] a nivel de Huancayo, las Hermanas anteriores vivían las culturas que tenía el pueblo. Poco a poco se ha ido dando otro enfoque. Por ejemplo, se tenía la fiesta de Santiago⁵. Y últimamente se le ha dado el enfoque de celebrar la fiesta de la Virgen de la Asunción. (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.)

De estas afirmaciones, se deduce que, aunque ellos denominan con el nombre de tradiciones a la mística del colegio, a la celebración de la fiesta de la Virgen de la Asunción

⁵ Fiesta de carácter costumbrista de raíces andinas que, primigeniamente, consistía en agradecer a Dios y a la Pachamama la fertilidad de plantas y animales. Sin embargo, poco a poco, ha perdido este carácter hasta reducirse únicamente a una misa católica en donde no se agradece esta fertilidad y una fiesta en donde abundan el licor y la comida con bastante descontrol. Aunque no salió en la entrevista, en una comunicación informal con la entrevistada, se afirmó que la suspensión de esta festividad fue justamente para evitar los comportamientos inadecuados que protagonizaban los profesores al embriagarse.

y al cuidado de las áreas verdes, se trata, en efecto, de fidedignos valores de la cultura escolar. Por un lado, la mística, el carisma. Evidentemente, estos deberían ser la esencia de la cultura escolar de la institución. Luego, el cuidado del medio ambiente y la apuesta por el enfoque ecológico. Pero, al mismo tiempo, hay tradiciones que han sufrido una modificación. Para ilustrar, se dejó una fiesta costumbrista tan arraigada en el Valle del Mantaro como el popular Santiago para dar cabida a una fiesta de carácter religioso: La Virgen de la Asunción. Aquí no se está hablando de una simple tradición ubicada en la capa más externa de la cultura escolar. Esta fiesta católica encarna un auténtico valor, religioso en sí mismo y que sería complicado remover o rediseñar. Así lo reconoce una docente:

Es que el perfil del colegio es un colegio religioso. No es un colegio laico [...] Yo pienso que no [se podría cambiar]. Y si se diera, tendría que surgir desde la cabeza, desde la Congregación de las Hermanas *** Pero como institución ya tiene un eje, una visión. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Las palabras de la docente confirman la idea de Schein (2010) sobre los valores y creencias de las culturas escolares: tienen una raigambre dogmática, es decir, su verdad viene impuesta desde arriba. No obstante, hay valores del segundo nivel de la cultura escolar que, con el transcurso del tiempo, pueden convertirse en incuestionables supuestos básicos subyacentes, el estrato más profundo y casi inmutable de la cultura escolar. Y a propósito, se puede añadir la declaración de una maestra en la cual se muestra favorable de mantener este valor religioso de la fiesta de la Virgen:

Pero de uno de los aspectos que yo considero que debe de seguirse dando como tradición es el amor y el cariño a nuestra Madre, la Virgen, la Virgen de la Asunción. [...] Y siendo más aún un colegio regentado por nuestras hermanas, pienso que nuestras alumnas también deben estar formadas en esos principios religiosos de nuestra Virgen, con ese respeto, con esa adoración a nuestra Virgen. (Equipo Directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

También entre lo que se debe conservar en la cultura escolar, hay quien reconoce que la presencia de las Hermanas en la institución educativa es respaldo de la organización, el orden y la disciplina; y, por tanto, una tradición que no debería perderse. Es más, pareciera que las religiosas fueran las garantes de una cultura escolar de tipo invernadero, que los seculares no serían capaces de preservar por ellos mismos.

Yo también sigo apostando que la Congregación debería estar siempre presente. Pero nos van diciendo que en algún momento quizás se van a retirar de la Institución. Y eso nos apena muchísimo. Porque siempre, de todas maneras, hay un orden, una disciplina que se nota estando las hermanas, algo diferente. Pero las hermanas también nos dicen: “Nosotras los hemos preparado para que ustedes se queden”. [...] Pero, de todas maneras, es que como que no hay un padre y los hijos comienzan a hacer ellos, por propia cuenta. (Equipo Directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.)

Aquí nuevamente surge una creencia de la cultura escolar. Como hemos sustentado en nuestro marco conceptual los valores y las creencias asentados en una institución educativa ofrecen una poderosa cuota de seguridad ante las incertidumbres propias del quehacer administrativo o pedagógico. Es decir, en la cultura escolar de la institución que estamos estudiando hay una creencia de mucho peso: con las Hermanas el colegio funciona, el colegio marcha, en el colegio hay orden y disciplina. Sin ellas, todo esto se cae; lo cual provoca un sentimiento de inseguridad, de inestabilidad. Y aunque se reconoce un empoderamiento de las religiosas hacia los laicos frente a la inevitable transición, esa creencia de que el colegio solo es eficiente con las Hermanas es tan fuerte en la cultura escolar que, por lo tanto, atemoriza saber que un día ellas ya no serán parte de la organización. Y, por lo tanto, se tiende a confundir el ofrecer seguridad y cuidar con el paternalismo; paternalismo que surge de los que mandan; pero como que es suplicado y alimentado por los que son dirigidos, quienes rehúyen del liderazgo pedagógico y administrativo: «Pero las hermanas también nos dicen: “Nosotras los hemos preparado para que ustedes se queden”. [...] Pero, de todas maneras, es que como que no hay un padre y los hijos comienzan a hacer ellos, por propia cuenta». (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.)

En otro orden de cosas, sale a la luz un criterio de interpretación y validación de las distintas manifestaciones de la cultura escolar, fuere en el nivel que fuera: la efectividad y la funcionalidad.

Siempre es bueno tener en cuenta las tradiciones, siempre es bueno rescatar las cosas que se han ido dando y que han sido efectivas. O sea, no simplemente es decir “que es la tradición, que tenemos que hacer esto, es la tradición”. No, si esa tradición no funciona en los tiempos modernos es necesario cambiar. ¡Es necesario cambiar! (Equipo directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.).

Bajo estos dos criterios —efectividad y funcionalidad—, la misma docente y miembro del Equipo Directivo cuenta una serie de convicciones muy afianzadas en la cultura

escolar de la institución educativa que a su juicio sí deberían cambiar. Por ejemplo: el que las religiosas hagan sentir que ellas son las dueñas del colegio y que la palabra de estas sea tomada por todos como ley. Su deseo es que estas actitudes desaparezcan de la cultura escolar y en su lugar las religiosas se muestren con una mentalidad más abierta, que nadie se calle por temor y que se respeten los acuerdos. He aquí el testimonio:

Por otro lado, el aspecto referido, como tradición que ya no deberíamos de considerar, es, pues, ese aspecto en el cual de alguna forma nuestras Hermanas Religiosas hacen ver como que es, eh, es su colegio, es propiedad de ellas. Y muchas veces el que ellas lo digan es ley. El que ellas manifiesten es ley. Y muchos de nosotros no somos capaces –tal vez- de decir lo contrario, de decir lo contrario y en algún momento tener esa libertad, esa autonomía de tomar algunas decisiones con respecto a lo que viene a ser esa mística, ese fin de estar en el colegio. Entonces, a veces, a muchos de nosotros nos falta esa hidalgía de decir, muchas veces, las cosas que nosotros sentimos, las cosas que pensamos. Cuando a veces las Hermanas dicen “Mi colegio”, se menciona el colegio como suyo y lo que dice la Hermana se hace y tiene la última palabra ella, y define. Y de verdad, ahí también yo quisiera de que eso cambie, que tengamos también hermanas con mente un poco más abierta, que también nos den nuestro lugar y respeten nuestras opiniones, nuestras decisiones. (Equipo directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

Como vemos, aquí se habla de convicciones y comportamientos que habitan en la profundidad de la cultura escolar, o sea, se trata de supuestos básicos subyacentes. Y como es dicho en nuestro marco teórico, se trata de creencias sustanciales que al interno de la comunidad educativa encuentran poquísimos márgenes de variación. En otras palabras: frente al hecho de que las Hermanas hagan sentir a los laicos que ellas son las dueñas del colegio (nótese cómo le cuesta a la persona entrevistada reconocerlo: «es, eh, es su colegio») no cabe la confrontación; frente al hecho de que la palabra de las Hermanas sea ley y sea indiscutible, no es posible disentir; frente al hecho de que los colaboradores seculares reclamen su lugar y el respeto a sus opiniones y decisiones, no hay lugar a divergencia; frente al hecho de que los no-religiosos puedan ofrecer con libertad su voz, su parecer a las Hermanas, es mejor que no lo hagan. En resumen, tanto en las Hermanas como en algunos de los directivos o profesores falta esa disposición a reexaminar algunos dogmas de la cultura escolar; y no lo hacen por motivos de naturaleza psíquica (Schein, 2010). Es decir, el sentimiento de ansiedad que provoca el simple hecho de ponerse a discutir sobre estos supuestos tan fuertes: tanto así que dominados como dominantes prefieren el *statu quo*, la estabilidad cognitiva; de la cual derivan la poca actitud de apertura mental. Por cierto, todo lo afirmado

se emparenta perfectamente con los rasgos de una cultura escolar autoritaria, con el perfil de una cultura escolar en donde el poder es necesario que se haga sentir. Por eso, es mejor optar por el convencionalismo, o sea, optar siempre por las prácticas que responde a la costumbre, al “siempre se ha hecho así” (Altemeyer, 2006); por la intolerancia a la diferencia, puesto que es la mejor actitud cuando los que representan la cultura del poder sienten amenazada la cohesión social y las normas de la comunidad educativa (Stenner, 2005; Corey, 2013).

Pero también existen los partidarios de modificar la organización de las diversas coordinaciones que hacen parte del ordenamiento de la cultura de la institución educativa. El principal argumento tiene que ver con las contradicciones que se presentan al interior de las mismas:

Para mí, por ejemplo, se debería modificar la organización que se tiene dividida de pastoral y estas cosas. Porque siento que hay una contradicción. En Pastoral decimos: “Vamos a desarrollarnos como verdaderos seres humanos al servicio de los demás o con la intención o la idea de hacer siempre el bien”. Sin embargo, desde el área Académica, de Tutoría y Orientación del Estudiante - TOE o Actividades estamos pensando en que se debe empujar a los estudiantes a alcanzar puestos, a ganar concursos, a figurar dentro de algún ranking escolar. Y, a veces, se les mete en la cabeza no importa cómo. Un poco que se inclina a “no importan los medios, sino el fin”. Esto no está bien. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

La constatación de la maestra acerca de cómo algunos estamentos de la organización escolar instan a los estudiantes a empeñarse sobremanera en la obtención de condecoraciones académicas en vez de recalcar la formación en valores como el servicio o el hacer siempre el bien, es una clara muestra de que no se trata de algo superficial, de un artefacto; sino más bien de una creencia fuertemente instalada en la cultura escolar. Es más, la contradicción de la que habla la maestra (hay un lema que debería inundar la cultura escolar del colegio: “Hacer siempre el bien”; sin embargo, tiene más valor ganar concursos, no importa a costa de qué) confirma las reflexiones de nuestro marco teórico: los valores y creencias de la institución educativa deben pasar por el filtro exigente de la congruencia, de la coherencia. Y a propósito de la congruencia que deben demandar los valores y creencias de la cultura escolar, una maestra habla de cómo esta vuelve a fallar, incluso cuando se habla de un término tan fuerte como la democracia:

Pero, como le decía, al final está ahí pues la autoridad de la Congregación, que ellos tienen la última palabra. Y que si ellos lo consideran se podría hacer ese cambio y se hace. Al margen que podríamos algunos discutir, decir y a veces, como le digo, la mayor cantidad y lo que se hace: “ya pues, la democracia”; y obviamente los profesores contratados ven de que eso es lo que quiere el colegio y el Equipo directivo; entonces obviamente no tienen la personalidad o la libertad de decidir, ¿no? Deciden por su misma presión de ser contratado y bueno votan por lo que pide el equipo directivo, lo que desea escuchar, exacto. Y yo pienso, por eso le decía, tener esa libertad y la personalidad que el docente debe de tener. De por medio está, pues, mi palabra, de por medio está mi trabajo, incluso hasta mi libertad de opinar y de decir. Y muy pocos de los que yo he podido apreciar en estos tiempos que llevo de algunos colegas que tienen sí, incluso, esa personalidad de opinar, de decir y de decir lo que piensan, lo que sientan al margen de lo podría, de lo que podría suscitarse, esa decisión, esa intervención. Yo, el tiempo que ahora estoy en el Equipo directivo, he tenido la oportunidad de decir en el equipo, de decir mi sentir y a veces hasta tener la discrepancia con el director o con algún profesor en el equipo directivo, pero pienso que tiene que ser así. ¿No? Y que la persona tiene que definirse con sus ideas, con sus pensamientos, con sus decisiones. Porque y así uno se siente libre, se siente feliz al margen que no está yendo al mismo ritmo que los otros. Al margen de que a veces nos sentimos frustrados. (Equipo directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

Lo que se describe no es únicamente la incongruencia entre un valor visibilizado —hay democracia— y su ejercicio real —los profesores contratados se pliegan al querer del equipo directivo y, por lo tanto, no votan a conciencia ni en libertad—; sino rasgos indubitables de la cultura de poder. El primero, la sumisión autoritaria por parte de los profesores con contrato (subordinados) al querer de los directivos (dominantes), para usar términos de Pheysey (1993) y Altemeyer (2006). El segundo, el hecho de que las autoridades administrativas y pedagógicas sean tenidas por personas irrefutables por el solo argumento *ad hominem* o *ad baculum*, o sea, porque es el parecer de la Hermana o del Director, y eso no se puede discutir. El tercero, la agresión autoritaria de la que habla nuevamente Altemeyer (2006), pues si los profesores sin contrato estable no votan según el sentir del cuadro jerárquico, lo hacen para no ver arriesgado su vínculo laboral para el próximo año. Y, finalmente, si los contratados leen que la voluntad de los que dominan la institución y la cultura escolar va por una dirección y por falta de autonomía, ellos viran hacia esa dirección, se verifica la teoría de Pheysey (1993): el cuadro jerárquico espera —aunque sea discretamente— la abierta disposición de los súbditos a sus ideas.

En concomitancia con los testimonios de los profesores, están las afirmaciones de los padres de familia que refuerzan la existencia de ciertas creencias: la presencia de las Hermanas como garantes de una cultura escolar en la que imperan los valores, el prestigio académico y la buena

organización (Madre de familia, 4.º de secundaria); y el recurrir a la Representante de la Congregación en la I.E. para resolver de forma efectiva cualquier conflicto, pues solo ella parece tener la forma de resolverlo (Madre de familia, 4.º de secundaria).

Para culminar esta sección, en la entrevista grupal con las integrantes del Municipio Escolar también aflora la creencia manifestada por los padres de familia: se recurre a la autoridad de la Representante de la Congregación para resolver cualquier conflicto o afrontar cualquier dificultad: «Simplemente como que yo trataba de convencer a la Madre, que era en sí quien tomaba las decisiones y le comentaba la idea al Director» (L.H.P.J., 17 años). Por cierto, al tratar directamente los asuntos del Municipio con la Hermana Representante de la Congregación o con el encargado de la Dirección, la alcaldesa y las regidoras no hacían sino seguir una creencia fuertemente instalada en el segundo nivel de estratificación de la cultura escolar. En este nivel, según Schein (2010), los encargados de ofrecer la solución ante retos o problemas, son los miembros que más ascendencia tienen sobre la comunidad educativa. De manera que al proceder así, el Municipio Escolar ratificaba la creencia de que la Hermana o el Director tiene la solución a sus problemas e inquietudes.

A manera de *excursus* se abordarán como cierre del presente numeral dos temas que han contribuido notablemente en la comprensión de las manifestaciones de la cultura escolar según los niveles: por un lado, la cuestión de la Evaluación Censal de Estudiantes (E.C.E.); y, por otro, la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, específicamente en la variación sufrida en la población estudiantil del nivel secundario, la cual desde el 2020 admite la matrícula de varones, determinación comunicada por el Equipo directivo un año antes de hacerse efectiva.

En primer lugar, una de las señales del ya mencionado acento en lo académico es la intensiva preparación, incluso por fuera del horario escolar, a la que son sometidas las estudiantes que rendirán la famosa prueba E.C.E. Y aunque los padres de familia no rechazan estos reforzamientos, es muy sugerente saber que esta potente inversión de energías y tiempo por parte de docentes y estudiantes en dichas pruebas estandarizadas no es producto de un consenso del claustro de maestros. Por el contrario, es fruto de un acuerdo entre la representante de la entidad titular y el director de la I.E. a fin de nivelar y de sentar bases cognitivas sólidas en los estudiantes de los grados en los que suele aplicarse este tipo de evaluaciones:

Mira, quizá esto no lo he compartido con todos los maestros. Es algo, quizás, a veces, en el Equipo directivo lo digo; y es algo que, a veces, con la hermana tomo algunas decisiones. Pero la verdad es

que nosotros no los preparamos tanto así como para la E.C.E. Vamos más allá. Aprovechamos la coyuntura, aprovechamos para que los padres no se quejen, para que no estén ahí y por qué lo preparan, etc. Sino que aprovechamos para que en primero y segundo tengan una base sólida. (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.).

De estos datos, se puede concluir que el incidir con demasía en la preparación para las pruebas estandarizadas del Minedu es un supuesto básico subyacente, o sea, una creencia sustancial de la cultura escolar que encuentra muy poco margen de alteración (Schein, 2010). Es más, no ha sido fruto de una decisión del Equipo directivo, sino de la religiosa que representa a la Congregación y del director. Naturalmente, el énfasis concedido a estas pruebas estandarizadas sintoniza con el alto nivel académico que se ha ganado la cultura escolar de la institución en la sociedad huancaína. No obstante, un simple análisis deductivo de lo manifestado por el miembro del Equipo directivo deja entrever, sin resquicio de dudas, la existencia de cultura escolar autoritaria, dado que en ella las autoridades institucionales y pedagógicas esperan de sus subordinados obediencia y abierta disposición a sus voluntarismos (Pheysey, 1993). Y aquí hay una actitud de los decisores en la que prevalece sus deseos: «Esto de las evaluaciones coincido contigo, con la opinión que tienes [...] es el sello de nuestro director. ¡Es el sello! Él viene de este mundo y está acostumbrado a competir, ganar y ganar. Siempre ha sido su característica» (Docente nombrada, 21 años en la I.E.). Es más, el acuerdo de la promotora y del director no es compartido por otros miembros del Equipo directivo y del profesorado. Por esta misma razón, es muy elocuente conocer que los reforzamientos a los que son sometidas las estudiantes al término de la Jornada Escolar Completa (J.E.C.)⁶ consta de dos horas pedagógicas —o sea, noventa (90) minutos— y dos días por semana, y para algunos docentes es percibido como una discreta cuota de garantía para asegurar el contrato del próximo año, por lo que prefieren aceptarlo como tiempo dado generosamente a la institución y señal de identificación con la misma. Por otro lado, tal prolongación de la jornada escolar termina por abrumar a las estudiantes. Lo más curioso es que, de no hacerse efectivos dichos reforzamientos, el estilo o el método característico de la institución educativa no se vería afectado en lo más mínimo.

Yo creo que ni siquiera sería necesario prepararlas por las tardes porque es un poco saturar el tiempo, saturar el cansancio de las estudiantes. Para mí, es mi opinión personal, yo no estoy de acuerdo con

⁶ El horario del colegio es de 8 a.m. a 3.30 p.m. con un receso de quince (15) minutos a las 11.00 a.m. y un recreo de cuarenta y cinco (45) minutos para almorzar. Los colegios JEC fueron designados por el Minedu.

esas preparaciones por las tardes. Yo creo que las estudiantes tienen nivel de preparación, tienen entusiasmo de estudiar y a veces se les satura, entonces... ahí en esa parte yo no estoy de acuerdo que se les dé preparación. (Equipo directivo, 21 años en la I.E.)

¡Y ahora ya! Los pobres contratados —yo lo digo de frente— “Ya, les dicen, ya. Tienen que quedarse en las tardes todos los profesores de Matemática contratados, los de Comunicación y los de C.T.A. Entonces, ya se ha vuelto demasiado académico. Y siempre cuestiona eso. Debe ir de la mano la práctica de valores con la parte académica. Pero actualmente se está dando más relevancia al aspecto académico que al lado humano y se está dejando de lado un poquito eso. El director te propone, te dice, por ejemplo: “... te quedas en las tardes para trabajar”. [...] Pero era tu decisión de aceptar. Sí o no. Nadie te obligaba. Si tú querías lo hacías y si no, no. Nosotros, como Consejo Académico, no tenemos esa facultad y tampoco sería ético decirte: “Mira, ..., no tienes por qué dar más de tu tiempo”. Ya es decisión personal. No podemos intervenir en eso. [...] Y ahora se ha vuelto una costumbre. Lo triste es que se ha confundido. Piensan [...] el que es contratado [...] toda persona es libre de decir lo que piensa y siente, siempre con el respeto debido. [...] Pero lastimosamente los contratados —¡No sé qué experiencias han tenido fuera! Me imagino que no ha sido tan buena. Porque llegan al colegio, trabajan con mucho ahínco, mucho todo... pero todo el tiempo es silencio total—. Lo que dice el director es “sí, sí, sí, sí...ya”. Entonces, viven bajo esa perspectiva. Que si digo “no” al año siguiente no me contratan. Y de qué vivo. Mi familia. Qué afecta. Es ese temor que ellos solos se condicionan y hacen lo que dice el equipo directivo, sobre todo el director o la directora. Así es. Pero no es porque los condicionan. En el colegio no ha habido eso. Nunca, nunca. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Yo pienso que no [se vería afectada una característica fundamental de la I.E. si se flexibilizara la preparación para las Evaluaciones Censales o si las horas de libre disponibilidad se destinaran a otras áreas curriculares], sería cuestión de que los maestros, los docentes nos comprometamos a seguir en esta misma tónica

Yo pienso que no, es cuestión de que nosotros llevemos a cabo un trabajo coordinado con los padres. [...] yo pienso que no perdería esa mística porque en algún momento nuestros estudiantes se ven muy atareados, recargados porque como le vuelvo a repetir la persona no solamente se define por lo que conoce, se define por lo que es. Yo pienso que eso es más importante. (Equipo Directivo, 29 años en la I.E.)

Ahora bien, el hecho de que exista el solo prejuicio que si uno no da de su tiempo para el apoyo a la preparación de las estudiantes para las pruebas estandarizadas se expone a perder la renovación del contrato para el próximo año no es el problema de fondo. Sí lo es que ninguno de los afectados —profesores contratados— tenga la libertad para decir que no. Y esta falta de libertad, fundada en el temor, sí es una de las tres variantes de la cultura del

poder y el autoritarismo señalada por Corey (2013) y Altemeyer (2006): el sometimiento autoritario. El encargado de la dirección no niega esto, pero no se despeja la incógnita de quiénes son los que reclaman y termina por reforzar su postura:

No tanto es por la preparación censal, que lo hemos tomado un poquito. Los profesores, algunos, a veces reclaman, dicen “por qué” o “no sé”. Si lo quitaríamos, mmm, no pasaría, no, no pasaría mucho, digamos así. Pero los niños sí se perjudicarían. (Equipo directivo, 8 años en la I.E.)

Por cierto, esta creencia sustancial en la efectividad y fecundidad del reforzamiento con miras a la E.C.E., se halla, ciertamente, en la capa más profunda de la cultura escolar. No admite con facilidad la confrontación y aunque, se hable acerca de ella, no está en terreno de lo discutible. De lo dicho por el entrevistado de que sí se perjudicarían los estudiantes de suprimir estos reforzamientos, se percibe la idea de Schein (2010) sobre cómo reaccionan las personas cuando se cuestiona un dogma de la cultura escolar: su postura es distorsionar o falsear la realidad para que esta termine siendo leída desde los criterios que la cultura escolar ya ha establecido con carácter cuasi religioso. Porque la lectura hecha por otros docentes difiere por completo de su percepción.

Yo creo que no [se vería afectada una característica fundamental de la I.E. si se flexibilizara la preparación para las Evaluaciones Censales o si las horas de libre disponibilidad se destinaran a otras áreas curriculares]. Por la experiencia que tengo, las preparaciones que hemos tenido durante las tardes, por ejemplo, simplemente es el refuerzo que se hace durante las clases. Es más, las niñas que pasan de primer año a segundo ya pasan con cierto conocimiento. Dependiendo también cómo se les ha enseñado [...] Y en la tarde ya solo se refuerza bastante. Yo creo que no. (Docente contratada, 3 años en la I.E.)

Yo considero que de repente quitando las horas de reforzamiento en la tarde [...] no tendría por qué bajar el nivel académico en esta prueba E.C.E. Porque si bien es cierto, las evaluaciones de la prueba E.C.E. son los temas enseñados durante el año lectivo académico. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Se concluye, pues, que este supuesto básico subyacente defendido por el encargado de la dirección con el aval de la representante de la Congregación contradice la cultura escolar preconizada por el ideario de los colegios de las Hermanas..., tal y como se afirma allí: «Los colegios *** ponen el acento [...] no sólo en el rendimiento académico y los contenidos curriculares

[sino que] cuidan la inteligencia emocional, que mejoran el bienestar y el crecimiento de todas las personas de la comunidad educativa. (Hermanas ***, *Carácter Propio de los colegios...*, p. 19).

En segundo lugar, se reconoce que la participación de la comunidad, incluso de los docentes, es baja o cuenta con algunas limitaciones. Pero sí se escucha el clamor de los padres de familia. El principal impedimento para la participación es la misma condición del colegio: el estar tutelado por una Congregación religiosa.

Como le digo el trabajar en un colegio regentado por religiosas [...] es un poco más limitado, es un poco que se encasilla. Entonces, muchas veces no hay —como le vuelvo a repetir— esa libertad de ser uno mismo. Entonces, ese grado de libertad, de participación yo pienso que es bastante limitado. Es bastante limitado. (Equipo directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

Otra maestra, integrante del consejo académico, dice abiertamente: «Los entes de decisión es el equipo directivo. Las coordinaciones proponemos actividades. Tú sabes que en el plenario proponemos las actividades y el plenario las acepta». (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

De esto, se puede deducir que hay una creencia fuertemente arraigada, una creencia sustancial, un dogma que nadie está dispuesto a reexaminar (Schein, 2010): el decisor es el equipo directivo. Los demás pueden participar, proponer e incluso votar. Pero ya se ha dicho cómo esta libertad está condicionada, limitada. Aun así, el parecer de los profesores nombrados es visto con mucho más peso.

Yo creo que, por lo menos, como contratados, no tenemos mucha voz y voto. Porque a veces a quienes más se escucha es a los nombrados. Son los nombrados quienes tienen más voz y voto que los contratados. ¿Por qué? Porque de repente puede haber algo que los perjudica y a ellos los perjudica para todos los años. Mientras que nosotros [contratados] podemos irnos a otra institución, quedarnos ahí. Entonces [...] por eso es que se les da prioridad de que tengan más voz y voto que los contratados. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Ahora bien, es muy sintomático para hablar del grado de participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, conocer el proceso de cómo el colegio —al menos en su nivel secundario rompió una tradición fundacional de ser solo de mujeres para convertirse en mixto. De hecho, se corroboran las ideas de los párrafos anteriores: hay

apertura a escuchar las opiniones de los profesores. Sin embargo, ellos no tienen capacidad resolutive. He aquí un testimonio:

El 2020 ya se hizo como un proyecto a pedido también de grupo de padres de familia. Que sus hijos tenían que salirse y no encontraban un colegio. [...] Había muchos niños que se bloqueaban al ir a otros colegios de puros varones u otros mixtos. Entonces al oír de eso, los padres de familia solicitan y lo estudiamos. Primero lo estudiamos en la comunidad y como fue más fácil porque nosotras siempre estuvimos por ahí con esos criterios. Y después de eso lo planteamos al Equipo directivo. En el equipo directivo hubo mucha controversia porque tampoco estaban mucho de acuerdo y se hizo un análisis. Cada uno traía sus opiniones, traía estadísticas de los “pro” y los “contras”. Después de eso se logró consensuar en el Equipo directivo. Y se llevó esto, y ya no quizás a consulta, sino como un informe a todo el personal. Recibir opiniones también, pero para ya determinar. (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Y nosotros sí, sí escuchamos. Por eso hemos llevado a plenario, también. Porque si no, también yo hubiera dicho a ojos cerrados esto es mixto. Y llevamos a plenario, pero tenemos que ir siempre a la mayoría. Y los que no estaban de acuerdo... ya pues. A mí, cuántas veces han venido a dirección y me han dicho: “No aceptes. O que no puede ser” [...] Yo les iba orientando, les hablaba de mi experiencia. Y les decía: “También ustedes tienen hijos mayores”. Siempre los escuchamos. Pero hay cosas también que, de repente, que lo pueden hacer sin habernos consultado, quizás. Hay cosas que se tienen que ir viendo, consultando, analizando por el bien de la juventud, de los estudiantes. Hay situaciones que también nosotros, como directivos, cometemos errores. Hay momentos que quizás nos equivocamos, pero estamos para escucharlos y subsanar algunas cosas que [se] nos pueden haber ido. (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.)

Ciertamente, se trata de un proceso legítimo de consulta, pero con los padres de familia y con los integrantes del equipo directivo; mas no con los profesores como bien se lee: «Después de eso se logró consensuar en el equipo directivo. *Y se llevó esto, y ya no quizás a consulta, sino como un informe a todo el personal*» [las cursivas son mías]». O como se verifica en el otro testimonio: «Siempre los escuchamos. *Pero hay cosas también que, de repente, que lo pueden hacer sin habernos consultado, quizás*» [las cursivas son mías]. Entonces, se concluye que sí es un valor de la cultura escolar la escucha y la participación de los distintos actores; pero que hay determinaciones —que incluso les atañen o incumben a ellos—, las cuales se reservan los órganos jerárquicos y directivos de la institución.

3.5. Descripción de qué manera se ejercen las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en la cultura escolar de la I.E.

Para comenzar, un hecho sumamente expresivo que este estudio recoge son las respuestas concedidas a una hipotética supresión del área que, en el marco del actual Currículo Nacional de Educación Básica Regular, se denomina Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (D.P.C y C.) Aunque la mayoría reconoce la importancia de esta asignatura para la convivencia social y la formación moral; también es cierto que hay diversidad de enfoques para el abordaje de la mencionada asignatura. Están quienes circunscriben el desarrollo de las competencias ciudadanas a un nivel áulico, a la transmisión de saberes y su vinculación con la conducta. De ahí que una de sus propuestas sea anexar los contenidos de Ciudadanía y Cívica a otras áreas del Currículo, como Tutoría, Religión, Ciencias Sociales, Matemática; y evaluarlo como algo actitudinal. He aquí el testimonio:

No, yo pienso que es muy importantísimo. Vamos a suponer que desaparece. Pero tenemos un área de la tutoría; y entonces desde la tutoría podemos abarcar estas competencias, rescatar lo que se trabaja porque es muy importantísimo. Es columna vertebral de nuestro colegio trabajar ello. Y también trabajar desde las diferentes áreas: en el área de Religión, en el área de Sociales, Matemática podemos ir incrementando, la parte de actitud. Antes se llama actitudinal. Teníamos para poner notas, inclusive. Podríamos retomar ahí y ver los en la formación desde cualquier área. Dejarlo de lado, no podríamos dejarlo. Porque si no, ¿cómo vamos orientando toda la parte ciudadana de valores, también la parte de la persona [...]? (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.)

En este testimonio, si bien se repite que es “importantísimo” el curso, el área dedicada a la Ciudadanía, e incluso se proponen alternativas para suplir una posible ausencia de este; no se dice nada acerca de las razones de dicha importancia. Claro, se le asocia con lo actitudinal y lo axiológico, que según Huddleston (2004) es uno de los tres elementos del ejercicio cívico. Sin embargo, es muy rescatable de que las alternativas de suplencia toquen otras áreas del Currículo. Esto denota que la comprensión de las competencias ciudadanas va superando el enfoque disciplinar para asumir un enfoque por competencias, en donde el perfil de egreso es entendido como «la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica» (Minedu, Currículo Nacional de Educación Básica, p. 14); y por lo tanto el rasgo que habla de la ciudadanía, del estilo de vida democrático, de los derechos y de los deberes ya no es asunto exclusivo del docente de

D.P.C. y C. o del Sociales; sino de todos los docentes. Por eso la insistencia en la visión común e integral de las competencias ciudadanas, también suscrita por Ruiz & Chaux (2005).

Por otro lado, están los que consideran esta área muy vinculada a la cultura escolar y, por ello, ven —de forma más explícita— los valores ciudadanos como transversales a todas las áreas.

Yo creo que las áreas ahí nos tendríamos que preocupar todas. [...] porque el área de religión que son los valores, democracia, etc. se va trabajando. En el área de arte, yo creo que se pueden ir integrando porque realmente el trabajo de la democracia, de la ciudadanía, el buen clima, [a] todo esto ayuda mucho el área que tú estás mencionando. Yo creo que es un área importante. Pero también se quita — como ya se han quitado varias, antiguas. Psicología se quitó. Filosofía se quitó... de alguna manera lo vamos supliendo a través de otras áreas. Y yo creo que también a través del carisma no se puede dejar de lado lo que es la formación ciudadana. Y, sobre todo, seguir trabajando ese buen clima institucional, a nivel de aulas, a nivel de estudiantes, a nivel de padres incluso y a nivel de institución. Toda la familia... Entonces, seguir trabajando. El área de tutoría tendría que hacer ahí una labor más grande todavía. No como área, sino como acompañamiento que se desarrolla porque se tiene dos horas de tutoría. [...] Porque el desarrollo personal para la ciudadanía es muy importante. Los chicos y las chicas ahora tienen que estar formados a nivel ciudadano porque esperamos una sociedad más justa, más solidaria, más libre y eso es lo que esperamos. (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Este testimonio da ya un salto significativo en la comprensión de las competencias ciudadanas y se acerca muchísimo a la teoría de Chaux et al. (2015), para quienes las competencias cívicas son todos aquellos saberes y destrezas que permiten a un ciudadano obrar de forma constructiva en la esfera pública. Del mismo modo, se coloca en la expectativa de la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003); en la cual la educación tiene entre sus fines coadyuvar en la edificación de una sociedad más democrática, más solidaria, más justa, más inclusiva y más tolerante. Es más, asume plenamente el perfil de egreso al culminar la Educación Básica; el cual se halla vinculado con las competencias ciudadanas como inquietud y ocupación de los docentes de todas las áreas y de todos los actores de la comunidad educativa. Tanto así que este desvelo por la formación ciudadana debería ser un valor de la cultura escolar, debería palpase en el clima del centro educativo.

Por cierto, no deja de ser relevante que, incluso aceptando que las ideas, valores y actitudes ciudadanos no están restringidos a un área curricular específica, exista docentes que termine identificando las habilidades ciudadanas con hábitos o generalidades como la puntualidad, la responsabilidad o la honestidad; cuando en realidad son mucho más que esto. He aquí el testimonio:

Dentro de los valores están enmarcados los valores éticos, los valores morales, incluso los valores religiosos, los valores cívicos y que yo pienso que sin necesidad de estar enmarcados en esta área de DPC y C, o sea, se puede dar en todas las áreas porque... cuando nosotros trabajamos en el área de Ciencia y Tecnología estamos trabajando esos valores de la responsabilidad, la puntualidad que son valores que hacen de la persona una persona definida, una persona con principios propios. Entonces, yo pienso que esos valores son los valores básicos en el cual tenemos que enmarcar la responsabilidad, la puntualidad, la honestidad y que en todas las áreas podríamos trabajarlo. Y, siempre enseñando con el ejemplo. (Equipo directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

Ahora bien, hay quienes consideran que las ideas y los valores ciudadanos también llegan a las y los estudiantes a través de las ceremonias que lidera la coordinación de actividades:

Yo creo que se transmitirían estos valores cívicos a través de las actividades que se hacen constantemente. Como, por ejemplo: los días festivos, o también a través del área de tutoría. [...] Claro que todas las áreas son fundamentales y, por ende, D.P.C y C. es un área muy importante. Si no habría, si no se da ahí —vuelvo a repetir— se impartiría todos estos valores en tutoría y a través de las actividades festivas: día del padre, de la madre, o alguna fecha cívica importante. Sería las dos formas de trasmitirla si no existiera este curso (Docente contratada, 3 años en la I.E.).

Los valores ciudadanos a los que se alude y que se transmiten durante los días festivos del calendario cívico escolar suelen ser el respeto por los símbolos patrios (la entonación del Himno Nacional, el emplazamiento de la escolta), el desfile con rasgos eminentemente marciales y el fomento de la interculturalidad a través de la presentación de danzas de diversas localidades del Perú. Sin embargo, otra docente juzga que este tipo de actividades no tienen la suficiente carga cívica o formación ciudadana que se les pretende atribuir, sobre todo por las actitudes de indiferencia o de poco respeto por parte de los actores de la comunidad educativa (Docente nombrada, 20 años en la I.E.).

En este mismo orden de cosas, se considera que las diversas reformas curriculares han herido la educación cívica, especialmente en el tema de los deberes y responsabilidades para con la sociedad. La carga se ha puesto, antes bien, en los derechos, cuando deberes y derechos deberían presentarse como correlatos el uno del otro. Asimismo, se entiende que la anulación de esta área curricular terminaría reduciendo el ejercicio de la ciudadanía a un mero campo temático, cognitivo.

Soy de las docentes o profesoras que ha estado en total desacuerdo que se haya eliminado de la Currícula la asignatura que antes se llamaba de Educación Cívica. [...] Se ha fusionado muchas áreas y entre ellas, como dices, Educación Cívica y ahora Desarrollo Personal. Si ya con la eliminación del curso, de la asignatura de Educación Cívica se había debilitado mucho, mucho, mucho lo que eran principios, deberes y derechos —sobre todo deberes—, ya cuando se inserte nuevamente lo que era Formación Ciudadana y Cívica o Formación Cívica [...] solamente se incidió en los Derechos. Luego se analizó en el proceso, se dieron cuenta o nos dimos cuenta que no solamente eran derechos sino deberes y trató de llamarse nuevamente Formación Cívica y Ciudadana. Y con el avance dijeron que no, que no solamente era la Formación Ciudadana, Cívica sino también era contemplar el desarrollo de la persona en todo su proceso de crecimiento por cada grupo etario que le toca vivir. Yo creo que, si se eliminara esto, [...] estaríamos trabajando sobre un agujero porque estaríamos llenando solo conocimientos. No niego, desde el área de comunicación a través de la lectura hacemos lecturas reflexivas. Hay lecturas que nos ayudan a reflexionar. Pero no es suficiente. Se necesita dar a conocer una matriz: de dónde viene, por qué es necesario que se aprendan ciertas, el desarrollo de ciertas capacidades, competencias, a qué se está insertando. [...] Entonces, si faltase el Desarrollo Personal y la Formación Ciudadana yo creo que estaría mutilado la formación del estudiante. (Docente nombrada, 20 años en la I.E.)

La maestra es consciente que la ausencia de la formación ciudadana llevaría a la educación a un reduccionismo cognitivo: solo llenar conocimientos. Y esta mutilación ha terminado por contradecir la perspectiva de la formación cívica fomentada por la Ley General de Educación (Congreso de la República, 2003): preparar a los estudiantes para cumplir sus responsabilidades en los distintos ámbitos de su vida personal, familiar y social; así como capacitarlos para que ejerzan sus derechos y deberes como ciudadanos.

Pero además, hay dos testimonios bastantes contrapuestos. Por un lado, un testimonio considera que, ante la ausencia de un área curricular dedicada a la formación cívica, la cultura escolar de la institución no sería lo suficientemente poderosa como transmitir valores ciudadanos. Por el otro, se afirma que la filosofía del centro educativa encarna a todo nivel la democracia. Analicemos el primer testimonio. A la pregunta «Si no

hubiera un curso, una asignatura, un área curricular dedicada netamente a la formación ciudadana, ¿qué ideas, valores o actitudes ciudadanos transmitiría el clima institucional del colegio?», responde la persona entrevistada:

Pienso que no, pienso que no. Porque no solamente de la forma del carisma educativo de “hacer siempre el bien” que es la palabra, la frase que renombramos como docentes de la IE sería un aliento, algo para las estudiantes. Sabemos que el curso de ciudadanía es un curso muy importante. Y va a enfatizar bastante a cómo la estudiante pues aprende a respetar las normas, las leyes, la parte del ambiente ecológico, el respeto entre compañeros, el diálogo, la comunicación, el deber, el derecho que tiene. Entonces, considero que el curso de Ciudadanía es un curso muy importante que si de repente no se diera en la malla curricular pues estaríamos en un tema de retraso como país. Porque no estaríamos preparando a estudiantes para que puedan afrontar problemas de todo un caos de la ciudadanía [...] Entonces, necesitan ellas, digamos, esa orientación de cómo llevar este bien común del área de ciudadanía y personal social. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

En este testimonio queda bastante atenuada la fuerza de la cultura escolar como trasmisora de competencias ciudadanas. Es más, implícitamente se niega la visión integral y común que propugna el perfil de egreso de la Educación Básica, porque —aunque el concepto de competencia ciudadana en el testimonio de la maestra es bastante amplio: respeto de las normas, enfoque ambiental, derechos y deberes, diálogo, etc.— se restringe la misión de formar un estudiante que propicie la vida en democracia a partir del reconocimiento de sus derechos y deberes a una disciplina del currículo, cuando el propósito del enfoque curricular por competencias es completamente otro (Minedu, Currículo Nacional de Educación Básica). En cambio, el otro testimonio concede muchísimo vigor a la cultura escolar como formadora de ciudadanía, enarbolándole la bandera de la democracia en todo ámbito. Así lo describe una profesora:

[El valor ciudadano que transmite el clima del centro educativo es la] democracia. En todos los ámbitos. Y siempre se ha respetado la democracia. [...] Hace muchos años cuando la primera laica renuncia a la dirección, las hermanas llegaron con propuestas de diferentes personas para que puedan asumir la dirección. Y ninguna acepta. Ninguna acepta. Llevaron tres o cuatro propuestas. [...] Conversaron con las personas y ninguna acepta. Por el temor. Porque era un caso... era un cambio de una hermana que era directora a una laica. Y a la pobre laica le costó bastante. [...] Entonces, no se aceptó. Entonces, ¿qué hicieron? “O dejan el colegio o el colegio elige a su representante”. Fue así. Se llegó a la democracia. Se eligió en secundaria. En primaria propusieron. Todos votamos. Contratados y no contratados. Y ahí fue cuando *** asumió la dirección, pero por elección. Por elección de la mayoría.

Como subdirector asume el profesor que ahora es director del Santa Isabel que le gana a la hermanita ***. ¡En votos! ¡Te das cuenta! La democracia se da en todos los ámbitos. No porque la Congregación llegó con nombres: *** vas a ser directora, *** vas a ser... A madre Chela también la eligen como subdirectora los profesores. Así fue elección. Todo fue elección. La democracia. La Congregación respeta mucho el trabajo de los docentes. Y siempre ha respetado nuestra decisión. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Esta profesora estima que la democracia es un estilo de vivir que el claustro de maestros y directivos ejerce para decisiones pedagógicas e incluso de gestión, como para la elección del responsable de la dirección. Sin embargo, esta práctica ya no está vigente — actualmente es un cargo de confianza, o sea, el ente promotor (la Congregación) propone a las autoridades educativas estatales quién será el director de la I.E.— como es de conocimiento público y se entrevisté de un testimonio citado anteriormente en esta investigación: «Creo que los maestros que ingresan a nuestro colegio, rápidamente se hallan con el carisma [...] se sienten acogidos, que tienen que trabajar desde la misericordia y pues, empezando desde en quien confiamos la dirección, el profesor ***» (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.).

Finalmente, para culminar esta sección, existe una sola afirmación entre todos los testimonios que estima las elecciones municipales escolares como un acontecimiento de la cultura escolar que trasmite valores ciudadanos para el presente y para el futuro: «yo voy formando un ciudadano democrático, participativo, a través de las elecciones que se hacen (ya ellos desde el colegio ya intervienen en esto.) Cuando ya sea netamente, participen plenamente de esas actividades, ya tienen ese conocimiento» (Docente nombrada, 3 años en la institución educativa). A propósito, es muy sintomático que, de todos los directivos y docentes entrevistados, solo uno conciba las elecciones escolares como formador de competencias ciudadanas. Los demás no las mencionaron y tampoco aludieron a las elecciones internas de cada aula para elegir su propio Consejo. Tal vez pueda tomarse como un indicador de la poca efectividad de estas experiencias para fomentar la cultura cívica, o como una señal de que el funcionamiento de la organización estudiantil (Municipio Escolar, Consejos Escolares por aula, etc.) no favorece una percepción positiva de las instituciones y de los mecanismos de participación (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019).

3.5.1. El ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo en la cultura escolar

Ahora bien, cuando se penetra más a fondo en el ejercicio de cada una de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional se descubre que, aunque no haya plena conciencia de la índole ciudadana de estas; la mayoría de directivos y profesores sí profesan un estilo de comunicación asertiva y se muestran cuidadosos de las emociones, propias y ajenas.

La escucha es la capacidad que más se vivencia en la cultura escolar. Siendo directivo he aprendido esto de la escucha. Porque siendo docente, claro, escuchas a los estudiantes, te centras en ellos y allí casi queda. En cambio, estando aquí, en la parte directiva, vienen de todo. Los escucho y he aprendido también de Madre *** que primero los escucha y luego los orienta, primero los escucha y luego los orienta. Esa parte como que he copiado. Y ahora mismo lo realizo. He tenido un casito. Está postulando una niña del Rosa de América. [...] —¿Señora, usted, está mal? ¿Qué le pasó?

Mira, me voy por ese lado de escucharle, para tranquilizarle; y no decirle directamente “No hay vacante y se acabó”. Como que he aprendido esas cosas. [...]

—Señora, ¿cómo estás? primero quiero saber cómo estás. ¿Te estás haciendo tratar?

—No se preocupe, para mi hija siempre. Ya sabía que iba a pasar a la secundaria, tengo todo previsto. Yo, la verdad, preocupado [...]

—Le vamos a dar una beca, sin ningún condicionamiento, lo importante es que aprenda. [...] ¿Ha hecho la primera comunión? ¿Está bautizada? [...] Y le pregunto, ¿y su papá?

—No, estamos separados.

—¿Y se hace cargo de la niña?

—No, estamos judicializados. No me pasa hasta ahora.

—A ver, pásame tu número de tu esposo. [...] Porque Ud. lo que tiene que orientar es a su hija. Y a veces eso es lo que pasa. La niña preocupada. Mi mamá está mal. O mi papá están separados. Y llegan al colegio pensando en eso y emocionalmente no están bien. Entonces, y eso tenemos que ir curando, ayudando [...] pero la estabilidad emocional de sus hijas tiene que estar primero. (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.)

En primer lugar, resulta significativo que tanto la representante de la Entidad Titular como el encargado de la Dirección —los puestos de mayor jerarquía— encarnen en la cultura escolar de la institución el valor de la escucha. Es más, el responsable de la dirección del colegio afirma haber aprendido de la religiosa esta habilidad. Por otro lado, se nota en las palabras y en los gestos del entrevistado la escucha activa descrita por Hoppe (2017): se

escucha para comprender, y la escucha se acompaña de una actitud favorable y positiva. El director no se limita al diálogo de carácter administrativo —obtención de una vacante que persigue la madre de familia—; sino que busca una conexión psíquica y emocional con el oyente. Y frente a la situación compleja del litigio judicial entre el padre y la madre de la postulante, evita en todo momento juzgar.

En este mismo orden de cosas va lo manifestado por una integrante del mismo cuadro jerárquico:

Viendo las necesidades también de que siempre hemos contado con Psicóloga. [...] sin embargo, siempre buscan a la Hermana. Entonces, no a todas las hermanas tampoco, en este caso siempre me han buscado por el trato que les he dado, por la confianza quizás a las estudiantes... y de ahí se ha ido como difundiendo. Entonces el rol de la escucha es un rol muy importante. Sobre todo, la comunicación no violenta. A veces escuchamos y nos comunicamos y juzgamos a la persona. Entonces cuando las chicas han venido, te han contado cosas que de repente merecía una sanción según el Reglamento Interno, pero sin embargo se le decía. “Si tú estás confiando eso es porque tú quieres una ayuda. No se te va a sancionar por esa situación. Según el Reglamento tú lo mereces. Pero tú estás viniendo a buscar ayuda y eso es importante”. Entonces siempre dentro de la escucha, lo primero que yo he puesto es la persona. La persona sin juzgarla. Porque si me pongo a juzgarla la voy a maltratar, la voy a herir. En vez de ayudarla, la voy a hundir. Entonces la comunicación no violenta, la escucha al 100%. (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Esta respuesta, en la cual una integrante del cuadro jerárquico narra su estilo de comunicación, queda evidenciado nuevamente el ejercicio de la competencia ciudadana de la escucha. Una escucha activa que vuelve a sintonizar con el estilo de Hoppe (2017): presta delicada atención, supera las respuestas abruptas, evita los juicios y hace sentir a su interlocutor que posee una mente abierta, lejos de cualquier legalismo sancionador. Incluso, la entrevistada es consciente del alcance ciudadano de su capacidad de escucha: «la escucha es la parte que debemos desarrollar todas las personas para lograr formar ciudadanos sanos. ¿No? Yo creo que sí es muy importante y con eso se está contribuyendo a ese desarrollo personal y ciudadano» (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.).

Por cierto, en una parte de su testimonio esta integrante del cuadro directivo da a entender que no todos los actores de la comunidad educativa ejercen esta escucha activa; incluso entre las religiosas: «Entonces, no a todas las hermanas tampoco, en este caso siempre me han buscado por el trato que les he dado, por la confianza quizás a las

estudiantes». Se deduce, pues, que esta confianza no existe en las otras consagradas o al menos no es percibida por las alumnas como para poder sentirse escuchadas sin ser juzgadas.

Para otra profesora, la capacidad de escucha, unida a la empatía y una actitud más abierta son las mejores señales de su conversión como maestra:

Me he convertido en una persona más empática. He desarrollado la capacidad de escucha. La empatía. Cosas que antes no las tenía. Yo siempre he sido bastante académica. Era muy cerrada. Pero que gracias a esta apertura que tuve, gracias al ejemplo porque me dieron las hermanas y varios colegas antiguos, aprendí a ser más sensible, más empática. Y a desarrollar esa capacidad de escucha. A entender y a comprender a las personas. Ver por qué está mal en mi área. Por qué no le gusta mi área. Y a través de ello, tuve la oportunidad de derivar muchos casos a Psicología y a las hermanas porque realmente veo familias que sufren mucho. Niñas y padres... (mueve la cabeza en señal de corregir) madres de familia que sufren bastante. Entonces, esto me ha ayudado a acercarme más a ellos y a no ser ya inflexible, más flexible, más cercana a ellos. (Docente nombrada, 21 años en la I.E.).

En el elenco de virtudes descritas por la docente, sale a la luz una expresión de la auténtica escucha activa desde la teoría de Hoppe (2017) no descrita antes: la superación de una personalidad que tiende al individualismo porque juzga de escasa importancia el hacerse un tiempo, un espacio para escuchar. Finalmente, aflora un rasgo que ya antes se había mencionado: una actitud de apertura mental. Todo esto permite la consabida conexión psicológica y emocional.

A todo esto, aunque la presente investigación ha separado las competencias comunicativas de las emocionales por razones teóricas y metodológicas; al menos la escucha activa se ejercita siempre en compañía de la empatía como se puede palpar en más de un testimonio. Más aún, esta misma fusión se percibe en la definición de Hoppe (2017) y en la de Chaux et al. (2015): la escucha activa permite valorar la perspectiva del otro, darle valor a lo que afirma y, por ende, se establecen relaciones más genuinas.

[Los docentes] necesitamos eso [competencias como saber escuchar y ser empáticos]. Que nuestros niños y padres de familia sean escuchados y atendidos. No que simplemente les digamos: “estás mal en tal competencia y a repasar”. ¿Ya, ya? Lea usted en qué consiste tal cosa”. ¡No! Necesitamos saber el porqué. Y hablar con ambas partes. Y de pronto también, si un papá se atreve a decirte “Miss, mi hijo no te entiende”. Ya, pues, pero preguntarle por qué no me entiende. [...] es muy necesario la escucha atenta y la empatía porque solo así nos hace seres humanos (Docente nombrada, 21 años en la I.E.)

Con el tema de esta actitud de la escucha activa, de saber escuchar, de entenderlas, de ponerse en su lugar [...] en el caso de las estudiantes he sido muy —como le digo— he sido muy comprometida con ellas. Porque son estudiantes que vienen con algunos problemas en casa, con algunos problemas de falta de comunicación. Me dicen: “He tenido una dificultad de llegar tarde casi todos los días de la semana”. Hasta que no dialogamos, no entendí por qué su razón de qué venía tarde. Uno sabía y podíamos seguir juzgándola a la estudiante. (Docente contratada, 2 años en la I.E.)

Sin embargo, también hay docentes que ven que esta aptitud de la escucha se halla debilitada entre las alumnas o es instrumentalizada.

Para mí la capacidad de escucha es muy importante. Es muy importante y creo que en el colegio esta capacidad de escucha nos falta fortalecerla. Hay niñas que saben escuchar, pero hay muchas que no saben escuchar a su compañera. O también si las escuchan, lo utilizan en otras situaciones. Como para decir: “Yo ya conozco algo de ti y en cualquier momento te lo saco”. Yo diría que la capacidad de escucha es una capacidad bien delicada, bien delicada. (Docente nombrada, 20 años en la I.E.)

No obstante, la escucha activa no es la única expresión de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo. Junto a ella, descuellan la asertividad y la argumentación; entendiendo por la primera la capacidad de poder manifestar deseos, necesidades, posturas, derechos y formas de pensamiento muy personales con un estilo claro y enfática, previendo no dañar las relaciones interpersonales. (Chaux et al., 2015); y, por la segunda, la facultad de expresar y defender una postura de manera que los demás estén en capacidad de aceptarla, comprenderla y evaluarla con seriedad (Chaux et al., 2015).

De los testimonios recabados, se percibe un ejercicio de ambas facultades. Por ejemplo, con respecto a la primera:

Eso es importantísimo. Yo lo valoro muchísimo porque la persona se tiene que sentir en libertad. Las opiniones de las estudiantes enriquecen mucho. Incluso, yo creo mucho en la juventud. Las ideas que traen las jóvenes son muy favorables porque solamente es nosotros acompañar a esas ideas que las estudiantes traen. Y dejarles en esa plena libertad de que se expresen. Yo creo que sí se expresan, aunque a veces también descubro que, a veces, también en ella hay ciertos temores a la autoridad. Entonces siempre, porque ya eso viene de formación, desde casa. Siempre hay, pero noto de que las chicas con libertad vienen a nuestras oficinas [...] y expresan con libertad. Queremos tal cosa, queremos hacer esto. Pero siempre consultan y eso es lo favorable de nuestro colegio. Quizás en que se les han formado que consulten y eso es importante. Si en las familias se trabajara este tema de la

libertad, que las chicas expresen lo que sienten, sus sentimientos incluso. (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.)

En este testimonio confluyen muchas dimensiones. En primer lugar, las estudiantes sí manifiestan sus ideas y necesidades. Incluso la cultura escolar favorece que dichas expresiones se realicen en un ambiente de libertad. Y precisamente en este factor de la libertad se puede verificar la teoría de Ares (2003): una condición insustituible de la asertividad es la libertad emocional. Sin embargo, la entrevistada reconoce que esta libertad emocional encuentra ciertas barreras. Una de ellas es el temor a la autoridad. Y es curioso que no se haga ninguna autocrítica o pregunta reflexiva sobre por qué la cultura escolar de la autoridad infunde temor a las estudiantes. Antes bien, se achaca la responsabilidad de esta carencia a las familias. No obstante, ya una investigación estatal en este ámbito afirmaba que menos del 20% de los estudiantes creía que las autoridades tomaran en cuenta sus opiniones e ideas (Minedu, 2005). A propósito, en la entrevista sale a la luz el tema de la consulta. O sea, la cultura escolar ha promovido insistentemente la costumbre de que las estudiantes consulten, mas no que decidan; aunque se alabe sus ideas como propicias. Implícitamente hay un reconocimiento de lo manifestado por el informe «¿Qué logran nuestros estudiantes en Ciudadanía? 6.º grado de primaria»: existe la probabilidad de que los estudiantes reflejen sus experiencias limitadas de participación escolar; o, lo que es peor, que los estudiantes no tengan ninguna o posean pocas oportunidades para involucrarse activamente en los procesos de deliberación o de implementación de acciones junto a otros actores de la comunidad educativa como los profesores, directivos y/o padres de familia (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2019).

Asimismo, hay un testimonio que vincula mucho la asertividad con la argumentación, como práctica de la cultura escolar de las estudiantes.

En ese sentido con las estudiantes hemos ido formando esa característica en ellas, es un sello muy propio en ellas de argumentar, de discrepar, de presentar sus ideas y muchas de ellas se han ido formando desde los primeros grados, en el caso de secundaria. De primero de secundaria, nuestras estudiantes cuando muchas veces han participado de algunos eventos (incluso en nuestras propias clases) las niñas tienen esa característica de decir las cosas que ellas sienten. Tal vez en algunos casos teniendo en consideración las técnicas de argumentar, de discrepar. Lo que sí nos ha faltado tal vez y nos falta es de enseñarles la manera correcta, ¿no? Por ejemplo, cuando se dirigen a una persona adulta, a una persona mayor –incluso a sus maestros- ellos pueden dar su punto de vista y eso está muy bien, que ellas tengan esa libertad, esa autonomía de decir lo que ellas piensan, pero teniendo en consideración esa [...] espacio pequeño en el cual tiene que haber ese valor del respeto. (Equipo Directivo, docente nombrada, 29 años en la I.E.)

Como se ve en lo descrito por la integrante del Equipo Directivo, las estudiantes poseen no solo el sello de la asertividad, sino también el de la capacidad de argumentar y discrepar. O sea, expresan y defienden su punto de vista para lo que los demás (en este caso, los otros actores de la comunidad educativa, especialmente los docentes) puedan aceptar, comprender y evaluar dicho punto de vista (Chaux et al., 2015). A propósito del tema, Nussbaum (2010) es muy crítica con las sociedades y culturas que han desterrado las materias y los métodos orientados a formar en la capacidad de la argumentación, valor inalienable para una sociedad democrática. Sin embargo, está pendiente un aspecto de la asertividad resaltada por Chaux et al. (2015): procurar, al manifestar libremente necesidades e ideas, no dañar las relaciones interpersonales. Incluso, hay una autocrítica por no haber enseñado a las alumnas esta parte fundamental de la asertividad y de la argumentación, que siempre deben ir acompañadas del respeto para cuidarse de no zaherir a la otra persona.

Por otro lado, está la perspectiva de una profesora que considera que el ejercicio de la argumentación es aún frágil, una meta todavía lejana por el temor que hay en los docentes; y que solo se llega a la expresión de las opiniones. Dice al respecto:

Argumentar, yo creo que todavía nos falta mucho para llegar a una argumentación. Nos falta recursos. Pero eso no quita de menos que la persona tenga la capacidad de expresar su opinión. Y dependiendo de cuán importante sea la opinión para la Congregación o para el equipo directivo, es aceptada. Generalmente, cuando se trata de defender derechos del docente, de buscar igualdades de repente no. Siempre nos sacan que el Ministerio saca la disposición y todos trabajamos bajo la disposición. Entonces, a veces, yo siento que son los contratados más las personas nombradas que tienen ciertos temores ante el equipo directivo o ante la Congregación, que prefieren no expresar su opinión o no argumentar su posición por temor —me imagino— a represalias o malos tratos, malas respuestas. No hacerse problemas. Porque después que terminan las reuniones (tú sabes que la expresión o la argumentación se hace en reuniones, en lugares públicos, de diálogo) pero cuando se da esas situaciones muy poca argumentación muy pocos colegas que participen en emitir opiniones. Generalmente la mayoría dice: “Sí, yo estoy de acuerdo con lo que dice el director” “Sí, como dice la hermanita está bien”. Entonces, ya cuando salen de la reunión dicen: “¡Ay, qué cólera!. Yo pensé que Ud. iba a hablar, o que el profesor o la profesora tal iban a apoyar”. Entonces estamos mal acostumbrados a que hablen terceros por nosotros. Y a veces, ya en el hastío, en el cansancio. Ya pues, qué vamos a perder tiempo discutiendo si al final se va a hacer lo que la Congregación o la dirección dice. Ya para terminar rápido la reunión, hay que aprobar todo, decimos. Sí está mal, yo sé que está mal. Pero a veces es un facilismo, una comodidad en la que caemos los docentes. Porque hay docentes que tienen miedo porque ha habido docentes que —y eso a mí me consta— que dijeron “yo

estoy aquí contratado pero mi derecho es este” y, bueno, al año siguiente ya no lo contrataron. Entonces, eso cuidan los profesores nuevos. (Docente nombrada, 20 años en la I.E.)

Según este testimonio, el ejercicio de la competencia comunicativa en cuanto a capacidad de ser asertivos y de argumentar se hallan lejanas de la meta esperada. Y el principal factor es el miedo, acompañado también de facilismo y de resignación. Por lo que se verifica la ausencia de factores fundamentales desde el planteamiento de la asertividad hecho por Ares (2004): en el emisor del mensaje —en este caso, sobre todo los profesores contratados— adolecen de libertad emocional y, ligado a ello, ven perjudicada su autoestima. Esto en cuanto a la asertividad. Ahora, con respecto a la argumentación, también es evidente que por las mismas razones esbozadas anteriormente —miedo, facilismo y resignación— los docentes sin estabilidad laboral prefieren guardarse sus ideas o, al menos, no las defienden (Chaux et. al., 2015); puesto que se pliegan a las expectativas del Equipo Directivo, lo que también denota varias de las características en donde predomina la cultura del poder: el sometimiento autoritario y la agresión, en este caso en forma de amenaza. Para Nussbaum (2010), el alcance de este declaratoria de defunción de la capacidad de argumentar tiene alcances económicos y políticos, puesto que es muy conveniente para el sistema económico neoliberal fomentar una sociedad no argumente por sí misma.

A nivel de padres y madres de familia, una de las constataciones en el ejercicio de las competencias ciudadanas comunicativas es que estos van siendo conscientes del valor de la asertividad, es decir, de esa capacidad para manifestar con claridad y empoderamiento posturas, derechos y deseos sin afectar las relaciones personales. Cuenta, a propósito, una madre de familia:

En cambio, ahora, por ejemplo, la generación de los chicos es distinta. Ellos, de repente, un poco más libres de poder decir. Y a veces, muchas veces, eso también se toma mal. Que de repente ellos tienen esa capacidad de decir “pero esto está mal, esto, aquello” de poder decir. Y, definitivamente, eso se debería cortar, esa sumisión que, de repente, mi generación ha tenido. Ojo, sin faltar el respeto, claro está. Pero que los chicos sí tengan la capacidad de poder expresarse: “Esto no está bien” o “esto no me gusta”, ¿no?, que ellos puedan expresarse. Definitivamente, debemos quitarnos esas taras que podemos tener y que, de repente, lo transmitimos a esta generación que debe ser más libre, que tiene que expresarse y poder defender sus derechos, lo que ellos consideran, lógicamente con respeto, eso sí. Hay que poner siempre esa palabra por delante. (Madre de familia, 5.º de secundaria)

En donde se aprecia una falta de asertividad es, definitivamente, en las asambleas de padres y madres de familia. Son parte de la cultura escolar los comentarios en perjuicio de la persona ausente o incluso comentarios de carácter público, pero en un espíritu negativo. Comentarios que terminan tiñendo de pesimismo las ganas de ejercer la representación ciudadana a nivel de aula. Narra una señora:

Sí es cierto de que cuando uno asume la Junta Directiva, en un inicio uno acepta con voluntad. Eh. Sí, con ciertos lineamientos. A veces uno trata de ser democrático. Pero después de haber realizado un trabajo, a veces el comentario de uno o dos papás que tal vez no han valorado que la presidenta o tesorera hayan estado andando dando su tiempo, y no se ve tan recompensado el trabajo que se hace. Y cuando eres nuevo [...] te bajan la moral, también se puede decir. Porque uno sale con voluntad. ¿no? A las cuotas trata de buscar un precio moderado y bueno. Pero como le digo, uno o dos comentarios que recibe del salón hace que desistas asumir los siguientes años (Madre de familia, 3° de secundaria)

O como ya se mencionaba en el subtítulo anterior, muy ligada a la cultura del poder está la pasividad y el silencio de los padres de familia frente a decisiones de las autoridades, por lo que se han resignado a expresar su queja o disgusto hablando entre dientes. «Porque como padres hemos experimentado algunas decisiones y no hemos podido enfrentar, de repente, o refutar esas decisiones y al final solo salimos murmurando» (Padre de familia, 3° de secundaria).

En concomitancia con lo anterior, hay familias que demandan no solo la exposición de las propias convicciones, sino también la defensa de las mismas, siempre en un clima de escucha. Manifiesta una mamá al respecto:

También es bueno que todos dean⁷ su punto de vista. ¿No? Que todos, si estamos en concordancia con un, con algo que no nos gusta, con algo que nos parece impositivo, con algo que no está yendo bien...este... manifestarlo ¿no? Más allá que solamente la junta directiva nos pueda representar. Y eso también, pues, fomentar con nuestros hijos. Porque como dicen, o sea, todo es ejemplo de nosotros. No es el hecho de hablar, de quejarnos y no tener fundamentos. Hay que escuchar, hay que ver ambas partes (Madre de familia, 4.° de secundaria).

A nivel de estudiantes, se verifica la existencia de un círculo virtuoso entre el manejo de las propias emociones, la formación de la ciudadanía, la escucha activa y la argumentación. Puesto que quien logra cierto dominio sobre sus emociones aporta a la

⁷ Modismo propio del Valle del Mantaro.

convivencia —escenario fundamental del ejercicio ciudadano—; sin embargo, no todo queda ahí; sino que una manera de encauzar las propias emociones es a través de la comunicación, instando a los demás actores de la comunidad educativa, especialmente a los directivos, a que presten oídos a los fastidios de las estudiantes y que les concedan la capacidad de argumentar dicho malestar. Así sucedió cuando las estudiantes, a través del Municipio Escolar de esa época, hicieron llegar a los directivos su malestar por el escaso tiempo que se les concedía para el almuerzo. He aquí el relato:

Por ejemplo, el primer año solo teníamos media hora nosotros para poder almorzar. Pero luego, ya para segundo nos aumentaron a 45 minutos. O sea, sí era un fastidio para nosotras y se llegó a arreglar gracias al canal del Municipio. Ya que sabemos que la Alcaldesa es representante, ¿no?, de la comunidad estudiantil. Y creo que también es un medio que nos ayuda a llegar a las autoridades del colegio que son el director o la Madre. (L.E.R.M., 17 años)

Como se puede apreciar, las estudiantes no solo experimentaron la libertad emocional para transmitir su enfado por los apretados minutos que les concedían para su almuerzo. Sino que, además, este enfado fue acogido por el Municipio Escolar y luego elevado a los directivos, los cuales prestaron cuidadosa atención a lo que les intentaban comunicar la Alcaldesa. Es más, defendieron su postura. Entonces, hay una experiencia positiva en la que la cultura escolar permite el desarrollo de las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales. No obstante, es prudente y útil para esta tesis remarcar que la modificación en el horario de ingesta de los alimentos no afectaba la médula de la cultura escolar, sino que se trataba de un nivel bastante superficial que Schein (2010) designa con el nombre de artefactos, vale decir, lo más externo o periférico de la cultura escolar.

Otra experiencia positiva de la escucha activa e incluso articulada con la argumentación y el manejo de las propias emociones es el caso de una queja de las estudiantes ante el profesor de ***. La sensación de ahogamiento ante las excesivas tareas condujo a las alumnas a solicitar una reunión con el profesor; a la este accedió. Una vez allí expusieron sus motivaciones y consensuaron una salida eficaz. Esta es la narración:

Como ejemplo puedo poner algo que sucedió el año pasado en las clases virtuales. Que, con el profesor de ***, es como que nos dejaba muchas actividades y algunas de nosotros, algunas de nosotras como que nos sentíamos muy presionadas: que teníamos que estar entregando, que teníamos que estar leyendo, que teníamos que estar escribiendo y era como que bastante pesado ¿no? Así que nosotras acordamos una reunión con el profesor y supimos explicarle cómo era que nos sentíamos y si nos

podía dar alguna solución. Y lo mejor fue que sí llegamos a un consenso en el que el profesor redució la carga de sus tarea y bueno, muchas de nosotras nos sentimos más aliviadas. (Z.D.D.L., 16 años).

Una vez más se observa cómo confluyen competencias ciudadanas comunicativas y emocionales, pero todo tiene como punto de partida la identificación de un sentimiento que brota de la misma convivencia escolar. Luego se pide asertivamente el espacio de diálogo y el docente accede a escuchar la exposición de los argumentos de las alumnas. Como aseveran Chaux et al. (2015), para argumentar hay que expresar y defender una postura, por un lado; y, por el otro, que la parte contraria esté dispuesta a comprenderla y evaluarla sin que ni uno ni otro eche mano a mecanismos coercitivos.

Con respecto al ejercicio de la asertividad y de la argumentación, una estudiante menciona el caso en el que las autoridades confundieron la capacidad de expresar y argumentar la propia idea con la falta de respeto. Esto es lo que refiere: «Como la Hermana *** era de una forma pasiva asertiva, pero yo sentía que no daban confianza, porque si respondías algo ya te decían: “Ah, me estás respondiendo”. Bueno es la experiencia que tuve, ¿ya?» (D.M.P., 16 años). A esto, se añade el hecho de otro factor que limitaba fuertemente la asertividad: eran las religiosas, las promotoras del colegio, como que implícitamente se entendía que había opiniones que se podían manifestar abiertamente pero no con ellas. Continúa en su testimonio D.M.P. (16 años): «Es una comunicación asertiva pasiva. Pero no inspira confianza por ese mismo temor de que como son las hermanas del propio colegio, sienten miedo de faltarles en alguno momento el respeto y no sé cómo lo sentirán ellas». Lo mismo le sucedió a otra alumna:

Por lo que yo viví, hubieron muy pocos canales para poder comunicarme con los o para poder comunicar lo que sentía. Por ejemplo, hubo un caso cuando dije lo que sentía a uno de los profesores y luego me tacharon de mala conducta. Y yo creo que eso no es lo mejor, ¿no? (Y.M.B.L., 16 años).

A partir de estos testimonios, se puede afirmar que cuando las estudiantes ejercían su derecho a la comunicación asertiva se sentían limitadas, es decir, no poseían esa libertad emocional de la que habla Ares (2003), esa licencia para transmitir su auténtico sentir. Esta restricción que se autoimponían las estudiantes no era un prejuicio, o sea, no era una idea preconcebida sobre algo que se conoce mal; sino un pre-juicio basado en un hecho efectivo: responder, rebatir, expresar el sentir personal e incluso ofrecer la propia versión de los hechos era asociado instantáneamente con malcriadez, con la mala conducta.

Por otro lado, las estudiantes sentían que la competencia comunicativa de la asertividad era refrenada por los directivos y profesores cuando el tema abordado y la problemática a tratar pertenecían al nivel más profundo de la cultura escolar, que en este estudio se denomina supuestos básicos subyacentes (Stein, 2010). Esta fue la reacción de las autoridades del colegio cuando casi el 30% de una promoción faltó sin justificación previa de ningún tipo a un retiro espiritual.

Está más que claro y sí es el [estilo de comunicación] pasivo. Porque tal vez, eh, como nosotros veíamos a los profesores, al Director, a la Madre con cierto no sé, con su cargo, no sé con su misma... el mismo hecho de que sean adultos, había como un tema de respeto. Que tú no podías tal vez pararte y decirle: “Profesor, yo creo que tal vez está siendo muy duro con nosotras”, o decirle algo así. Porque sería como que eh, yo sentiría que le estaría tal vez como respondiendo, como que faltándole el respeto a las personas que estaban ahí. Y ellos también, no nos daban la cabida para que nosotras podamos expresarnos, decir algo. Estábamos simplemente calladas y no podíamos decir nada. (Z.D.D.L., 16 años)

La versión de la estudiante corrobora la idea de los párrafos precedentes: sus compañeras perciben que los directivos y docentes, en ocasiones como la narrada, vinculan un estilo de comunicación asertivo con la falta de respeto. Además, al parecer, los directivos daban por hecho de que, dada la gravedad de la falta —las alumnas, con su inasistencia al retiro, habían «atacado» el corazón, la médula de la cultura escolar de un colegio confesional—, estas no tenían derecho a réplica, no les quedaba otra opción que el silencio culposo y la pasividad de quienes saben que están frente a una cultura autoritaria implacable. Se sabe que los directivos nunca escucharon las razones por las que las estudiantes no acudieron al retiro —«Estábamos simplemente calladas. No podíamos decir nada» (Z.D.D.L., 16 años). La respuesta a la actitud mantenida hasta el final tanto por las autoridades —actitud de no escucha— como por las alumnas —pasividad, silencio— reside en los mismos rasgos de la cultura escolar y en las características que posee el estrato más hondo de dicha cultura: los supuestos básicos subyacentes (Schein, 2010). El retiro espiritual es un evento sustancial de las culturas escolares de los colegios católicos. Y sobre él no se admite la confrontación. En este nivel de la cultura escolar no existen discusiones. Si se habla de un supuesto tan profundo de la cultura escolar como el retiro es para ratificarlo, nunca para cuestionarlo. Aludiendo a este acontecimiento de la inasistencia al retiro y la reunión en donde fueron severamente amonestadas y amenazadas con la expulsión las estudiantes, cuenta una testigo que incurrió en dicha falta:

Por decir, con el tema que tocaron del director, de eso por el que no hemos asistido a eso del retiro... como que no llegábamos a pensar lo mismo que ellos. Y ya, pues, nuestros pensamientos como que no conectaban porque el otro tenía otras razones, nosotros otras razones y entonces como que no llegábamos a un acuerdo. Y yo más que nada pienso que si para conectar nuestras ideas y nosotros podamos encajar es más que nada el diálogo. Y eso es lo que no había en ese momento cuando el director nos reclamaba. Como que no dejaba que nos escucharan porque ... Además por miedo no hablábamos, nosotras. Por miedo, o tal vez por respeto. Pero, más que nada, yo pienso que cada una de nosotras que hemos estado ahí sentada será más por miedo. Porque, literal, era como si nos estaban amenazando. Porque como que “las podemos expulsar o sino váyanse si no van a respetar” y todo eso como que daba miedo en vez de respeto. Era por miedo. (Y.X.S.C., 16 años)

Ciertamente los directivos nunca abrieron el diálogo porque los dogmas de la cultura escolar no deben discutirse. Es más, ya de parte de estos había una clara aprensión: las alumnas faltaron al retiro por irrespetuosas. Sin embargo, nunca escucharon sus razones. Esto, una vez, ratifica los postulados de Schein (2010) a los que se adhiere este trabajo de investigación: los que detentan el poder un ambiente educativo autoritario distorsionan o falsean la realidad para que cualquier conducta o gesto que contraviene el sustrato más sagrado de la cultura escolar sea leída con los mismos criterios que la mantienen en pie, no con los argumentos que puedan ofrecer unas estudiantes carentes de respeto, como fueron calificadas. A esto, hay que adicionar lo que dice Altemeyer (2006) sobre cómo en las culturas autoritarias confluyen tres vertientes: la sumisión autoritaria, la agresión autoritaria y el convencionalismo.

Por último, a nivel de Municipio Escolar el ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo estuvo marcado, desde un inicio, por las estrategias que pusieron en práctica para elaborar su plan de trabajo. Estrategias relacionadas con la escucha. Por ejemplo, narra la alcaldesa:

Recuerdo que se le pidió a cada regidora [...] como que cada una trate de buscar en el área a la que se le había designado propuestas que también querían que se les adjunte. Entonces ahí también nos llegaron propuestas bastante interesantes cuando conversamos con ellos: los libros en los árboles, el Internet que era muy necesario... Yo creo que el plan de trabajo lo estructuramos de una manera vivencial más que nada. (L.H.P.J., 17 años)

Se podría decir que, en efecto, hubo ese intento por practicar la escucha activa en la idea de Ruiz & Chaux (2005); es decir, prestar solícita atención a lo que los demás, en este caso los estudiantes, estaban intentando decir.

Ahora, fuera de la estrategia de la escucha para la elaboración del plan, hubo actitudes por parte de los miembros del Municipio Escolar para permanecer atentos a las voces de la comunidad estudiantil. Un espacio privilegiado para la escucha de las voces de las demás estudiantes fue la convivencia cotidiana:

Yo creo que la misma convivencia de 8 a 3 en los almuerzos, en los recreos o el comportamiento de nuestras compañeras nos hacían saber sus puntos de vista o cómo ellas se expresaban del Municipio. O lo que decían nos hacían saber su opinión. (A.S.A., 16 años)

Sin embargo, de parte de la comunidad estudiantil, aunque hubo críticas, estas no se dieron a través de los mecanismos de escucha oficial como las asambleas estudiantiles. El principal motivo fue esa creencia asentada fuertemente en la cultura escolar por la que las participaciones en las actividades de corte político son tenidas como pérdida de tiempo y no como un derecho, sino como un pesado deber por cumplir.

En un primer momento sí surgió la idea de reunirnos con las alcaldesas [de cada aula]. O sea, sí nos reunimos una vez, pero fue para el tema de la actividad [para recaudar fondos]. Entonces, no fue como que mucho una reunión porque en sí no escuchábamos mucho su punto de vista de ellas. Ahora, sí se planteó la idea, pero el tema está en que lo decíamos justamente antes. Si bien había profesores que si bien es cierto sí nos apoyaban, tampoco querían que las estudiantes pierdan clase. [...] Pero yo en mi posición, ambos —[el Festival de Talentos y las asambleas escolares] hubiesen sido muy importantes y muy lindos, por decirse así, para poder escuchar más a las estudiantes. Porque, como lo decía, ¿no?, una cosa es un comentario que te pueda llegar de una amiga y otra cosa es el saber de todo un salón.

[...] En cambio, el concurso de talentos fue como ver hasta la emoción de los mismos padres de familia involucrándose en lo que estaban haciendo sus hijas. Fue que como una actividad bastante interesante y en la que participaron los que realmente querían participar. En cambio, en una junta de Consejos hubiesen estado por obligación las personas del Municipio. En cambio, en el Concurso de talentos realmente se inscribieron los que realmente querían inscribirse. Fue bajo su propia voluntad el estar ahí y no obligados. (L.H.P.J., 17 años).

Ahora, el tema de las críticas, si bien no fue hecho en tono asertivo, sí fue respondido con una actitud de respeto, sin juzgar incluso cuando la comunicación de la otra parte manifestaba pequeñas señales de ironía.

Yo creo que tuvimos una escucha activa. Hubo varios ataques al gobierno. Yo me acuerdo que para el concurso de Talentos dijeron: “¡Ay, qué regalos regalarán!” La mayoría decía “No creo que tengan el presupuesto necesario para que cumplan lo que prometen. ¡Todo eso es mentira!”. Varios ataques. Sin embargo, yo veía en L.H.P.J. que era una persona tranquila, sin atacar a nadie porque no es necesario atacar para que nuestras ideas sean escuchadas. Y, sin embargo, el día que se hizo la presentación de talentos creo que algunas personas se les logró cerrar la boca porque creyeron que no se iba a cumplir, que iba a estar pésimo. Sin embargo, el plan [...] fue un éxito ese día. Y creo que tener una escucha activa nos ayudó bastante porque si no creo que entre nosotras nos hubiéramos atacado y esa no es la idea. (K.M.A.I., 17 años).

Por otra parte, también está el tema de la argumentación. Las integrantes del Municipio Escolar recuerdan que el profesor asesor del Municipio les enseñó a argumentar: «Recuerdo que usted era el que nos preguntaba: “Pero, ¿qué vas a responder si es que te dicen esto”. Generaba incluso más preguntas que respuestas» (L.H.P.J., 17 años). No obstante, frente a las autoridades que, según la cultura escolar, se encontraba sujeto el Municipio Escolar, sus miembros consideran que no tuvieron oportunidad de ejercer la competencia comunicativa de la argumentación con total libertad.

Yo recuerdo que muchas yo tenía que hablar el tema antes de presentarlo porque no te daban la oportunidad de hablarlo después de presentarlo. No te daban la oportunidad. “Sabes qué, qué está pasando, cómo lo vas a hacer, cómo lo vas a realizar”. Después de presentar el oficio no te daban esa oportunidad. Simplemente te lo aceptaban o no. Eso era todo. No te dejaban presentar. Entonces lo que yo tenía que hacer para que la Madre o el director entiendan lo que queríamos hacer era hablar con ellos antes de presentar el oficio, tenía que ir a sus oficinas y como que tratar de convencerlos. No te generaban muchas preguntas, simplemente era como que “Ya, ¿y cómo lo vas a hacer? ¿Y qué vas a hacer?” y cosas así. En otros proyectos, por ejemplo, como el de los libros o de Internet, no se pedía tanto. Simplemente como que yo trataba de convencer a la madre, que era en sí quien tomaba las decisiones y le comentaba la idea al director. Ellos me hacían un par de preguntas y me decían: “Sí, está bien. Presenta el oficio”. Y recién lo presentaba. Y eso también era algo curioso porque ideas que no aceptaban tampoco dejaban que yo presente el oficio. Porque era como que oficio que presentaba era oficio que aprobaban. Pero idea que yo les comentaba era oficio que no me dejaban presentar ¿Por qué? No sé. Recién esa duda se me acaba de surgir ahorita. ¿Por qué no dejar que

presente oficios de las ideas que me negaban? Tal vez no les convenía que en el acta se ponga que no habían aceptado una de las ideas del Municipio. Recién me pongo a cuestionar eso. (L.H.P.J., 17 años)

Evidentemente, al Municipio Escolar no se le permitió argumentar en la definición de Chaux et al. (2015) puesto que no se le concedió ese espacio para expresar y defender una posición de manera que los demás —en este caso la Hermana— esté en capacidad de aceptarla; y sino, al menos de comprenderla y evaluarla con seriedad. En la actitud de la Hermana y el deseo de la Alcaldía por exponer sus ideas se echa de menos lo dicho por Martínez y Rosado (2013), «la existencia de interlocutores con capacidades argumentativas y críticas susceptibles de comunicar ideas, de responder desde las profundidades del intelecto y del alma» (p.13).

En otro orden de cosas, el Municipio Escolar no fue tratado durante tu gestión como un órgano consultivo por el Equipo Directivo de la I.E. Al preguntárseles «En la I.E. muchas de las decisiones las afectan sobre todo a ustedes en su condición de estudiantes, ¿tuvieron alguna participación en esta toma de decisiones?», una de ellas respondió así:

Sobre si nos preguntaron con volver mixto el colegio. Basta con darnos cuenta que nunca nos preguntaron como Municipio Escolar, al menos en mi gestión. No nos han hecho llegar en ningún momento una invitación hacia las reuniones de profesores que yo creo eran las reuniones más básicas, fuera de las reuniones de coordinaciones, etc. Creo que sí hubiera sido interesante que al menos nos inviten a una de las reuniones de profesores, ya que ahí hablaban de diversos temas. No solo no se le consultaba al Municipio sobre acciones que iban a afectar directamente a las estudiantes. De hecho, ni a las mismas estudiantes se les consultaba. Yo estoy segura de que si hubiéramos hecho un referéndum sobre quiénes querían que se vuelva mixto y quiénes no fuese mixto, los resultados probablemente no hubiesen sido muy favorables para la idea de los directivos. Pero eso son ya cuestiones personales por qué ellos habrán decidido volver el colegio mixto. (L.H.P.J., 17 años)

Este testimonio deja entrever cómo la experiencia democrática y el desarrollo de la competencia comunicativa de la argumentación en la cultura escolar se encontraba muy reducida. Pues, al no ser partícipes —en su calidad de representantes oficiales de las estudiantes— de al menos una consulta sobre los temas más importantes de la gestión escolar, se les privaba de su capacidad de argumentar. Estaban así, muy lejos de lo esbozado por Nussbaum (2010) cuando narra que la democracia ateniense concedía la participación consultiva y deliberativa a los ciudadanos. En nuestro caso, no se dio ni siquiera la primera. Y es que a veces se enarbola la bandera del pensamiento crítico en las escuelas, pero cuando

estas ideas críticas se articulan y comienzan a cuestionar a los directivos o profesores brotan inmediatamente las manifestaciones autoritarias: la agresión contra los estudiantes que critican o la intolerancia y el miedo hacia la cultura del disenso.

3.5.2. El ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo emocional en la cultura escolar

Como ya se ha dicho, parte del propósito de esta tesis es describir cómo se ejercen las competencias ciudadanas de carácter emocional. Y aunque estas se hallan más de una vez compenetradas con las competencias comunicativas, como también se ha puesto de manifestación en la investigación; a continuación se procederá a narrar los testimonios que aluden de forma explícita al ejercicio de la empatía y al control de las propias emociones en la cultura escolar.

Para empezar, es significativo que los entrevistados coincidan en una aprobación explícita de la dimensión emocional para la tarea educativa. Para ilustrar, algunos testimonios:

Yo creo que educar también desde las emociones, desde los sentimientos es muy favorable para seguir creciendo como personas» (Equipo directivo, docente nombrada, 21 años en la I.E.).

«Yo creo que la misión del ser humano es crecer, crecer en todo sentido. Crecer en su desarrollo emocional, en su desarrollo intelectual y bueno, como son jóvenes, [...] en su desarrollo físico y su desarrollo mental» (Docente nombrada, 20 años en la I.E.)

O cuando, atendiendo el pedido de una madre de familia, el responsable se preocupa del mundo afectivo de la estudiante: «Y llegan al colegio pensando en eso y emocionalmente no están bien. Entonces, y eso tenemos que ir curando, ayudando [...] pero la estabilidad emocional de sus hijas tiene que estar primero» (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.).

Todas estas narrativas sintonizan plenamente con el horizonte vislumbrado por la Ley General de Educación en su artículo 9º: «formar personas capaces de lograr su realización [...] afectiva» (Congreso de la República, 2003); con la perspectiva del Currículo Nacional de Educación Básica: «educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales para que logre el máximo de sus

potencialidades» (Minedu, 2016, p. 12) y con una de las dimensiones del reciente Proyecto Educativo Nacional: «asegurar que las personas alcancen una vida activa y emocionalmente saludable» (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 25). Asimismo, concuerdan con el ideario de los colegios *** en donde la propuesta didáctica y pedagógica persigue el desarrollo de las potencialidades emocionales (Hermanas ***, 2012).

Ahora, pasando de forma manifiesta a la empatía, se hallan aseveraciones de esta naturaleza:

Para mí la empatía es muchísimo importante. En base a eso se puede ir construyendo quizá muchas cosas. [...] No me gusta que estén peleados entre colegas. Trato de ir limando, hablándoles, conversándoles. La parte emocional siempre es fundamental [...] y creo que es lo que nos va caracterizando como personas y cómo lo vamos llevando. Y eso es un poco lo que he querido romper [...] con ***, por ejemplo, no se podían ver los profesores. Estaban reacios los profesores. [...] Yo voy: “Maestra, ¿qué tal?, ¿cómo estás? y le doy un abrazo como jugando...se emociona y cambian su actitud. (Equipo directivo, docente nombrado, 8 años en la I.E.)

En este caso, el encargado de la dirección confiesa la envergadura que posee la empatía en la institución y cómo con sus gestos coadyuva a la creación de una cultura escolar en donde prime la cultura del bienestar —«todos los actores de la institución educativa se sienten cuidados, tranquilos y muy vinculados entre sí» (García-Zárate, 2013). Es más, con dichos gestos encarna algunos rasgos con los que sueña la Educación Peruana para sus directivos: «Muestra respeto, solidaridad y empatía» y «Asume una actitud asertiva y empática en el manejo de conflictos» (Minedu, 2014, p. 41). Y como dice Nussbaum (2014), hay un intento de imaginar la situación de la otra persona.

Y en concomitancia con esto, una maestra nos cuenta cómo la experiencia de la pandemia le ayudó a apuntalar más su empatía:

Yo creo que [la empatía juega] un papel muy fundamental porque era a veces muy triste. Porque a veces nosotros como maestros les exigíamos. Y nosotros no entendíamos porqué los niños no podían. Cuando entendí este aspecto de ponernos en el lugar de los estudiantes en esta situación de pandemia. Y recuerdo que esa vez dimos un *fast test* con los niños. Y yo les dije: “Todos enciendan su cámara y de paso ahí me consultan las dudas que tengan”. Y uno de los niños empezó: “Missita, ahora se va mi internet, ahorita se va”. Y se fue su internet. Y el niño me llamó de un teléfono: “Miss, por favor, por favor, por favor, dame un tiempito” y su mamá le dice: “Corre, carga, recarga, recarga dos soles y su mamá lloró. Pero entonces no vas a poder dar”. Me sentí tan mal ese día que mis lágrimas cayeron.

Incluso cuando hubo una reunión yo les comenté [a los profesores] mi caso [...] y les dije lo que me había pasado y cómo yo me había sentido. Incluso me puse a llorar. Fue algo que me marcó emocionalmente. Miss Rosita me llamó: “No te sientas mal niña, eso pasa”. Y me llamó para decirme que no me sienta mal: porque los niños hay algunos que tienen, algunos que no y debemos ponernos en ese lugar [...] y desde ese momento los entendí más a los alumnos. (Docente contratada, 3 años en la I.E.)

En este testimonio es palpable la práctica, el ejercicio de la empatía como lo teorizan Metzger et. al (2018) y Chaux et al. (2015): respuesta emocional que surge de la preocupación por las demás personas, a la que aporta considerablemente una competencia ciudadana de tipo cognitivo: la toma de perspectiva. Se trata de encarnarse en la situación de la otra persona para que ahí brote la compasión (Nussbaum, 2014).

Y son precisamente estas experiencias las que llevan a los docentes a comprender el alcance ciudadano que posee la empatía; puesto que incide notablemente en la convivencia de un país:

Yo creo que son valores muy fundamentales la empatía y la escucha activa [...] para vivir en una sociedad donde todos nos podemos entender. Tú sabes que los problemas sociales que ahora se dan es porque no hay empatía. Desde los grandes políticos hasta la prole sabemos entender. Yo quiero más, más... pero no me pongo en el lugar de quien necesita. (Docente contratada, 3 años en la I.E.)

A nivel de padres de familia, existen bastantes alusiones al ejercicio de la empatía. Esta se ha practicado, sobre todo, a nivel de las juntas de padres y madres de familia en un ámbito muy concreto: la economía del aula. Por ejemplo, se relata cómo el comité directivo del salón y las mismas familias intentaban comprender la situación económica de quienes no podían costear las cuotas que suelen fijarse para las actividades y hasta manifestaban su disposición a compartir y subsidiar a quienes no pudieran hacerlo. «Pero a las finales tratamos —más allá de quedar bien con el docente— de respetar los acuerdos de los padres por este tema, por ser empáticos, porque entendíamos que no todos estábamos en la misma situación» (Madre de familia, 4.º de secundaria). «Pues tenemos que compartir. Y si todos no pueden dar ese monto, lo pagaremos o nos pondremos algo menos o nos ponemos. Pero sí, siempre ejemplo de tratar de ayudar, de apoyar» (Madre de familia, 5.º de secundaria). Igualmente, se ha reconocido que la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos es un factor que coadyuva al clima educativo: «Definitivamente la empatía es

muy, muy importante para el buen clima, un buen clima laboral, por ejemplo. Un buen clima, en este caso, institucional» (Madre de familia, 5.º de secundaria). Junto a este reconocimiento de la necesidad de la empatía, ha habido otras expresiones en el campo emocional como el no ser indiferente a los problemas presentados por los padres y madres de familia. Se acogía sus pedidos y buscaba la manera de ofrecer un apoyo:

Mucho va a depender de los líderes. A nivel de aula, he podido vivenciar los comités de aula. Incluso una presidenta que año a año la hemos elegido [...]. Y conformado un comité, una junta directiva muy buena, bastante empáticos, los padres se sentían muy bien. Y ante cualquier problema que podía presentar un padre, no sé, de repente, no se dejaban que pase (Madre de familia, 1.º de secundaria)

Sin embargo, hay quienes desde su experiencia consideran que también en materia de economía, es donde los profesores o los mismos padres y madres de familia han exhibido su falta de empatía. Dice una mamá:

Y sí ha habido algunas veces enfrentamientos con el docente, pero a las finales creo que somos los papás —por más ideas que puedan tener ellos—, somos los papás los que afrontamos las cuotas que se puedan proponer o establecer en las reuniones.

Y me refiero a la parte económica, papás que no, bueno, que no todos estamos en la misma condición para poder afrontar ciertas cuotas que damos para esos preparativos. Y sucede porque nosotros no somos empáticos. ¿no? No tenemos esa empatía de pensar en el otro (Madre de familia, 4.º de secundaria)

A nivel de estudiantes, la experiencia de las elecciones para el Municipio Escolar fue un acontecimiento que movilizó las competencias ciudadanas emocionales en más de una estudiante. Para alguna de ellas significó el desarrollo de una empatía no solo hacia los problemas de la convivencia escolar; sino también hacia las grandes problemáticas de la sociedad:

El año pasado me presenté justamente para la Alcaldía del colegio. Entonces, se podría decir que en ese proceso vi mucho de la realidad que hay en nuestro en el país; y también de cómo se enfoca esto. Ah, podemos decir que estas elecciones escolares te preparan para una vida democrática que pronto, eh, vas a vivir en la sociedad. (M.V.B.R., 16 años).

Como dice Nussbaum (2014), ligar emociones y vida social es un arma estupenda para combatir ese narcicismo que aleja a las personas de la esfera pública, inhumando su natural vocación a la ciudadanía, a la vida política.

Ahora bien, este desarrollo de la empatía comenzó por un hecho muy práctico: advertir las necesidades de las estudiantes: «Primero, lo que hicimos nosotras es enfocarnos en lo que hace falta en el colegio. Nos dimos cuenta de que faltaban muchas cosas y tratamos de tratar lo esencial, lo que podríamos ofrecer» (M.V.B.R., 16 años). Curiosamente, la Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes (2019) a partir del análisis de la Evaluación Muestral 2018 en Ciudadanía concluye lo siguiente: los alumnos sienten que los asuntos que no les afectan directamente no son suyos. En otras palabras, consideran que los asuntos públicos no son problema suyo. Precisamente, el testimonio de la alumna M.V.B.R. revela todo lo contrario: esa capacidad de imaginar la situación del otro: sus privaciones, sus estrecheces.

Sin embargo, la experiencia de las elecciones para el Municipio Escolar también develó algunas de las sombras de la cultura escolar en cuanto al ejercicio de la empatía como competencia ciudadana. Lo más ostensible fue la indiferencia. Como afirma una de las estudiantes que tentó la Alcaldía:

Y al momento del voto o de las elecciones se basaba en muchas cosas. [...] Otras se basaron en “no me importa”. Sobre todo, las de quinto que decían que: “Bueno, como ya no voy a estar en el colegio al siguiente año. ¡Ah, no me importa lo que pase! Votaré por quien sea”. Se ponían en ese plan y en sí hay muchas personas en la actualidad que, que hacen eso. Bueno, ya estoy viejito, o otras personas: “Bueno, el Perú va a estar mal y ya qué me importa. Voy a seguir votando por quien sea”. Entonces vi reflejado mucho de la actualidad en esa propuesta. (M.V.B.R., 16 años).

La constatación efectuada por la alumna, incluido el parangón que hace con la sociedad peruana, evidencia que la mayoría de las estudiantes que están a punto de egresar de la Educación Básica Regular adolecen de la empatía, de esa capacidad para reconocer y apreciar las necesidades de sus demás compañeras; y, con ello, dejan entrever que no están propiciando la vida democrática, puesto que tampoco reconocen sus responsabilidades en un proceso crucial de la vida cívica de la comunidad educativa como son las Elecciones Municipales Escolares.

Ahora, hablemos de cómo el Municipio Escolar describe el ejercicio de las competencias ciudadanas emocionales, específicamente la empatía y el control de las emociones.

Pues, entre los criterios usados por el Municipio Escolar para elaborar su plan resaltó la empatía: «Después [veíamos] cosas que nos gustaría a nosotras como estudiantes —no de candidata— que nos gustaría que también haya en el colegio» (L.H.P.J., 17 años). En cuanto a las diversas actividades de dicho plan, también una regidora resaltaba esta competencia emocional: «Y empatía también porque nosotros éramos la voz de la opinión de ellas y teníamos que ponernos en su lugar para tomar decisiones» (A.S.A., 16 años). También en el testimonio que sigue se puede ver con claridad el ejercicio de la empatía desde la definición de Nussbaum (2015): «la capacidad de imaginar la situación del otro, tomando con ello, la perspectiva del otro» (p. 179). Esa voluntad de introducirse en las dificultades o problema de la comunidad de las estudiantes.

Antes yo criticaba mucho a las chicas que estaban en el Municipio de años anteriores. Yo decía “¿Pero por qué no cumplen lo que prometen?” Y me puse pensar, por ejemplo, siendo regidora yo, me ponía a pensar del por qué no mejoraban las canchas de básquet o por qué no implementaban más balones y cosas así. Durante ese proceso de estar en el Municipio me di cuenta de que básicamente no podíamos hacer casi nada o todo era bajo un documento y que la Madre esté de acuerdo. Según a mi parecer, yo creo que la Madre no consideraba eso o por este año tan importante implementar balones o cosas así. [...] Sí me ayudó a desarrollar la empatía en mí misma y ahora me pongo a pensar en que también desarrollé con los niños de primaria e inicial porque ellos creían en nosotras. Entonces yo trataba de ser empática para no decepcionarlos de cierta manera. (D.L.S.C., 17 años).

Esta misma experiencia es la de otras dos regidoras. Una de ellas, como dicen Metzger et al. (2018) ejercitó su capacidad para responder emocionalmente en su preocupación por las demás personas:

Poniéndonos en el lugar de los niños o de las estudiantes del colegio, ver que un municipio escolar que no cumple sus propuestas es algo pues negativo. Entonces, poniéndome en el lugar de esa persona digo: “Me gustaría que me hagan eso? ¿Qué no cumplan? ¿Qué me engañen con palabras y falacias? (K.A.I., 17 años).

Se podría decir que a mí me ayudó mucho porque desarrollé esto de la empatía [puesto] que siempre veía a los municipios decía: “¿Por qué no hacen esto o por qué no hacen lo otro? ¡Solo es gestionarlo y ya! Pero cuando estuve en el Municipio, tal vez ante los ojos de los demás parece fácil, pero no es fácil. Atrás de todo eso, de lo que la gente solo mira hay reuniones, hay ideas, tienes que escuchar lo que quieren los estudiantes de ti. Entonces es todo un proceso. Ahí también me di cuenta de que tal vez a primera impresión todo nos parece fácil; pero no sabemos que hay detrás de todo, qué esfuerzo hay, tal vez cuántas renegadas de profesores con motivos de sus clases (Tipo: “Profesor, ¿puedo salir? ¿Tengo reunión del Municipio?) Entonces, es todo un proceso [...] A parte me ayudó mucho a ver qué ideas tienen las personas. Porque todas las personas tenemos ideas diferentes respecto a un tema. Y por ejemplo escuchar a mis compañeras decir qué querían o cómo veían cuando pusieron los libros, me ayudó mucho porque ves opiniones diferentes, distintas que obviamente no coinciden con la tuya y eso te ayuda a abrir más –se podría decir- tus ideas. Para mí me ayudó mucho porque no es solo ver lo que hay afuera, es ver lo que hay detrás. (K.C.N., 16 años).

En este último testimonio se vuelve a verificar la concepción de empatía de Metzger et al. (2018), que sostienen que al desarrollo de la empatía contribuye muchísimo el desarrollo social y cognitivo, sobre todo la toma de perspectiva, que es una competencia ciudadana de tipo cognitivo defendida también por Chaux et al. (2015). En su ejercicio de regidora, esta estudiante potenció su capacidad para comprender sobre todo a nivel racional el mundo interior y no solo exterior cada persona.

En otro orden de cosas, casi no se hallan testimonios que aludan al manejo de las propias emociones. Aunque un miembro del Equipo Directivo sí reconoce que, además de la empatía necesaria para el desempeño de su función, aún se le dificulta el manejo de las emociones.

El estar en un cargo definitivamente tiene que haber esa práctica de la empatía. Porque de todos modos uno está trabajando con un grupo de personas. Obviamente no se trata de caer bien sino de hacer bien las cosas. Y de cumplir con ese rol que uno tiene. Y de verdad, en el caso mío de todos modos a veces me cuesta y sigo trabajando en ello, porque de alguna forma no he ido desarrollando este dominio de emociones. A veces cuando ha habido algunas circunstancias tanto los estudiantes como con los docentes he aprendido a ir dominando esas emociones, a ir tal vez incluso hasta con las facciones, las expresiones del rostro, de la cara ir manejando de que se note mi enojo o mi frustración. Y de verdad, cuando tenía a veces los colegiados —ahora que hemos estado trabajando de manera virtual— mi asistente era mi hija. Y ella muchas veces escuchaba [alude a discusiones de entre profesoras]: “Pero mamá, tú no les has podido decir eso”. En el caso que estoy como coordinadora tengo que tener otro desenvolvimiento de ir generando entre ellos también un clima adecuado de ir ayudando a resolver

los problemas, no a empeorarlos. “Mamá, pero parecen unos niños”. De todos modos este cargo también me ha ayudado un poquito, ampliando y dominando estas emociones, ir manejando, ir manejando de acuerdo a las circunstancias.

A veces los docentes perdemos el papel y nos sentimos autoritarios con nuestros estudiantes y a ellos les pedimos respeto, les pedimos todos que apliquen esos valores, pero nosotros mismos muchas veces —yo misma— pierdo hasta la cordura, la paciencia de decir a las alumnas, de tener esa autoridad. [...] Por ejemplo, cuando era tutora, les decía “Alguien que se pare, que tenga esa valentía” porque, hasta cierto punto, de decir lo que siente, lo que piensa. Porque nosotros los docentes no vamos a tener siempre la verdad absoluta, nos podemos equivocar. Pero eso sí, siempre de la manera correcta. (Equipo Directivo, 29 años en la I.E.)

En lo narrado por este miembro del Equipo Directivo, se nota la puesta en práctica de las ideas de Metzger et al. (2018): regular las emociones es ser capaz de tomar plena consciencia del estado de los sentimientos y dominarlos para no interferir en la obtención de las metas y tareas, en este caso, su rol de coordinadora pedagógica. Esto a nivel de colegas. Sin embargo, con las estudiantes otro parece ser el desenvolvimiento. Puesto que este miembro del Equipo Directivo reconoce como asociados con el autoritarismo el «perder los papeles», «la cordura», sintiéndose poco consecuente con su rol; lo que confirma dos asuntos: uno, las ideas de Madalinska-Michalak (2015) acerca de cómo los maestros sienten la necesidad de estar mejor preparados para sentirse cómodos con sus propias emociones; y dos, cómo el tema de la regulación emotiva no tendrá cabida en una cultura escolar en donde el rol concedido a la autoridad sea muy notorio, peor si este degenera en autoritarismo.

Con referencia al manejo de las propias emociones en cuanto competencia de la vida ciudadana en la cultura escolar, algunas estudiantes lo ponderaron como una oportunidad para no encerrarse en sus ideas, vislumbrar alguna solución a sus problemas y la condición necesaria para tomar decisiones acertadas. Por ejemplo, dice K.D.V.N., 16 años: «muchas veces cuando las personas están enojadas, suelen encerrarse en su idea y al no ser personas abiertas hace sentir mal a la otra persona». En sintonía con lo que se ha desarrollado en el marco teórico de esta tesis, descuidar la regulación emocional pueden alimentar la intolerancia. Y como afirma la estudiante, resguardarse en el propio pensamiento y no brindar apertura al juicio de otra persona termina siendo contraproducente para la cultura escolar y refuerza las expresiones autoritarias. Y continúa narrando la estudiante anterior:

Desde mi punto de vista yo considero que como toda persona vamos a tener siempre un inconveniente, incomodidad o molestia. Pero creo que si esto no lo sabemos controlar vamos a tener a la larga, en lugar de tener una solución vamos a tener más problemas (K.D.V.N., 16 años).

Esto puede leerse a la luz de lo manifestado por Metzger et al. (2018), que indican que quienes sufren altos niveles de excitación emocional y son incapaces de manejarlos, encontrarán dificultades enormes para resolver conflictos sociales o comunitarios.

Finalmente, este el testimonio de Y.M.B.L., 16 años:

«[Estar enojada] creo que, obviamente, no es favorable para la ciudadanía porque cuando estás molesto, renegando tienes estos sentimientos que no son buenos para ti. Lo que hace es que no estés en tus cabales y no puedas tomar las mejores decisiones que es lo más ... no sé cómo decirlo.

En esta última intervención se constata que existe una conexión vital entre el manejo de las propias emociones y la cultura ciudadana; y esta a su vez conecta con las competencias ciudadanas comunicativas, pues a través de la asertividad y de la argumentación han logrado apaciguar sus emociones, sobre todo los malestares o fastidios productos de la convivencia escolar y de la mismo ambiente educativo.

CONCLUSIONES

1. La cultura escolar de la I.E. está signada hondamente por la formación y la práctica de valores. En aquella ocupa un lugar primordial el carisma de la Congregación promotora. Asimismo, se reconoce la alta demanda cognitiva que los profesores ofrecen a las estudiantes y la capacidad organizativa del colegio; así como el espíritu de familiaridad y espontaneidad que reina entre las estudiantes, y la capacidad de estas para manifestarse con autenticidad y en libertad.
2. En la I.E. se manifiestan las cuatro dimensiones de la cultura escolar. La cultura del cargo o del rol que espera, sobre todo, un docente de óptima calidad humana que pueda relacionarse en empatía con las estudiantes. En la cultura del desempeño, se verifica una comprensión de la eficiencia que enfatiza el desarrollo integral de la persona del estudiante; y otra que acentúa la dimensión cognitiva de las alumnas. Asimismo, existe una fuerte cultura escolar del apoyo y del soporte; puesto que se impone un espíritu de familia con señales claras de identificación con el carisma de la I.E., la cooperación y la acogida. Sin embargo, también hay muestras de una cultura del poder que fomenta en algunas ocasiones el servilismo, el abuso de autoridad, los gestos de consideración hacia los directivos; y que, además, condiciona fuertemente la manifestación de las propias ideas y refrena el disenso. Esto último se percibe entre los docentes contratados y los padres de familia. Dicho autoritarismo vuelve incuestionables las ideas de algunos cuadros jerárquicos e infringe de forma manifiesta el espíritu y la letra de la Ley General de Educación que tiene como fin primordial la formación de sujetos críticos. Asimismo, es una franca incoherencia con relación al enfoque curricular de la ciudadanía activa que aspira a una convivencia democrática.
3. En la I.E. conviven tres tipos de cultura escolar: la tradicional, pues se confiesa una sólida organización que vela por el orden establecido; la del bienestar —que a todas luces es la que más descuella— por los hondos lazos espirituales que vinculan a sus miembros; y la de invernadero; pues hay situaciones en las que algunos de sus miembros experimentan una sensación de control, sobre todo cuando asumen una postura crítica o contraria al

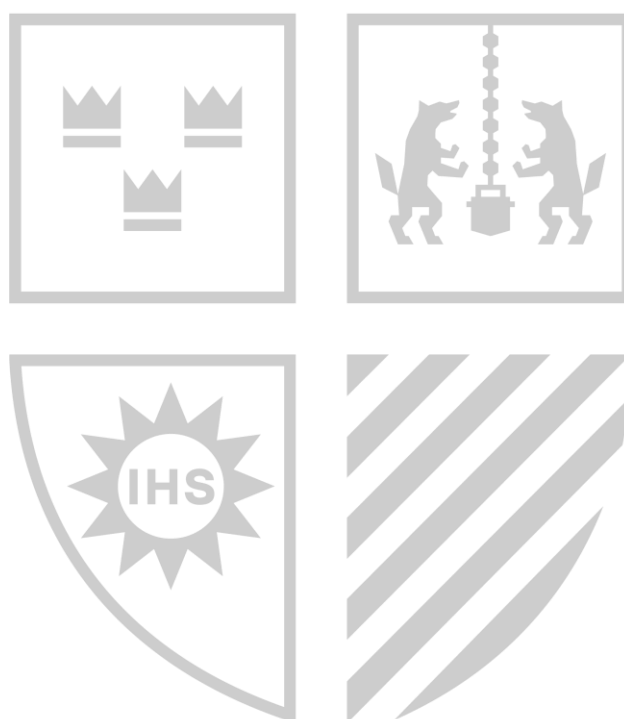
sentir de la mayoría —tanto a nivel de colegiado de profesores como de colectivo de padres de familia. La adulación de algunos docentes nombrados o con cargos de confianza hacia las autoridades del colegio; y el trato no igualitario entre estables y contratados vienen socavando la cultura del bienestar de la familia educativa.

4. En cada uno de los niveles en los que está estratificada la cultura escolar de la I.E. (artefactos, valores y creencias, y supuestos básicos subyacentes) hay variadas manifestaciones. Entre los artefactos (nivel más periférico) se reconocen la obtención de logros académicos en los concursos del Minedu, la calidad humana y profesional de las ex alumnas y los éxitos deportivos. Entre los valores (segundo nivel de la cultura escolar) más difundidos entre los actores de la comunidad educativa destacan la devoción a la Virgen y el cuidado del medio ambiente. También en este mismo estrato, se encuentran las creencias de la cultura escolar; y entre las más arraigadas figura el imaginario de que la sólida organización del colegio y su óptimo nivel académico, ético, cultural y deportivo solo se sostiene por la presencia de las religiosas promotoras. Es más, se cree que las manifestaciones de una cultura del poder son necesarias para garantizar dicha calidad educativa. Los laicos ni se consideran ni son considerados —al menos por los padres de familia— como capaces de asumir el liderazgo de la gestión sin las Hermanas. Otra creencia, reforzada por los padres de familia, es la de acudir a la representante de la Congregación para resolver sus problemas evitando las instancias respectivas. También se considera la palabra de las religiosas como inapelable y sus decisiones como intachables, por lo que muy pocos actores de la comunidad educativa se animan a disentir. No obstante, se escucha más a los padres de familia que a los profesores, como quedó evidenciado en el proceso de conversión de la secundaria de solo mujeres a secundaria mixta. Lo que, al mismo tiempo, revela que la cultura escolar en las capas más profundas —sustratos básicos subyacentes— sí puede verse modificada.
5. La escucha como competencia ciudadana comunicativa es la más ejercitada por todos los actores de la comunidad educativa, especialmente por los directivos —con los estudiantes y padres de familia—, y por docentes —en su interacción con las estudiantes. Ambos conectan mental y emocionalmente con sus interlocutores. A propósito: el Municipio Escolar también la puso en práctica durante su campaña; pero luego descuidó las asambleas, espacio privilegiado para escuchar las necesidades e intereses de la comunidad estudiantil, honda herida a los mecanismos democráticos que demanda el Currículo. Por otro lado, hay un clima de libertad emocional que permite a las estudiantes ser asertivas y argumentar cada una de sus posturas. Sin embargo, algunos adultos

identifican el ejercicio de estas competencias comunicativas con la falta de respeto, rezagos evidentes de una educación autoritaria. También los docentes —sobre todo los contratados— y los padres de familia sienten limitada su asertividad y la defensa de sus ideas. Debido a la cultura del poder, la mayoría prefiere optar por la murmuración y la sumisión.

6. Existe, en la cultura escolar, un reconocimiento expreso de la dimensión emocional como inherente a la tarea educativa; por lo que el ejercicio de la empatía como competencia ciudadana está muy afincado. Directivos y docentes la desarrollan en sus relaciones con estudiantes y padres de familia; también se percibe en la interacción directivos – profesores y en las asambleas de padres de familia en cada aula. Existe una toma de perspectiva para imaginar la situación de la otra persona y fomentar la compasión. Las estudiantes declaran que las elecciones estudiantiles y la experiencia del Municipio Escolar son espacios que fomentan esta competencia emocional. Es penoso que los docentes consideren estos espacios de participación estudiantil como pérdida de clases y los traten con impasibilidad. Por último, el control de emociones es ejercitado con mayor eficacia en las relaciones entre docentes; aunque las estudiantes ven en esta competencia un requisito para la vida social. Sin embargo, la poca alusión al manejo de los sentimientos delata su débil ejercicio en la cultura escolar.
7. Como conclusión general se afirma que la cultura escolar de esta I.E. de la ciudad de Huancayo sí se expresa a través de las competencias ciudadanas. En el caso de las estudiantes, destacan el ejercicio de las competencias comunicativas: la asertividad y la argumentación. En el caso de los docentes, hay una cultura escolar impregnada notablemente de la competencia ciudadana de la escucha hacia sus pares, hacia los padres de familia y hacia las estudiantes. A nivel de competencias ciudadanas de tipo emocional, la cultura escolar manifiesta un poderoso ejercicio de la empatía en las relaciones de la mayoría de los directivos hacia los docentes; y en la interacción de estos con los padres de familia y las estudiantes. El desarrollo de dicha competencia emocional es favorecido ampliamente por una cultura del bienestar en la que los diversos actores de la comunidad educativa experimentan un trato cercano, espontáneo y familiar. Sin embargo, manifestaciones de la cultura del poder (autoritarismo) como los tratos de consideración hacia la autoridad, algunas actitudes serviles y el trato dogmático de la palabra de algunos miembros del Equipo directivo, dificultan o refrenan —sobre todo en los docentes, especialmente en los contratados; y también en los padres de familia— el ejercicio de las competencias ciudadanas comunicativas como la asertividad y la argumentación.

Dígase lo mismo de la creencia de que si no están presentes las religiosas promotoras del colegio; o no se refuerza la cultura del poder (autoritarismo) se vería afectada la calidad integral del colegio, un pensamiento marcadamente antidemocrático, pues fomenta un tipo de culto patológico hacia la figura de los líderes.



RECOMENDACIONES

- Combatir la creencia, arraigada hondamente en padres de familia y profesores y directivos, de que sin la presencia de las Hermanas Religiosas la organización del colegio, su nivel académico y su solidez ética se verán disminuidos. Para este cometido será fundamental fomentar el liderazgo en los cuadros directivos.
- Combatir los tratos de consideración y las actitudes serviles hacia la autoridad, así como verificar los cargos de confianza que, en vez de empoderar al personal, terminan aprovechándose del cargo para alentar la sumisión en desmedro de las competencias ciudadanas comunicativas.
- Interiorizar con los docentes de la comunidad educativa que las competencias ciudadanas no son exclusivas de un área curricular, sino que forman parte del perfil de egreso del estudiante. Y, por lo tanto, lo más importante es que la cultura escolar en todas sus dimensiones y actividades las fomente, sean las competencias de tipo comunicativo o emocional; superando los clásicos gestos de civismo: el respeto por los símbolos patrios, la disciplina, la puntualidad, el orden.
- Combatir el estilo de enseñanza aprendizaje en la que el profesor no da lugar a las críticas, a las preguntas o a las opiniones; pues refuerza profundamente el autoritarismo y limita el ejercicio de competencias ciudadanas en las estudiantes.
- Combatir la indiferencia con la que los profesores y otros actores de la comunidad educativa tratan a las Elecciones Municipales Escolares y al Municipio Escolar. Estos deben ser tomados como espacios privilegiados de participación para el ejercicio de las competencias ciudadanas y no como pérdida de clases.
- Abordar de forma asertiva con los docentes la creencia instalada en la cultura escolar de que no es posible disentir, decir que no u opinar libremente; porque esto conllevaría un condicionamiento del contrato laboral. El desarraigo de esta creencia ayudaría a disipar temores que limitan hondamente el desarrollo de competencias ciudadanas comunicativas y emocionales por parte de los docentes.

- Repensar con todos los actores de la comunidad educativa mediante reales mecanismos de participación la preparación —por fuera del horario escolar— para las evaluaciones del Minedu, puesto que varios testimonios apuntan a que dichos reforzamientos no son necesarios y la supresión de los mismos en nada afectaría el óptimo nivel académico que posee la cultura escolar de la I.E.
- Crear algún espacio en la cultura escolar para que el Municipio Escolar —como legítimo representante de la comunidad estudiantil— tome parte de algunas deliberaciones de la institución educativa; o, al menos, sienta que es escuchado y consultado por los órganos decisores de la marcha del colegio.
- Entre las limitaciones del estudio estuvo, en primer lugar, la ausencia de la Representante de la Congregación (representante de la entidad titular o entidad promotora) quien no respondió ni afirmativa ni negativamente a la invitación para participar de la entrevista personal y recoger su valioso aporte. A lo largo de las demás entrevistas y talleres la Hermana es mencionada reiteradas veces, por lo que se deduce que su rol en las diversas expresiones de la cultura escolar y en el ejercicio de las competencias ciudadanas es fundamental. Hubiera aportado bastante narrando su propia experiencia.
- Otra limitante de la investigación fue que los instrumentos para el recojo de la información se aplicaron en el contexto de la pandemia y, por lo tanto, no fue posible la reunión presencial. Aunque se suplió esta coyuntura con las videollamadas, la virtualidad privó de expresiones no verbales y réplicas que solo pueden ser captadas o tienen lugar en el contacto personal, cara a cara; por lo que el investigador se vio privado de una circunstancia que hubiera favorecido el recojo de información incluso más pertinente de la recabada.
- Otra limitante guarda relación con el esfuerzo por verificar la validez o credibilidad de las interpretaciones, comenzando por la constatación de las afirmaciones de los participantes y la comprobación de que los datos ofrecidos por ellos fueron auténticos. En efecto, siempre será una restricción de los métodos cualitativos cerciorarse que los participantes no estuvieron ofreciendo narrativas según la necesidad del investigador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P. (1999). *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Lima, Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Altemeyer, B. (2006). *The authoritarians*. Recuperado de <https://theauthoritarians.org/Downloads/TheAuthoritarians.pdf>
- Ares, P. A. (2003). *Asertividad: Entrenamiento en habilidades sociales*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (Ed.) (2015). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. doi: 10.7440/2004.01
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Conclusiones. *Informe Final*. <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/pdf/TOMO%20VIII/CONCLUSIONES%20GENERALES.pdf>
- Congreso de la República. (2003). *Ley General de Educación N.º 28044*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía*. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Corey, J. (2013). Authoritarianism and fear responses to pictures: The role of social differences. *International Journal of Psychology*, 48(1), 18–24. doi.org/10.1080/00207594.2012.698392
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative. Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, USA: Sage.

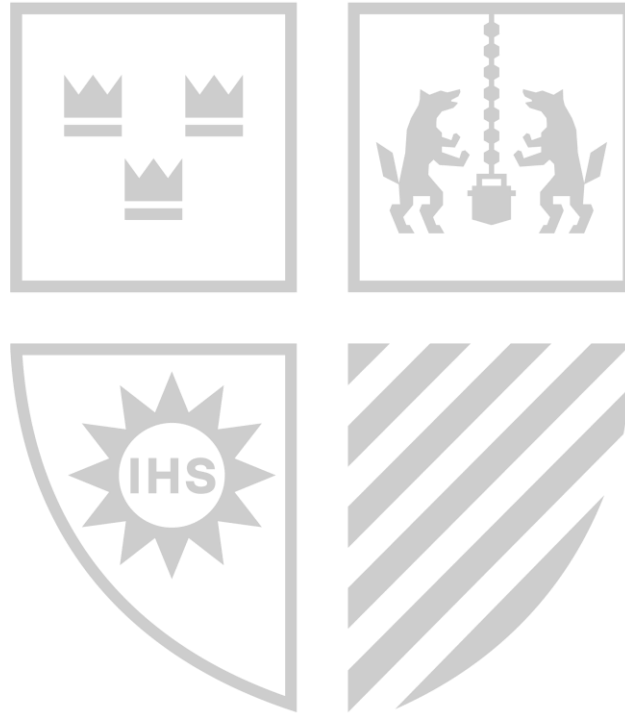
- Deal, T. & Peterson, K. (2009). *Shaping school culture. Pitfalls, paradoxes, & promises*. San Francisco, USA: Josey-Bass.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2). doi.org/10.15359/ree.19-2.16
- Eurydice. (2005). La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/055ES.pdf>
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- García-Zárate, M. (2013). *La caracterización de la cultura escolar de una escuela Normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. (tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Guadalajara, México.
- Ginocchio, L. (2014). *Concepciones y Creencias Docentes sobre el Colegio Democrático*. (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Hargreaves, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23- 46. doi.org/10.1080/0924345950060102
- Hermanas Franciscanas de la Inmaculada (2012). *Carácter Propio de los centros educativos HFI*. <http://lpma.hfi.org.es/propuesta-educativa/caracter-propio.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, México: McGraw-Hill.
- Hoppe, M. H. (2017). *Active Listening: Improve Your Ability to Listen and Lead, First Edition (Spanish for Spain)*. [Place of publication not identified]: Center for Creative Leadership. Retrieved from <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=1854771&lang=es&site=ehost-live>
- Huddleston, E. (Ed.). (2004). *Education for democratic citizenship. Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Right Education*. Recuperado de http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/Tool_Teacher_Training_2004_44.pdf

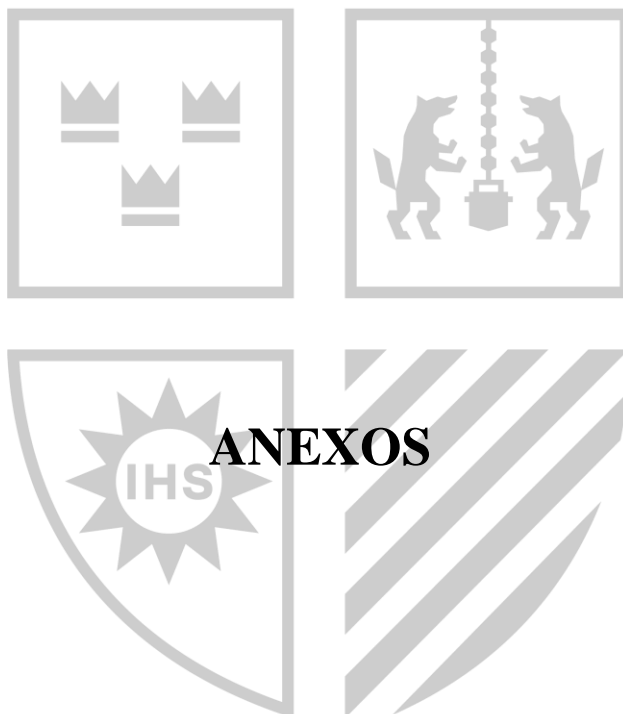
- Isikgöz, E. (2016). A study of democratic school culture perceptions of sport high school students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 491-498. doi.org/10.5897/ERR2016.2677
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), pp.19-39.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles educativos*, 22(87), 6-27. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100002&lng=es&tlng=es.
- León, E. (2015). *Escuela sin ciudadanos. Sociedad sin democracia. Condiciones reales de construcción de la ciudadanía en un colegio público del Perú*. Lima: Tarea.
- Luna Rojas, J. O., y Ochoa Encalada, S. C. (2018). La comunicación en adolescentes con conductas disruptivas. La asertividad en adolescentes. *Revista Pensamiento Americano*, 11(20), 43–52. <https://doi.org/10.21803%2Fpenamer.11.20.494>
- Madalinska-Michalak, J. (2015). Developing Emotional Competence for Teaching. *Croatian Journal Educational / Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 17, 71–97. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1581>
- Martínez, X., y Rosado, D. (ed.) (2013). *Estudios de la juventud y filosofía de la no violencia: conciencia generacional, ciudadanía y argumentación*. Recuperado de <https://repensarlafilosofiaenelipn.files.wordpress.com/2015/09/srfil-filosofc3ada-de-la-no-violencia-jc3b3venes-y-ciudadanc3ada-s01.pdf>
- Metzger, A., Alvis, L. M., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A., & Wray-Lake, L. (2018). The Intersection of Emotional and Sociocognitive Competencies with Civic Engagement in Middle Childhood and Adolescence. *Journal of Youth & Adolescence*, 47(8), 1663–1683. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0842-5>
- Ministerio de Educación (2005). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Quinto grado de secundaria*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2014). *Manual de Municipios Escolares*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/007/manual_municipios_escolares.pdf

- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2016b). *Educación Básica Regular. Programa curricular de la Educación Secundaria*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2016c). *Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf
- Ministerio de Educación (2016d). *Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directores construyendo escuela*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*. Barcelona: Paidós.
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Ministerio de Educación. (2018). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Ciudadanía? 6.º grado de primaria. Informe para docentes*. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente_6prim-_Ciudadan%C3%ADa.pdf
- Pheyse, D. C. (1993). *Organizational cultures: Types and transformations*. New York: Taylor & Francis.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, A. & Chau, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá. Recuperado de <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Sabancı, A., Şahin, A., Sönmez, M.A. & Yılmaz, O. (2017). Views of School Managers and Teachers about School Culture. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1), 28-45 doi: 10.19160/5000186332
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), pp.23-42.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stenner, K. (2012). *The Authoritarian Dynamic*. doi: 10.1017/CBO9780511614712.002

Uçar, R., & Ipek, C. (2019). The Relationship between High School Teacher's Perceptions of Organizational Culture and Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 102-116.

Voronov, M., & Weber, K. (2016). The Heart of Institutions: Emotional Competence and Institutional Actorhood. *Academy of Management Review*, 41(3), 456–478. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0458>





ANEXO N° 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

Matriz de indicadores de los instrumentos

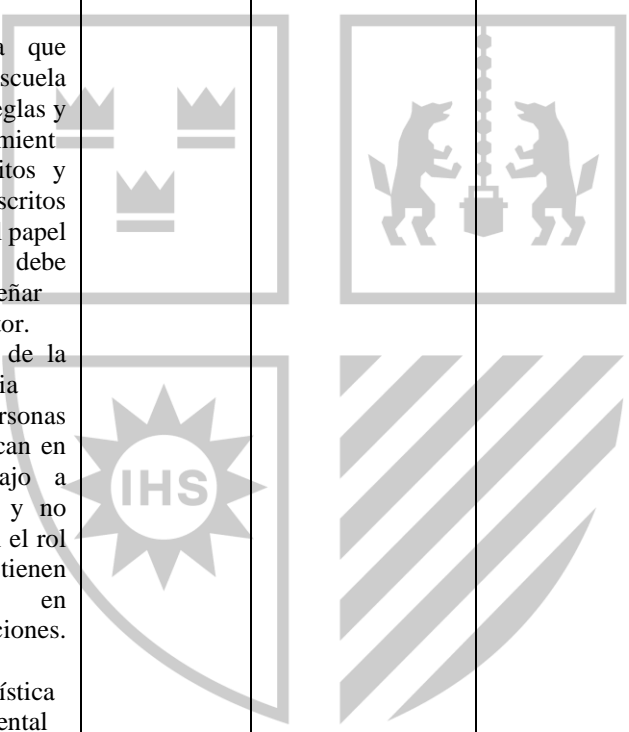
- Paradigma: Interpretativo. Esta investigación enfoca las diversas manifestaciones de la cultura escolar y las competencias ciudadanas desde la hermenéutica, y apela a ella entendiendo que el conocimiento nace de una construcción social y desde puntos de vista muy subjetivos. Para este estudio es muy relevante el significado que le otorguen los participantes a las categorías y subcategorías y las relaciones que se puedan establecer entre ellas.
- Enfoque: Cualitativo. Desde un punto de vista ontológico, el enfoque cualitativo entiende que la realidad es subjetiva y múltiple. Por lo tanto, será crucial conocer el punto de vista de los diversos actores de la comunidad educativa, ya que todos ellos están inmersos en la cultura escolar y cada cual percibe desde su óptica el ejercicio de las competencias ciudadanas. Por otro lado, desde la epistemología el investigador es parte del contexto de interacción que se pretende investigar y desde él ha brotado su inquietud por el tema. Finalmente, la parte metodológica cuenta con un diseño, que es flexible y se mantiene abierto a las interrogantes que puedan surgir en el curso de la investigación.
- Diseño: Fenomenológico. Aquello que se pretende indagar apunta a la esencia de las experiencias de las personas respecto a un fenómeno particular. Como se desprende del objetivo, las diversas manifestaciones de la cultura escolar. Pero junto con este fenómeno hay otro: el ejercicio de las competencias ciudadanas, ya sean estas de tipo comunicativo o emocional por parte de los diversos actores de la escuela. En definitiva, se trata de entender las experiencias vividas a fin de desentramar patrones y relaciones de significado.

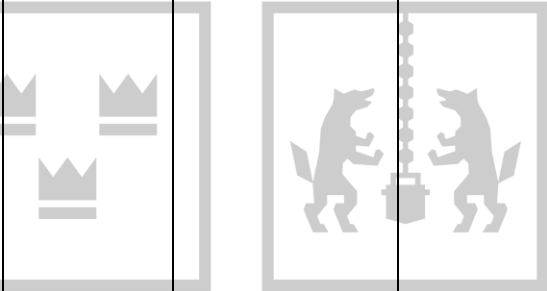
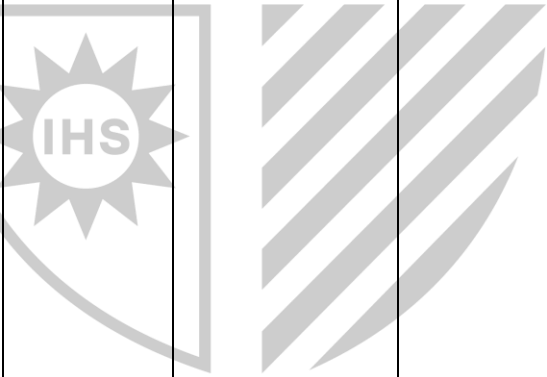
EXPRESIONES DE LA CULTURA ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN UNA I.E. DE HUANCAYO.

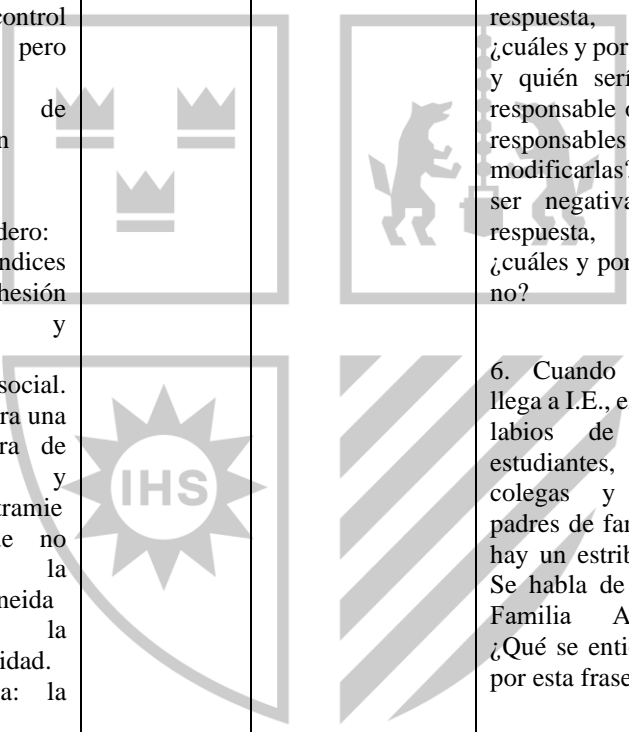
Objetivo general: Describir las principales manifestaciones de la cultura escolar a través de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en una I.E. secundaria de la ciudad de Huancayo.

Pregunta de investigación	Objetivos específicos	Sustento teórico	Categorías	Subcategorías	Entrevista individual a equipo directivo y profesores	Entrevista grupal al Municipio Escolar	Taller para padres de familia	Taller para estudiantes de 5°
¿Cómo se expresa la cultura escolar a través del ejercicio de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en la cultura escolar en una I.E. de la ciudad de Huancayo?	Analizar las principales manifestaciones de la cultura escolar en una I.E. secundaria de la ciudad de Huancayo.	Cultura escolar o clima del centro educativo se usan para referirse a todo ese entramado de creencias, valores, costumbres y rituales que discreta pero vigorosamente termina condicionando casi de manera dogmática las cogniciones, emociones y conductas de todos los actores de la comunidad educativa.	Cultura escolar		1. ¿Considera Ud. que existe un estilo, un método, un conjunto de actitudes que caracterizan la I.E. «x»? De ser así, ¿en qué consiste dicho estilo, método, conjunto de actitudes?	1. El Municipio Escolar no es una institución nueva en la I.E. Por lo tanto, al ser elegidas la comunidad educativa esperaba algo de ustedes. ¿Qué expectativas sentían había sobre ustedes?	---	---
		Dimensiones de la cultura escolar: - Cultura del poder (autoritarismo)		Dimensiones de la cultura escolar: Cultura del poder	2. ¿Cuáles son las expectativas que Ud. tiene sobre un maestro o una	3. En la I.E. muchas de las decisiones las afectan sobre todo a ustedes en su condición de estudiantes, ¿tuvieron alguna participación en esta toma de decisiones?	4. ¿En algún momento de su campaña electoral o durante su gestión sintieron que se	

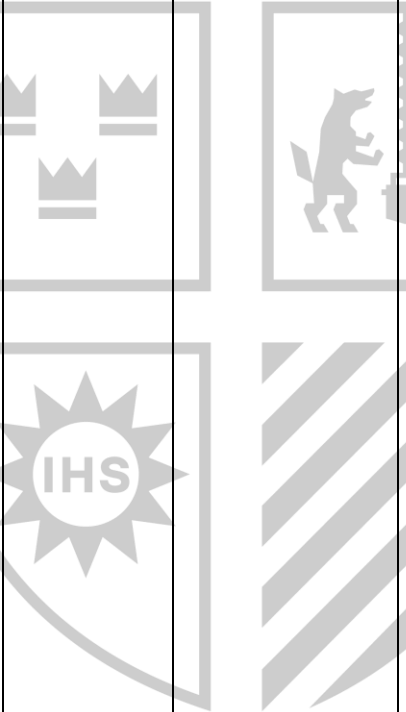
		<p>). Los miembros de la organización se dividen en dominantes y subordinados. En el ámbito educativo, las autoridades directivas y pedagógicas son tenidas por irreprochables porque se consideran líderes indiscutibles y ejecutores implacables. Esperan de sus súbditos obediencia y abierta disposición. En esta cultura autoritaria confluyen la sumisión, la agresión y el convencionalismo.</p> <p>- Cultura del cargo o rol: expectativa que la</p>	<p>- Cultura del cargo o del rol</p> <p>- Cultura de la eficiencia o de los logros</p> <p>- Cultura del apoyo</p>	<p>maestra que trabaja en la I.E.?</p> <p>3. ¿Puede narrar la experiencia de algún profesor o trabajador que esté muy identificado con la I.E.? ¿Qué es lo que valora más de esa persona?</p> <p>4. ¿En qué situaciones un actor de la comunidad educativa (profesor, estudiante, padre de familia, directivo) puede convertirse en una debilidad o una amenaza para el buen clima de la institución educativa? ¿Cómo manejaría este tipo de situaciones?</p>	<p>encontraban sometidas a algún tipo de presión o de un dictado superior que, aunque no estaba escrito y no consideraban de su agrado, se sentían obligadas a seguir?</p>		
--	--	--	---	---	--	--	--

		<p>comunidad educativa tiene sobre el desenvolvimiento de cada uno de sus actores. Esta cultura conlleva que cada escuela posea reglas y procedimientos escritos y no escritos frente al papel que debe desempeñar cada actor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura de la eficiencia Las personas se enfocan en el trabajo a realizar y no tanto en el rol que tienen descrito en sus funciones. La característica fundamental de esta cultura es la alta motivación y la satisfacción intrínseca. - Cultura del apoyo 					
--	--	--	---	--	--	--	--

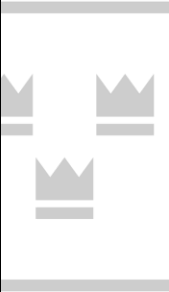
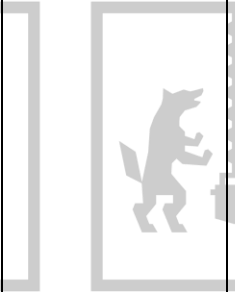
		<p>Se caracteriza por relaciones imbuidas de reciprocidad, pertenencia e interconexión al interno de la comunidad educativa.</p> <p>Hay confianza en que sus miembros darán lo mejor de sí porque se sienten unidos entre ellos e identificados con el espíritu de la institución.</p> <p>En una cultura autoritaria, el apoyo es condicionado cuando alguien intenta cambiar los supuestos básicos de la cultura escolar.</p>	 				
	Tipos de cultura		Tipos de cultura escolar	5. ¿Considera que hay			

		<ul style="list-style-type: none"> - Tradicional: Alto control social y escasa cohesión social. - De bienestar: bajo control social pero fuertes señales de cohesión social. - De invernadero: altos índices de cohesión social y elevado control social. Se respira una atmósfera de presión y enclaustramiento que no permite la espontaneidad y la autenticidad. - Anómica: la ínfima cohesión social y el escaso control favorecen un ambiente de desasosiego, 		<ul style="list-style-type: none"> - Tradicional - Centrada en el bienestar - De invernadero - Anómica 	<p>tradiciones de la Institución Educativa que podrían o deberían modificarse? De ser afirmativa la respuesta, ¿cuáles y por qué, y quién sería el responsable o los responsables de modificarlas? De ser negativa la respuesta, ¿cuáles y por qué no?</p> <p>6. Cuando uno llega a I.E., en los labios de los estudiantes, los colegas y los padres de familia hay un estribillo. Se habla de «La Familia A...». ¿Qué se entiende por esta frase?</p>			
--	--	--	---	--	--	--	--	--

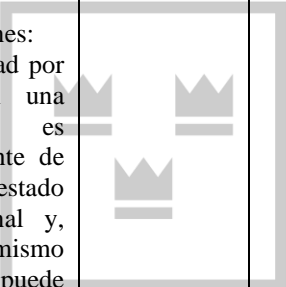
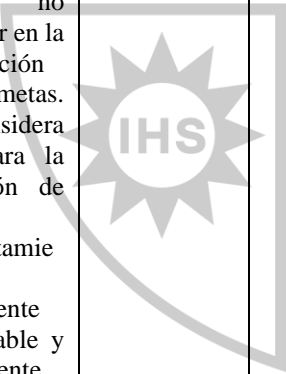
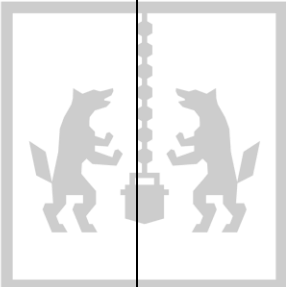
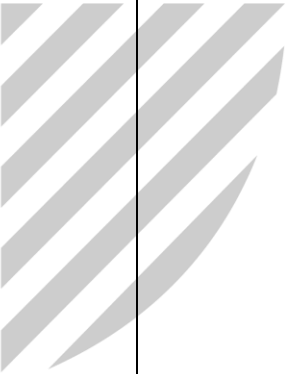
		inseguridad y riesgo.						
		<p>Niveles de la cultura escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artefactos: es el nivel más externo y periférico de la cultura escolar. Aquí aparecen el lenguaje, el uniforme, el estilo de gestión, los mitos, los valores reconocidos públicamente, las conductas observables, los ritos y ceremonias significativas. - Valores y creencias: se ubican en el nivel intermedio de la cultura escolar. Tienen carácter cuasirreligiosos o. Conceden 		<p>Niveles de la cultura escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artefactos - Valores y creencias - Supuestos básicos 	<p>7. ¿Cuáles son los hitos más grandes conseguidos por la Institución Educativa y que son de conocimiento público?</p> <p>8. ¿Cómo se vería afectada una característica fundamental de la I.E. si se flexibilizara la preparación para las Evaluaciones Censales o si las horas de libre disponibilidad se destinaran a otras áreas curriculares?</p> <p>9. ¿Qué grado de participación tienen los padres de familia, los profesores y las mismas estudiantes en la gestión del colegio cuando se trata de decisiones que</p>			

		<p>seguridad al procedimiento de los diversos actores de la comunidad educativa. Estos valores y creencias a veces están separados de su práctica, y llegan a producir incoherencias en sus miembros.</p> <p>- Supuestos básicos subyacentes: son las creencias sustanciales que encuentran poquísimos márgenes de variación. Rara vez se admite su confrontación y no suelen discutirse. Quien intente reexaminarlos se verá expuesto a</p>		<p>les afectan directamente a ellos?</p> <p>10. Desde su fundación, el colegio ha sido únicamente de mujeres. Hasta el 2019 solo la primaria era mixta. Sin embargo, ya para la matrícula de 2020 se aceptó que los niños de sexto de primaria puedan continuar su formación secundaria en esta institución, con lo que la secundaria dio un primer paso para convertirse en mixta. ¿Cuáles fueron las motivaciones fundamentales que llevaron a la plana jerárquica a optar por el valor de la educación mixta también en secundaria? ¿En qué medida esta decisión ha afectado el estilo</p>		
--	--	--	---	---	--	--

		<p>estados de ansiedad y juicio moral desaprobatario. En vez de aceptar la realidad y cambiarlos, estos son utilizados para leer la realidad. Lo que es una lectura distorsionada de los fenómenos vividos al interior de la comunidad educativa.</p>			<p>y la tradición de la I.E.?</p> <p>11. ¿Podría narrar de qué forma se hace presente el enfoque inclusivo en las actitudes, reglas y prácticas cotidianas del centro educativo?</p>		
<p>Describir de qué manera se ejercen las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional en la cultura escolar de una I.E. secundaria de la ciudad de Huancayo</p>	<p>Competencias ciudadanas: saberes y destrezas que ha asimilado un ciudadano y que le permiten actuar de forma constructiva en la esfera pública. La única manera de corroborar la aprehensión de las mismas es a través de su real ejercicio. Pueden ser tipo cognitivo, comunicacional y</p>	<p>Competencias ciudadanas</p>	<p>Competencias ciudadanas de tipo comunicativo y de tipo emocional</p>	<p>12. Si no hubiera un curso, una asignatura, un área curricular dedicada netamente a la formación ciudadana, ¿qué ideas, valores o actitudes ciudadanos transmitiría el clima institucional del colegio?</p>	<p>5. Con respecto al plan de trabajo, ¿cómo lo elaboraron? ¿Cómo se sintieron al momento de plantear y ejecutar sus diversas actividades?</p> <p>6. ¿Cómo podrían narrar su experiencia de escucha a las demás estudiantes del colegio, tanto a las que votaron por ustedes como a los que confiaron su voto a otro partido?</p>		

		<p>emocional; y están relacionadas con conocimientos básicos sobre derechos y responsabilidades; y sirven de referentes éticos y políticos en el quehacer cívico.</p> <p>Competencias ciudadanas de tipo comunicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa: prestar cuidados atención a lo que los demás están intentado decir, acompañando este intento de gestos que les demuestran que verdaderamente se está dando oídos a su voz. - Argumentación: facultad de expresar y defender una posición de manera que 			<p>13. Con frecuencia, los profesores, familias y alumnas la buscan a Ud. para conversar y contarle algunos de sus problemas, ¿podría narrar cómo ha sido su experiencia de escuchar a tantas personas durante estos años? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo se siente?</p> <p>14. ¿En el marco del enfoque por competencias ve necesario que las alumnas aprendan a expresar sus sentimientos, dar opiniones o incluso exponer argumentos frente a situaciones o normas con las que no estén de acuerdo? ¿Por qué? ¿Considera que los docentes y los padres de familia también</p>	<p>7. En el caso de que hubieran realizado asambleas con los consejos escolares de cada salón, pero no hubieran realizado El Festival de Talentos, ¿cómo se hubieran sentido? ¿Por qué motivos? ¿Qué reacción hubiera habido en las estudiantes?</p> <p>8. A la hora de presentar sus propuestas y actividades, ¿se les concedió la oportunidad de argumentar sus ideas? ¿Pueden narrar esta experiencia?</p> <p>9. ¿Experimentaron algún tipo de crítica de parte de los directivos, profesores, padres de familia y/o estudiante de la I.E. a su gestión? ¿Podrían narrar alguna experiencia? ¿Cómo recibieron esta crítica?</p> <p>10. ¿Cómo fue su experiencia de ponerse en el lugar de las estudiantes a la hora de planificar actividades en el Municipio Escolar? ¿Podrían narrar alguna</p>		
--	--	--	--	---	--	--	--	--

		<p>los demás estén en capacidad — sino de aceptarla—, al menos de comprenderla y evaluarla con seriedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asertividad: capacidad de poder manifestar necesidades, deseos, posturas, derechos y modos de pensamiento muy personales con claridad y énfasis, procurando no dañar las relaciones interpersonales. <p>Competencias ciudadanas de tipo emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía: capacidad que poseen las personas para responder emocionalme 			<p>necesitan estas competencias?</p> <p>15. ¿Considera Ud. que demuestra empatía en su forma de gestionar la I.E.?</p> <p>16. ¿Cómo evalúa su manejo de las propias emociones en el trato con los demás actores de la comunidad educativa?</p>	<p>experiencia de empatía a la hora de ejecutar o cambiar su plan como Municipio?</p> <p>11. Durante alguna gestión o actividad del Municipio Escolar, ¿«perdieron los papeles», o sea, no controlaron sus emociones? ¿Cómo podrían narrar esta experiencia?</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--

		<p>nte, respuesta que surge de la preocupación por las demás personas.</p> <p>- Manejo de las propias emociones: capacidad por la cual una persona es consciente de su estado emocional y, al mismo tiempo, puede controlarlo para no interferir en la consecución de sus metas. Se considera vital para la obtención de un comportamiento socialmente responsable y cívicamente adulto.</p>	 	 			
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO N° 2: GUÍA DE ENTREVISTA EQUIPO DIRECTIVO Y PROFESORES

Entrevista a _____

1. Datos Generales

Nombre de la Entrevistada: _____

Profesión/Especialización: _____

Lugar: Plataforma *Google Meet*

Entrevistador: Oscar Javier Montero Córdova

Duración: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Objetivos de la entrevista:

- Analizar las principales manifestaciones de la cultura escolar desde el punto de vista desde la plana jerárquica, el equipo directivo, los coordinadores pedagógicos y los docentes.
- Describir de qué manera se ejercen las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional desde el punto de vista desde la plana jerárquica, el equipo directivo, los coordinadores pedagógicos y los docentes.

PRIMERA PARTE: SALUDO Y ACERCAMIENTO

¡Buenas tardes! ¡Muchas gracias por colaborar en este mi trabajo de investigación! Es un gusto contactarla también por este medio.

- ¿Cómo va la conducción del colegio en esta circunstancia tan novedosa para todos?
- ¿Cuáles han sido los aspectos más gratificantes en medio de este nuevo trabajo virtual?
- ¿Y han tenido algunas complicaciones?
- ¿Cuál es el cargo y la función que ocupa en la I.E.?

- v. ¿Cuántos años lleva ejerciendo este servicio de animación y acompañamiento?
- vi. ¿Qué es lo más le agrada de este servicio?
- vii. ¿Y en qué residen las dificultades?

SEGUNDA PARTE: LA CULTURA ESCOLAR

1. ¿Considera Ud. que existe un estilo, un método, un conjunto de actitudes que caracterizan la I.E. «x»? De ser así, ¿en qué consiste dicho estilo, método, conjunto de actitudes?

Dimensiones de la cultura escolar

2. ¿Cuáles son las expectativas que Ud. tiene sobre un maestro o una maestra que trabaja en la I.E.?
3. ¿Puede narrar la experiencia de algún profesor o trabajador que esté muy identificado con la I.E.? ¿Qué es lo que valora más de esa persona?
4. ¿En qué situaciones un actor de la comunidad educativa (profesor, estudiante, padre de familia, directivo) puede convertirse en una debilidad o una amenaza para el buen clima de la institución educativa? ¿Cómo manejaría este tipo de situaciones?

Tipos de cultura escolar

5. ¿Considera que hay tradiciones de la Institución Educativa que podrían o deberían modificarse? De ser afirmativa la respuesta, ¿cuáles y por qué, y quién sería el responsable o los responsables de modificarlas? De ser negativa la respuesta, ¿cuáles y por qué no?
6. Cuando uno llega a I.E., en los labios de las estudiantes, los colegas y los padres de familia hay un estribillo. Se habla de «La Familia A...». ¿Qué se entiende por esta frase?

Niveles de la cultura escolar

7. ¿Cuáles son los hitos más grandes conseguidos por la Institución Educativa y que son de conocimiento público?
8. ¿Cómo se vería afectada una característica fundamental de la I.E. si se flexibilizara la preparación para las Evaluaciones Censales o si las horas de libre disponibilidad se destinaran a otras áreas curriculares?

9. ¿Qué grado de participación tienen los padres de familia, los profesores y las mismas estudiantes en la gestión del colegio cuando se trata de decisiones que les afectan directamente a ellos?
10. Desde su fundación, el colegio ha sido únicamente de mujeres. Hasta el 2019 solo la primaria era mixta. Sin embargo, ya para la matrícula de 2020 se aceptó que los niños de sexto de primaria puedan continuar su formación secundaria en esta institución, con lo que la secundaria dio un primer paso para convertirse en mixta. ¿Cuáles fueron las motivaciones fundamentales que llevaron a la plana jerárquica a optar por el valor de la educación mixta también en secundaria? ¿En qué medida esta decisión ha afectado el estilo y la tradición de la I.E.?
11. ¿Podría narrar de qué forma se hace presente el enfoque inclusivo en las actitudes, reglas y prácticas cotidianas del centro educativo?

TERCERA PARTE: LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

12. Si no hubiera un curso, una asignatura, un área curricular dedicada netamente a la formación ciudadana, ¿qué ideas, valores o actitudes ciudadanos transmitiría el clima institucional del colegio?
13. Con frecuencia, los profesores, familias y alumnas la buscan a Ud. para conversar y contarle algunos de sus problemas, ¿podría narrar cómo ha sido su experiencia de escuchar a tantas personas durante estos años? ¿Cómo lo hace? ¿Cómo se siente?
14. ¿En el marco del enfoque por competencias ve necesario que las alumnas aprendan a expresar sus sentimientos, dar opiniones o incluso exponer argumentos frente a situaciones o normas con las que no estén de acuerdo? ¿Por qué? ¿Considera que los docentes y los padres de familia también necesitan estas competencias?
15. ¿Considera Ud. que demuestra empatía en su forma de gestionar la I.E.?
16. ¿Cómo evalúa su manejo de las propias emociones en el trato con los demás actores de la comunidad educativa?

ANEXO N° 3: GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL AL MUNICIPIO ESCOLAR

1. Datos Generales

Nombres de los Entrevistados:

1. L.H. P.J., alcaldesa escolar.
2. K.E.M., teniente alcaldesa.
3. D.L.S.C., regidora de Educación y Cultura, Deporte y Recreación.
4. A.S.A. regidora de salud y ambiente.
5. W.A.I., regidor de emprendimiento y actividades productivas.
6. A.A.S., regidora de Derechos del niño, niña y adolescente.
7. K.C.N, regidora de Comunicación y Tecnologías de la información.

Profesión/Especialización: Alumnas y ex alumnas que conformaron el Municipio Escolar 2019

Lugar y fecha de la entrevista: Plataforma *Google Meet*

Entrevistador: Oscar Javier Montero C

Duración: _____

Hora de inicio: _____ **Hora de finalización:** _____

Objetivos de la entrevista:

- Analizar en la experiencia del Municipio Escolar 2019 las principales manifestaciones de la cultura escolar que percibieron en los miembros de la comunidad educativa y en su propia gestión.
- Describir cómo el Municipio Escolar 2019 a través de su gestión pudo ejercer o no las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales.

PRIMERA PARTE: SALUDO

Queridas miembros del Municipio Escolar 2019: es muy grato poder reunirme con ustedes, aunque sea de forma virtual.

1. ¿Qué es lo que más extrañan del colegio?
2. ¿Qué cargo asumieron durante la gestión del Municipio Escolar el año 2019?
3. ¿Qué recuerdan de aquellas elecciones?

SEGUNDA PARTE: CULTURA ESCOLAR Y MUNICIPIO ESCOLAR

4. El Municipio Escolar no es una institución nueva en la I.E. Por lo tanto, al ser elegidas la comunidad educativa esperaba algo de ustedes. ¿Qué expectativas sentían había sobre ustedes?
5. ¿Cómo experimentaron el apoyo de la comunidad educativa en su gestión municipal escolar?
6. ¿Qué tan motivadas, qué tan satisfechas internamente se encontraban en el desempeño de sus funciones como Municipio Escolar?
7. Al momento de su inscripción fue de conocimiento público que su candidata a la alcaldía no podía postular pues no cumplía el requisito de buena conducta, requisito que fue colocado por los profesores y directivos en el Reglamento Interno que rige a toda la comunidad, también a ustedes. ¿Cómo interpretarían este impedimento?
8. En la I.E. muchas de las decisiones las afectan sobre todo a ustedes en su condición de estudiantes, ¿tuvieron alguna participación en esta toma de decisiones?
9. En algún momento de su gestión sintieron que se encontraban sometidas a algún tipo de dictado o de orden que, aunque no estaba escrita, se sentían obligadas a seguir.

TERCERA PARTE: MUNICIPIO ESCOLAR Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

10. Ustedes fueron elegidas democráticamente en unas elecciones transparentes. ¿Encontraron algún tipo de obstáculos para su inscripción? Y al momento de resultar elegidas, ¿hubo algún tipo de dificultad?
11. Con respecto al plan de trabajo, ¿cómo lo elaboraron? ¿Cómo se sintieron al momento de plantear y ejecutar sus diversas actividades?

12. Una de los principales reclamos de la ciudadanía a sus gobernantes es: «¡Queremos que nos escuchen!». ¿Cómo podrían narrar su experiencia de escucha a las demás estudiantes del colegio, tanto a las que votaron por ustedes como a los que confiaron su voto a otro partido?
13. En el caso de que hubieran realizado asambleas con los consejos escolares de cada salón, pero no hubieran realizado El Festival de Talentos, ¿cómo se hubieran sentido? ¿Por qué motivos? ¿Qué reacción hubiera habido en las estudiantes?
14. ¿Se sintieron escuchadas por los directivos o el asesor del Municipio Escolar? ¿Cómo así?
15. A la hora de presentar sus propuestas y actividades, ¿se les concedió la oportunidad de argumentar sus ideas? ¿Pueden narrar esta experiencia?
16. ¿Experimentaron algún tipo de crítica de parte de los directivos o profesores de la I.E. a su gestión? ¿Podrían narrar alguna experiencia? ¿Cómo recibieron esta crítica?
17. ¿Experimentaron algún tipo de crítica de parte de las estudiantes de la I.E. a su gestión? ¿Podrían narrar alguna experiencia? ¿Cómo recibieron esta crítica?
18. ¿Cómo fue su experiencia de ponerse en el lugar de las estudiantes a la hora de planificar actividades en el Municipio Escolar? ¿Podrían narrar alguna experiencia de empatía a la hora de ejecutar o cambiar su plan como Municipio?
19. Durante alguna gestión o actividad del Municipio Escolar, ¿«perdieron los papeles», o sea, no controlaron sus emociones? ¿Cómo podrían narrar esta experiencia?

CIERRE DE REUNIÓN

¡Queridas estudiantes: muchas gracias por su colaboración! Antes de cerrar este encuentro, tienen alguna pregunta o desean añadir algún comentario.

ANEXO N° 4: GUÍA DE TALLER PARA LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Lugar y fecha del taller: *Google Meet* – _____ 2021

Facilitador del taller: Oscar Javier Montero Córdoba

Tipo de actores: 15 padres y madres de familia de quinto de secundaria

Objetivos del taller:

1. Analizar cuáles son las principales manifestaciones de la cultura escolar que perciben los padres y madres de familia de la I.E. a través de la dinámica “Lectura de cartas”.
2. Describir cómo los padres y madres de familia ejercen las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales como actores de la comunidad educativa a través de la dinámica “Lectura de cartas”.

Instrucciones:





Queridas madres y padres de familia: van a participar de un taller para narrar cómo es el ambiente que ustedes perciben en el colegio: valores, costumbres, tradiciones, modos de actuar, estilos de pensamiento, disciplina, etc. Además, conversaremos sobre cómo el lenguaje y los sentimientos nos ayudan a ser mejores ciudadanos. Para participar en el juego, presten atención a las siguientes indicaciones:

- ✓ Mira con atención la carta que te ha repartido el facilitador del taller y evita comentar su contenido con los demás participantes de la sesión.
- ✓ Presenta tu carta sólo cuando el facilitador te lo indique y describe lo que ves allí, ayudándote de esta pregunta: ¿Qué conceptos o ideas relacionas con la imagen que está en tu carta? El facilitador te hará algunas preguntas relacionadas con los aspectos de tu carta. Responde con sinceridad a las preguntas.

- ✓ Sigue con la misma atención la presentación y descripción de las cartas de tus compañeras para que al final de pueda discutir lo que se expresa en cada una de ellas.


Materiales:

1. Cartas (una por cada participante) que simbolicen los problemas a tratar: autoritarismo, cultura escolar, ciudadanía, competencias comunicativas (escucha activa, argumentación, asertividad) y competencias emocionales (empatía, manejo de las propias emociones).

Carta	Aspecto ⁸	Carta	Aspecto
	<p>Cultura escolar: supuesto básico estudiar para el examen de admisión de la universidad.</p>		<p>Cultura escolar: ritos religiosos católicos.</p>
	<p>Cultura escolar: el valor de la ecología (cuidado de áreas verdes).</p>		<p>Cultura escolar: deporte hándbol como un hito de la institución.</p>

⁸ Esta descripción del aspecto que refleja la imagen de la carta es solo para el facilitador del taller, no para los destinatarios del taller.

	<p>Cultura escolar: lo que piensan los huancaínos de la I.E.</p>		<p>Cultura de poder (Sumisión a la autoridad)</p>
	<p>Cultura escolar tradicional (alto control social).</p>		<p>Ciudadanía: asambleas de padres de familia.</p>
	<p>Competencias ciudadanas comunicativas: libertad para poder manifestarse</p>		<p>Competencias ciudadanas comunicativas: asertividad.</p>

	<p>Competencias ciudadanas comunicativas: escucha activa.</p>		<p>Competencias ciudadanas comunicativas: argumentar, debatir.</p>
	<p>Competencias ciudadanas comunicativas: argumentar, debatir.</p>		<p>Competencias ciudadanas emocionales: empatía.</p>
	<p>Competencias ciudadanas emocionales: control de las propias emociones.</p>		<p>Competencias ciudadanas emocionales: falta de control de las propias emociones.</p>

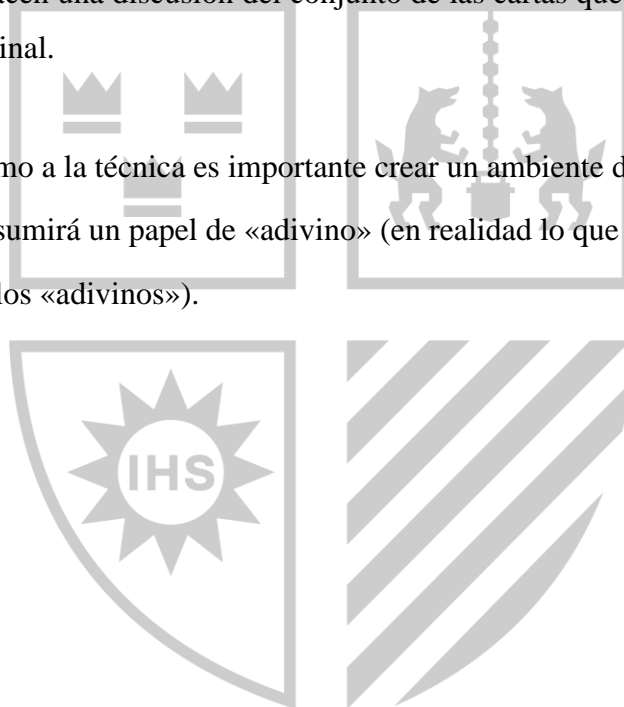
Desarrollo

1. Se preparan cartas que contengan elementos relacionados con los temas, utilizando en lo posible dibujos más que palabras.
2. La cantidad de cartas se determina de acuerdo los temas y al número de participantes, de tal forma que todos los elementos importantes sobre el tema estén presentes y se pueda establecer una relación entre los diferentes elementos y hacer una interpretación.

3. El facilitador hace el papel de «adivino». Es quien ha profundizado en el tema y es el responsable de conducir el proceso de descodificación e interpretación de las cartas.
4. Se reparten una carta a cada participante (de faltar alguno, se reparten las cartas sobrantes entre los asistentes al taller o se muestra a todos) y estos deben describir lo que ven en sus cartas. El «adivino» debe preguntar a qué aspecto o situación de la cultura escolar o las competencias ciudadanas hace referencia la carta, y así sucesivamente con los demás.
5. Cuando hayan salido unas cartas que permiten realizar pequeñas interpretaciones o relaciones, el adivino debe estar atento para preguntar a las participantes qué relaciones encuentran y cómo interpretan esas relaciones en su vida real. Luego, las participantes hacen una discusión del conjunto de las cartas que permita llegar a una interpretación final.

Recomendación

Para darle dinamismo a la técnica es importante crear un ambiente de misterio en el que el facilitador asumirá un papel de «adivino» (en realidad lo que él hace es que los del grupo sean los «adivinos»).



ANEXO N° 5: GUÍA DE TALLER PARA LAS ESTUDIANTES

Lugar y fecha del taller: *Google Meet* – _____ 2021

Facilitador del taller: Oscar Javier Montero Córdova

Tipo de actores: 16 Estudiantes de Quinto de secundaria

Objetivos del taller:

Conocer cuáles son las principales manifestaciones de la cultura escolar que perciben las estudiantes en la cultura escolar de la I.E. a través de la dinámica “Lectura de cartas”.

Describir cómo las estudiantes ejercen las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales a través de la dinámica «Lectura de cartas».




Materiales:

Cartas (una por cada participante) que simbolizen los problemas a tratar: autoritarismo, cultura escolar, ciudadanía, competencias comunicativas (escucha activa, argumentación, asertividad) y competencias emocionales (empatía, manejo de las propias emociones).

Instrucciones para las estudiantes:

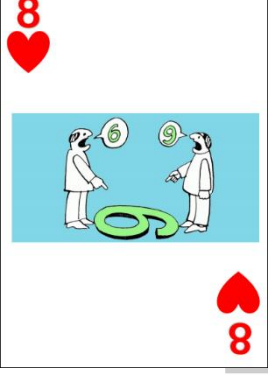
Queridas estudiantes: van a participar de un taller para narrar cómo es el ambiente que ustedes perciben en el colegio: valores, costumbres, tradiciones, modos de actuar, estilos de pensamiento, disciplina, etc. Además, conversaremos sobre cómo el lenguaje (la comunicación) y los sentimientos (las emociones) nos ayudan a ser mejores ciudadanos. Para participar en el juego, presten atención a las siguientes indicaciones:

- ✓ Mira con atención la carta que te ha repartido el facilitador del taller y evita comentar su contenido con los demás participantes de la sesión.
- ✓ Presenta tu carta sólo cuando el facilitador te lo indique y describe lo que ves allí, ayudándote de esta pregunta: ¿Qué conceptos o ideas relacionas con la imagen que está en tu carta? El facilitador te hará algunas preguntas relacionadas con los aspectos de tu carta. Responde con sinceridad a las preguntas.
- ✓ Sigue con la misma atención la presentación y descripción de las cartas de tus compañeras para que al final de pueda discutir lo que se expresa en cada una de ellas.

Carta	Aspecto ⁹	Carta	Aspecto
	<p>Cultura escolar: supuesto básico estudiar para el examen de admisión de la universidad.</p>		<p>Cultura escolar: ritos religiosos católicos.</p>
	<p>Cultura escolar: el valor de la ecología (cuidado de áreas verdes).</p>		<p>Cultura escolar: deporte hándbol como un hito de la institución.</p>

⁹ Esta descripción del aspecto que refleja la imagen de la carta es solo para el facilitador del taller, no para las destinatarias del taller.

	<p>Cultura escolar: lo que piensan los huancaínos de La Asunción.</p>		<p>Cultura de poder (Sumisión a la autoridad)</p>
	<p>Cultura escolar tradicional (alto control social).</p>		<p>Ciudadanía: elecciones escolares.</p>
	<p>Ciudadanía: municipio escolar, escucha, asamblea.</p>		<p>Competencias ciudadanas comunicativas: asertividad.</p>

	<p>Competencias ciudadanas comunicativas: escucha activa.</p>		<p>Competencias ciudadanas comunicativas: argumentar, debatir.</p>
	<p>Competencias ciudadanas comunicativas: argumentar, debatir.</p>		<p>Competencias ciudadanas emocionales: empatía.</p>
	<p>Competencias ciudadanas emocionales: control de las propias emociones.</p>		<p>Competencias ciudadanas emocionales: falta de control de las propias emociones.</p>

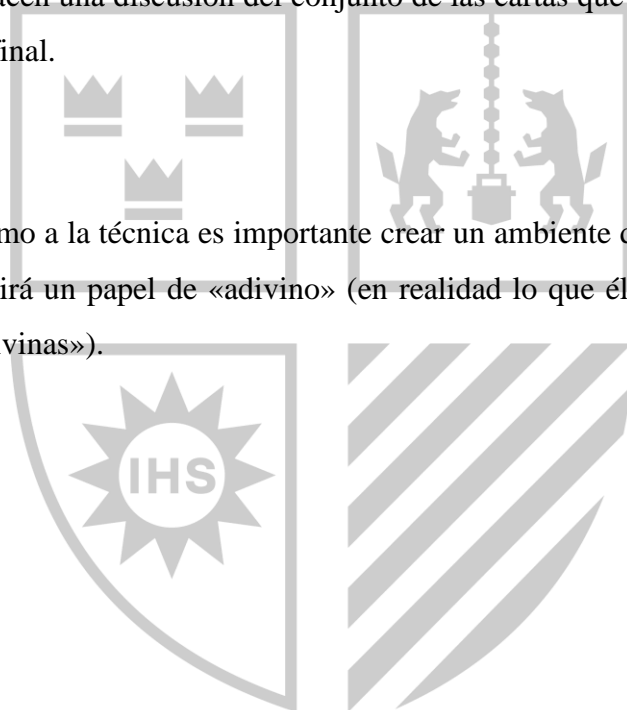
Desarrollo

1. Se preparan cartas que contengan elementos relacionados con los temas, utilizando en lo posible dibujos más que palabras.
2. La cantidad de cartas se determina de acuerdo los temas y al número de participantes, de tal forma que todos los elementos importantes sobre el tema estén presentes y se pueda establecer una relación entre los diferentes elementos y hacer una interpretación.


3. El facilitador hace el papel de «adivino». Es quien ha profundizado en el tema y es el responsable de conducir el proceso de descodificación e interpretación de las cartas.
4. Se reparten una carta a cada participante (de faltar alguna, se reparten las cartas sobrantes entre las asistentes al taller o se muestra a todas) y estas deben describir lo que ven en sus cartas. El «adivino» debe preguntar a qué aspecto o situación de la cultura escolar o las competencias ciudadanas hace referencia la carta, y así sucesivamente con las demás.
5. Cuando hayan salido unas cartas que permiten realizar pequeñas interpretaciones o relaciones, el adivino debe estar atento para preguntar a las participantes qué relaciones encuentran y cómo interpretan esas relaciones en su vida real. Luego, las participantes hacen una discusión del conjunto de las cartas que permita llegar a una interpretación final.

Recomendación

Para darle dinamismo a la técnica es importante crear un ambiente de misterio en el que el facilitador asumirá un papel de «adivino» (en realidad lo que él hace es que las del grupo sean las «adivinas»).



ANEXO N° 6: ALGUNOS DE LOS CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

	ESCUELA DE POSGRADO	Comisión de Grados Académicos de la Escuela de Posgrado
		TES - 26

Modelo de Consentimiento informado

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recolección de información con fines científicos.

El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado, puede ser personal y/o institucional.

La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Nombres y apellidos del(os) investigador(es):
OSCAR JAVIER MONTERO CORDOVA

Denominación y/o mención de la Maestría:
DISEÑO Y GESTIÓN CURRICULAR

Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:

Este estudio titulado "EXPRESIONES DE LA CULTURA ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN UNA I.E. DE HUANCAYO" se propone describir y analizar, al mismo tiempo, el clima del centro educativo y el desenvolvimiento de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional de los diversos actores de la comunidad educativa.

Instrumentos que serán aplicados:

- Entrevista personal a personal directivo y profesores (representante de la Congregación, director, 1 coordinadora pedagógica, 1 coordinadora de tutoría, 2 profesoras nombradas y 2 profesores contratados).
- Entrevista grupal al Municipio Escolar 2019 (alcaldesa y regidoras)
- Taller lúdico a estudiantes de la Promoción 2020 (16 estudiantes)
- Taller lúdico a padres y madres de familia de la Promoción 2020 (16 padres de familia)

Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos:
(Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidad referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc).

Los instrumentos mencionados anteriormente se aplicarán de forma virtual mediante la aplicación de video llamada Google Meet. Durante la ejecución de los mismos se procederá a grabar, pues esto ayudará a que el investigador vuelva detenida y concienzudamente sobre la información proporcionada. En el caso de las menores de edad, su participación será con un consentimiento firmado por sus padres o apoderados. La duración de la aplicación de cada instrumento será aproximadamente de 60 minutos.

Importante:

Actualizado 2018



Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación de la tesis. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines.

Se atenderán las dudas o inquietudes de los participantes, otorgándoles el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

LUZVINDA DOMINGUEZ RAMÍREZ
09/12/2020

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

I.E. LA ASUNCIÓN DE PALIÁN

Nombre de la institución

Firma de autoridad o responsable

Fecha



Modelo de Consentimiento informado

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos.

El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado, puede ser personal y/o institucional.

La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Nombres y apellidos del(os) investigador(es):

OSCAR JAVIER MONTERO CORDOVA

Denominación y/o mención de la Maestría:

DISEÑO Y GESTIÓN CURRICULAR

Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:

Este estudio titulado "EXPRESIONES DE LA CULTURA ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN UNA I.E. DE HUANCAYO" se propone describir y analizar, al mismo tiempo, el clima del centro educativo y el desenvolvimiento de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional de los diversos actores de la comunidad educativa.

Instrumentos que serán aplicados:

- Entrevista personal a personal directivo y profesores (representante de la Congregación, director, 1 coordinadora pedagógica, 1 coordinadora de tutoría, 2 profesoras nombradas y 2 profesores contratados).
- Entrevista grupal al Municipio Escolar 2019 (alcaldesa y regidoras)
- **Taller lúdico a estudiantes de la Promoción 2020 (16 estudiantes)**
- Taller lúdico a padres y madres de familia de la Promoción 2020 (16 padres de familia)

Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos:

(Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidad referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc).

Los instrumentos mencionados anteriormente se aplicarán de forma virtual mediante la aplicación de video llamada *Google Meet*. Durante la ejecución de los mismos se procederá a grabar, pues esto ayudará a que el investigador vuelva detenida y concienzudamente sobre la información proporcionada. En el caso de las menores de edad, su participación será con un consentimiento firmado por sus padres o apoderados. La duración de la aplicación de cada instrumento será aproximadamente de 60 minutos.

Importante:

Actualizado 2018



ESCUELA DE
POSGRADO



Comisión de Grados Académicos
de la Escuela de Posgrado



Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación de la tesis. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines.

Se atenderán las dudas o inquietudes de los participantes, otorgándoles el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Avila Carrión Lucero Alexandra Nombre del Participante	 Firma del Participante	19 de enero del 2021
Avila Poma Richard Edward Nombre del Apoderado	 Firma del Apoderado	19 de enero del 2021 Fecha
I.E. LA ASUNCIÓN DE PALIÁN Nombre de la institución	Firma de autoridad o responsable	Fecha

Actualizado 2018

Modelo de Consentimiento informado

Este documento tiene como propósito brindar una explicación clara y comprensible del objeto que tiene la participación de informantes en el proceso de recogida de información con fines científicos.

El nivel de alcance que puede presentar el consentimiento informado, puede ser personal y/o institucional.

La participación es estrictamente voluntaria.

La información que se recoja será confidencial y no se utilizará para propósitos distintos a los de esta investigación.

Nombres y apellidos del(os) investigador(es):
OSCAR JAVIER MONTERO CORDOVA

Denominación y/o mención de la Maestría:
DISEÑO Y GESTIÓN CURRICULAR

Breve explicación del propósito que tiene el estudio llevado a cabo y la necesidad de recoger información:

Este estudio titulado "EXPRESIONES DE LA CULTURA ESCOLAR A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN UNA LE. DE HUANCAYO" se propone describir y analizar, al mismo tiempo, el clima del centro educativo y el desenvolvimiento de las competencias ciudadanas de tipo comunicativo y emocional de los diversos actores de la comunidad educativa.

Instrumentos que serán aplicados:

- Entrevista personal a personal directivo y profesores (representante de la Congregación, director, 1 coordinadora pedagógica, 1 coordinadora de tutoría, 2 profesoras nombradas y 2 profesores contratados).
- **Entrevista grupal al Municipio Escolar 2019 (alcaldesa y regidoras)**
- Taller lúdico a estudiantes de la Promoción 2020 (16 estudiantes)
- Taller lúdico a padres y madres de familia de la Promoción 2020 (16 padres de familia)

Descripción del procedimiento que se llevará a cabo para la administración y/o aplicación de estos instrumentos:

(Especificaciones sobre las condiciones de espacio, tiempo, modalidad referidas a la forma de administración escrita o verbal, grabaciones, etc).

Los instrumentos mencionados anteriormente se aplicarán de forma virtual mediante la aplicación de video llamada Google Meet. Durante la ejecución de los mismos se procederá a grabar, pues esto ayudará a que el investigador vuelva detenida y concienzudamente sobre la información proporcionada. En el caso de las menores de edad, su participación será con un consentimiento firmado por sus padres o apoderados. La duración de la aplicación de cada instrumento será aproximadamente de 60 minutos.

Importante:



Las evidencias impresas, de video o de audio tendrán una vigencia correspondiente con la presentación de la tesis. Esto implica su eliminación una vez concluido el proceso que corresponde a estos fines.

Se atenderán las dudas o inquietudes de los participantes, otorgándoles el derecho a retirarse o a continuar con el proceso llevado a cabo.

REGISTRO DE LA PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

DANIELA SOLANO CONDEZO

Nombre del Participante

Firma del Participante

ADA CONDEZO MARQUEZ

Nombre del Apoderado

Firma del Apoderado

Fecha

LE. LA ASUNCIÓN DE IPALIÁN

Nombre de la institución

Firma de autoridad o responsable

Fecha

