

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Aprendiendo a convivir:

La construcción de reglas de convivencia entre estudiantes de secundaria en una escuela de Lima

Tesis para optar el título de Licenciada en Sociología

Natalia Bolaños Checa

ASESOR: MARTÍN BENAVIDES

Diciembre 2015

Abstract

A pesar de que la convivencia escolar, la educación ciudadana y la educación en valores siempre han estado implícitas en la problemática educativa, en los últimos años la atención se ha centrado en la medida en que los colegios logran promover valores y hábitos. Esta atención ha sido fragmentada, enfocándose en los distintos factores por separado: en vez de abordar el currículo nacional en ciudadanía, la formación docente, las conductas de riesgo, la violencia escolar y el bullying como temas aislados, hace falta indagar en cómo estos diversos elementos se articulan en el desenvolvimiento día-a-día de los adolescentes.

Esta investigación aborda la construcción de reglas de convivencia entre adolescentes escolares en un distrito limeño violento e inseguro, dentro de un colegio público de gestión privada que incluye la formación en valores en su propuesta pedagógica. Se comienza con una breve introducción al tema y justificación. Se presenta el estado del arte, notando los vacíos, seguido de un marco conceptual que sienta las bases para el diseño metodológico. En los hallazgos y discusión se encuentra que existe una tensión dinámica entre el currículo intencional en valores, el currículo oculto en el día a día, y el ámbito social y extraescolar, donde el peso relativo de cada aspecto depende del contexto y de la historia de vida de cada estudiante. Los valores promovidos por la escuela, siempre presentes, se matizan por el aspecto social y la naturalización del entorno.

ÍNDICE

I. Introducción	4
II. Planteamiento del problema: La convivencia y sus distintos elementos.....	8
III. Estado del arte	12
1. La escuela y el entorno	12
2. Docentes y estilos pedagógicos	14
3. Clima escolar	17
4. Relaciones entre pares	19
IV. Marco teórico.....	23
1. La escuela como organización con un orden negociado	23
2. Los currículos y la gramática escolar	26
3. El currículo oculto	27
4. El hábitus y el contexto extraescolar	32
5. La agencia de los estudiantes.....	34
6. La construcción de reglas de convivencia	38
V. Metodología.....	42
1. Tipo de diseño.....	42
2. Niveles de análisis, variables e indicadores	46
a. Variables Nivel Macro: Análisis Institucional.....	46
b. Variables Nivel Meso: Análisis del Clima Escolar.....	47
c. Variables Nivel Micro: Dimensión individual	48
3. Instrumentos de recojo de información.....	49
a. Instrumentos Nivel Macro: Análisis institucional.....	49
b. Instrumentos Nivel Meso: Análisis de la Gramática Escolar.....	50
c. Instrumentos Nivel Micro: Dimensión individual	52
VI. Hallazgos	54
1. Hallazgos Nivel macro: análisis institucional.....	54
2. Hallazgos Nivel meso: análisis del clima escolar	57
a. Sub-Nivel 1: Currículo enseñado	57
b. Sub-Nivel 2: Currículo oculto	59
c. Sub-Nivel 3: Clima estudiantil	62
3. Hallazgos nivel micro: Dimensión individual	65
VII. Discusión y conclusiones	69
IX. Bibliografía.....	94
Anexo 1: Operacionalización de las variables.....	101
Anexo 2. Flujograma de la construcción de reglas de convivencia.....	107

I. Introducción

El Perú sufre de una crisis política, institucional, de confianza interpersonal, de ciudadanía, de civismo, de valores. El conflicto armado interno que dejó 69,280 muertos (CVR, 2003) se vio acompañado, en los años 90, de una dictadura *cleptocrática*, violadora de los derechos humanos, con mafias en todo sector del gobierno (Durand, 2003). En la década del 2000 se dieron diversos escándalos de corrupción vinculados al tráfico de influencias, narcotráfico y lavado de dinero, junto con conflictos socioambientales que contribuyen a la violencia generalizada en el país. A nivel regional y municipal, 345 de los candidatos a alcaldías en el 2014 tenían sentencias vigentes por violación sexual, secuestro, narcotráfico, minería ilegal, entre otros (Peru21, 2014)¹.

Ésta es una crisis reconocida: un 80% de encuestados considera al Perú un país muy corrupto, con mención especial al Congreso, la Policía Nacional y el Poder Judicial (Proética, 2010). Por otro lado, declaraciones de funcionarios públicos reflejan una predominante discriminación racial, sexual y sociocultural que, finalmente, determina en gran medida las oportunidades laborales (Santos, 2012): el presidente García llamando “síndrome del perro del hortelano” a quienes se oponen a la monetarización de los recursos naturales del país (García Pérez, 2007), o el candidato presidencial y ex ministro Kuczynski diciendo que “tenemos que cuidar la genética en el Perú” (Medina, 2011) y que la oposición al TLC se da en la sierra porque ahí no llega oxígeno al cerebro (Degregori, 2006).

¹Para mencionar algunos: Waldo Ríos (Áncash: sentenciado por corrupción en el 2008), Luis Otsuka (Madre de Dios: representante de la minería ilegal), Ricardo Flores Dioses (Tumbes: sentenciado por malversación de fondos), Ángel Unchupaico (Junín: condenado por cobros indebidos) y Nelson Chui (Lima: investigado por presunto lavado de activos). Fuente: Peru21

Sin embargo, peor que la crisis en el ámbito político y público, es el hecho que se vea en los ciudadanos, en el día a día. Hoy, el mismo partido político de la dictadura de los 90 lidera la intención de voto presidencial para el 2016, enfrentándose a Kuczynski pese a su claro racismo y lobbyismo, y al ex presidente García y sus múltiples acusaciones de corrupción. De los 345 candidatos con sentencias criminales, 5 salieron elegidos alcaldes; el popular “roba pero hace obra,” frase emblemática del triunfo del cuestionado Castañeda a la alcaldía de Lima, caracteriza esta situación. A pesar de la percepción de corrupción estatal, el 80% de encuestados toleraría pagar ‘propina’ para que se le perdone una multa, y el 75% toleraría llevarse productos de una tienda sin pagar (Proética, 2010). La discriminación está plasmada en los medios de comunicación en el día a día, en los insultos racistas que adornan el fútbol (El Comercio, 2015b), y en los programas televisivos degradantes, discriminatorios y violentos que, aun habiendo sido denunciados por organismos internacionales (UNICEF, 2015), son los que más rating tienen (El Trome, 2015). Pero más preocupante aun es que la situación finalmente se ve reflejada y reproducida por los más pequeños: cada día unos 30 escolares son víctimas de insultos, golpes, abusos sexuales o humillación homofóbica por parte de otros compañeros (El Comercio, 2014).

Esta situación de falta de respeto generalizada, especialmente su presencia entre los más pequeños, pone en cuestión cómo es que se construyen estos valores y reglas de convivencia, y hasta qué punto se reflejan en la práctica. En un país donde la ciudadanía está marcada por la desconfianza y el constante intento de aprovechamiento, es importante recordar que cualquier sistema social existe solo

si se reproduce en la interacción cotidiana de los sujetos e instituciones. El presente trabajo se remite al inicio de la educación formal para abordar en qué medida la institución escolar es escenario de generación, tolerancia y perpetuación de dichas prácticas.

La escuela, por lo general, es concebida como un ámbito principalmente académico que prepara para el éxito en un mundo altamente competitivo. Las últimas décadas han puesto un énfasis particular en el *emprendedurismo*, la competitividad, y así también la competencia. En una sistematización realizada para el Concejo Nacional de la Competitividad y para el Ministerio de Educación, se enfatiza la necesidad de “escuelas con nuevos perfiles de gestión capaces de desarrollar cualidades emprendedoras, creativas y de innovación en los estudiantes, orientado fundamentalmente a las capacidades empresariales” (Rodríguez Navia, 2012: 5). Per se, la idea de ‘salir adelante’ implica dejar a otros atrás, por lo que las exigencias de competitividad parecen contradecirse con la igualdad y normas de convivencia que el espacio escolar debe instaurar como socializador de valores y formador de futuros ciudadanos: “debemos asegurar la formación de personas que participen en la construcción de un mundo más justo y más humano, haciendo de la institución educativa, un espacio de construcción de relaciones equitativas entre niños y adolescentes de distintas culturas y condición social” (DCN, 2009: 11).

Es importante, entonces, recuperar la escuela como una oportunidad para promover la ciudadanía que el país necesita. Es uno de los primeros espacios de socialización para los niños y niñas, la primera experiencia de un contrato social

donde los estudiantes son tratados como iguales en deberes y derechos, y donde deben aprender a negociar, ceder y tolerar para permitir una convivencia pacífica y respetuosa. Es así como, a una edad en la que los niños y niñas son tan fácilmente influenciados por el entorno y por las presiones sociales de pares, y especialmente en un entorno como el descrito anteriormente, la escuela resulta clave cuando se trata de construir prácticas que lleguen a formar ciudadanos con un razonamiento moral de acuerdo a valores de igualdad, de derechos, y de respeto a la dignidad, necesarios para una convivencia pacífica.

Al respecto hay diversos estudios e iniciativas que tratan, por separado, los temas implicados: la construcción de ciudadanía democrática desde el currículo y los docentes; la estructura organizacional e institucional de la escuela; la popularidad y las relaciones sociales entre escolares; el *bullying* y la violencia dentro y fuera del colegio; y la influencia del entorno en las relaciones escolares. Sin embargo, no hay una articulación que trate la convivencia como contenido con correlato práctico y vivencial, o la construcción de reglas propias y de razonamiento moral. Teniendo en cuenta este vacío, la presente investigación aborda cómo es que la propuesta curricular de la escuela, las interacciones diarias entre los actores dentro de la escuela, y las experiencias personales de cada alumno, se articulan en la construcción de reglas de convivencia por parte de los estudiantes. El papel desempeñado por estos elementos en la construcción de reglas de convivencia, particularmente entre adolescentes en un entorno de violencia, determina en gran medida la ciudadanía que se ejerce y ejercerá.

II. Planteamiento del problema: La convivencia y sus distintos elementos

El presente trabajo se realiza en una Institución Educativa pública de gestión privada en convenio entre Iglesia y Estado, ubicada en un distrito de altos niveles de pobreza, bajos niveles educativos, y un grave problema de pandillaje e inseguridad ciudadana. Se estudia la construcción de reglas de convivencia entre adolescentes escolares de 13 y 14 años, siendo la pregunta central de investigación en qué medida el discurso curricular de la escuela, la interacción entre estudiantes y docentes, y la historia de vida de los adolescentes interactúan con la construcción de reglas de convivencia por parte de los estudiantes. De esta pregunta central se desprenden algunas específicas: ¿Cómo se concibe la educación en valores desde la mirada institucional de la escuela, y cómo se plasma en el currículo intencional? ¿Cómo aparece la moral y los valores en el currículo oculto, es decir en las interacciones cotidianas con docentes y en el desempeño de éstos en el aula? ¿Qué regularidades y particularidades aparecen en la interacción entre estudiantes, tanto dentro como fuera del aula? Y finalmente, ¿cómo influye la historia de vida de los estudiantes y el contexto extraescolar en la forma en que se relacionan entre sí?

Para esto, se va más allá de la visión parcial del colegio como espacio únicamente académico, y se recupera la experiencia escolar como espacio importante de socialización. La adolescencia, en particular, es una etapa de subjetivación donde se define la identidad personal dentro de un grupo de iguales; se busca la pertenencia, aceptación social, status y poder frente a los compañeros, a la vez que es una etapa de rebeldía contra los padres, las autoridades, el *establishment*.

Pero esta subjetivación y rebeldía no niega el peso de los valores y prácticas predominantes en el contexto local, regional y nacional, presentes en la escuela y reflejados en la cultura institucional. Así, los escolares aprenden también mediante el ejemplo, tanto por medio de enseñanzas y mensajes latentes de los docentes y de la institución, como en su interacción en espacios fuera del aula.

Ante estos dos acercamientos a la escuela como espacio tanto de subjetivación individual como de reproducción social, es importante destacar que los adolescentes, a menudo considerados receptores pasivos, son en realidad actores con agencia, cuyos valores personales surgen en la interacción con su entorno (Willis, 1977; Giroux, 1983). Siguiendo la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), el desarrollo de estos valores está influenciado por las interacciones personales y familiares en un nivel micro, los espacios de socialización como la escuela y el barrio en un nivel meso, y las estructuras socio-políticas junto con los esquemas y valores culturales en un nivel macro. No obstante, esto no niega el poder de los adolescentes de resistirse en distintos niveles y a distintos elementos. Dentro de la escuela, entonces, la cotidianeidad tiene tanto de estructura social reproducida, como de agencia e innovación, lo cual influye en cómo los estudiantes aprenden a vivir en sociedad.

Tomando en cuenta lo anterior, el adolescente escolar se encuentra ante diversos elementos que influirán en su desarrollo personal y en su construcción de reglas de convivencia, a nivel de interacciones con distintos actores en distintos espacios, y a nivel de discursos legitimados según el contexto y las necesidades particulares de cada uno. Es por ello preciso estudiar la escuela como la primera aproximación

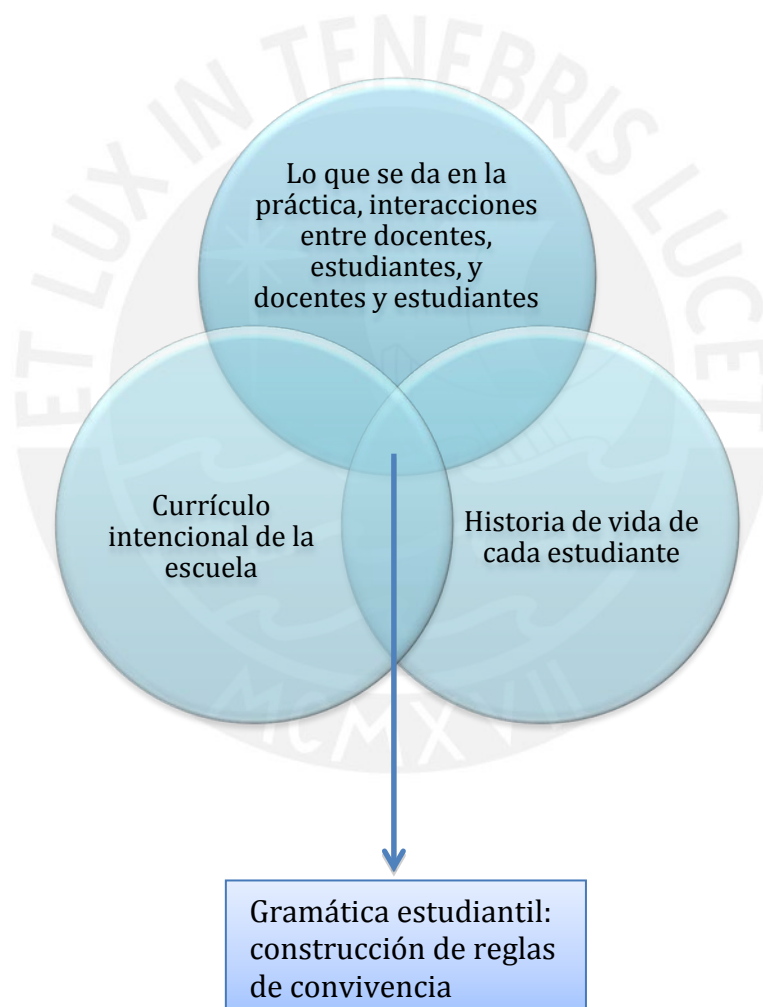
a la tensión que se da entre la importancia relativa que asumen lo promovido a nivel oficial, lo transmitido mediante la cultura organizacional predominante entre los profesores, y lo definido en la interacción entre pares, en un espacio social amenazado por un entorno violento y de competencia. Esta tensión lleva a la generación de reglas propias a partir de lo que predomina en los distintos espacios para cada individuo, ya sea el acatamiento a las normas dentro del aula, o a la creación de nuevas reglas afuera.

Se trabaja con la hipótesis de que la intersección entre el currículo intencional de la escuela, lo que ésta transmite en las interacciones entre docentes, entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes tanto dentro del colegio como fuera, y las historias de vida de los estudiantes, genera una tensión dinámica que varía de acuerdo al contexto, adquiriendo cada dimensión un distinto peso relativo para cada adolescente. Esta constante tensión da lugar a la gramática estudiantil, donde se verá cómo los estudiantes finalmente construyen sus propios valores y reglas de convivencia.

Éste es un intento de interpretar las características y patrones presentes entre los estudiantes y los significados que atribuyen a sus acciones, lo cual se refleja en su convivencia en el día a día. Mucho se ha dicho sobre la escuela como formadora de ciudadanos (Halstead, 2006; Magendzo, 2007; Guadalupe, 2015), sobre la educación moral (Nucci, 2008; Kohlberg, 1983, 1984; Frisancho y Gamio, 2010; Power et.al., 1989; Colby et.al., 1986; Turiel, 1983), sobre las relaciones sociales entre adolescentes (Rodkin y Ryan, 2012; Coleman, 1961; Dubet y Martuccelli, 1997); pero es la intersección de estas aproximaciones la que resulta clave para

ver exactamente qué elementos del entorno influyen en cómo los estudiantes finalmente construyen sus reglas de convivencia. El Gráfico 1 presenta un primer acercamiento a esta gramática estudiantil y los factores asociados a estudiarse.

Gráfico 1: Factores asociados a la construcción de reglas de convivencia



III. Estado del arte

Diversos estudios tratan los temas que aborda este trabajo, aunque desde distintos enfoques y de manera desarticulada.

1. La escuela y el entorno

En primer lugar, volviendo a la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), la escuela no está totalmente aislada de su entorno, sino que lo que sucede afuera tiende a reflejarse adentro. En un estudio sobre violencia escolar, Mujica (2008) halla entre los alumnos una necesidad de poder y de jerarquía que refleja lo que los niños perciben en su entorno, relaciones de poder tanto en el colegio (directores, profesores, custodios) como en casa (padres, hijos, trabajadores del hogar), replicado en todo ámbito de la vida cotidiana, explícita o implícitamente. Igualmente, Ames (1999) investiga las imágenes de poder, política y ciudadanía en escuelas rurales, y encuentra que las agresiones entre niños y niñas reflejan las relaciones de poder en la cultura local y en la sociedad en general. Incluso cuando el colegio encarna un claro intento de promover y enseñar distintos valores, el contexto extraescolar no deja de ser una amenaza. Esto es visto por Rodríguez y Domínguez (2009), quienes al explorar las percepciones de estudiantes de secundaria sobre ciudadanía y democracia en un colegio de Fe y Alegría, hallan que las conductas violentas y agresivas de los estudiantes son traídas desde afuera del colegio como resultado de los problemas sociales y familiares: violencia, pandillaje, agresividad, maltrato, desorganización y desunión de la comunidad, entre otros.

Se reafirma entonces la importancia de la cultura y el entorno en las actitudes y prácticas de los niños, quien a su vez construye su *hábitus* que luego se reproducirá en la adultez. Los actores en el espacio escolar producen, reproducen y transforman relaciones y prácticas dentro de la escuela, que reflejan aquéllas de afuera. Sin embargo, aunque ubican una amenaza externa al rol socializador de la escuela, se concibe a los estudiantes como receptores pasivos de las influencias externas y de los valores que se busca ‘inculcar’, y casi no se considera su capacidad de agencia. La importancia de la escuela como espacio de interacción constante para construir nuevas reglas de convivencia parece dejarse de lado, sin ahondar en exactamente cómo es que los estudiantes negocian la valoración y el peso que le dan a las influencias externas y a las de dentro del colegio.

Además, la influencia del entorno no es necesariamente negativa. Ames (1999) resalta las solidaridades que se dan entre los alumnos cuando tienen un ‘oponente’ común, ya sea el profesor, la tarea, o las reglas. Encuentra una dimensión afectiva, donde los niños se apoyan física y emocionalmente, se prestan útiles y comparten alimentos, comportamientos que muchas veces “tienen raíces en la propia cultura de los niños, en la que el compartir y la reciprocidad dentro del grupo son valores sociales muy importantes” (296). Por su parte, en un estudio de las subjetividades producidas en el entorno escolar en un colegio de Villa el Salvador, Staeheli (2001) halla que al ser la pertenencia a un grupo central en la vida de los adolescentes, la calle, el barrio y las comunidades vecinales son espacios de socialización que priman por sobre el colegio para dicha pertenencia y, así, en la formación de la identidad.

De esta manera, la escuela como reflejo de la realidad externa puede verse como una oportunidad. Cueto y Mueller (1996) evalúan un programa de educación en valores que se dio en Indiana en 1989, donde se propuso un modelo que involucraba a la comunidad para la elección de valores comunes y su difusión. Este estudio sugiere que es importante centrar las acciones en la comunidad y los centros educativos locales, priorizando lo que el entorno puede aportar. Para el presente trabajo, el vínculo sugerido entre la escuela y el entorno da luces sobre la importancia de estudiar la vida fuera de la escuela, aunque no toma en cuenta los elementos del entorno que puedan ser nocivos para la educación en valores.

Queda claro que los factores externos son importantes y variados en su aporte al momento de construir las reglas de convivencia entre los estudiantes. Los valores que los alumnos ponen en práctica no son solo los del colegio, sino que hay una fuerte influencia de aquéllos de otros entornos.

Sin embargo, las aproximaciones presentadas conciben los valores como el resultado de una formación e inculcación, y no como un proceso constante y activo de construcción por parte de los estudiantes a partir de sus interacciones con el entorno.

2. Docentes y estilos pedagógicos

La escuela, entonces, no es simple reproductora, sino que dentro de ella ocurren diversas dinámicas y se dan distintos espacios donde los estudiantes encuentran la oportunidad de presenciar, aprender, y especialmente construir y practicar distintos valores. Sobre esto, varios autores indagan en los factores internos de la

escuela y cómo afectan las percepciones y prácticas de los estudiantes en cuanto a valores, formas de convivencia, y ciudadanía. Hughes (2008, 2006) destaca la centralidad del rol de los docentes en las relaciones entre estudiantes, pues cuando éstos tienen una buena relación con sus estudiantes, hay mayor aceptación entre pares e interacciones positivas marcadas por una convivencia positiva y de respeto. Sin embargo, Callirgos (1995) cuestiona las acciones de las autoridades frente a agresiones entre estudiantes pues aunque deben ubicarse del lado de la escuela oficial y fomentar los valores de tolerancia y respeto, en realidad refuerzan la cultura escolar realmente existente, mal utilizando su poder al estar también “sujetos a los prejuicios y estereotipos predominantes en nuestra cultura” (6).

Además del rol de los docentes en la convivencia, los estilos pedagógicos (de enseñanza y de disciplina) tienen una gran influencia en lo que los estudiantes perciben sobre lo enseñado. Ames (1999) halla que las prácticas escolares a menudo resultan verticales, opresivas y sancionadoras para los niños, ante lo cual los éstos optan por transgredir las normas. Halla una tensión entre los imperativos de los profesores y las respuestas de los estudiantes, lo cual en la presente investigación indicaría una estrecha relación entre el funcionamiento institucional y el comportamiento de los alumnos. Por su parte, Rodríguez y Domínguez (2009) encuentran que los alumnos se posicionan como receptores pasivos de lo enseñado sobre valores en ciudadanía, lo cual indica un aprendizaje superficial y no internalizado. Recalcan cómo “los estudiantes se refieren a su formación en valores: el colegio o los profesores los forman, les dice qué es correcto y qué no lo

es. Encontramos muy pocos instantes en el que [el estudiante] ejerce el rol de agente” (114). En un estudio más reciente sobre representaciones de ciudadanía entre escolares, Guadalupe (2015) encuentra que algunos elementos de ciudadanía moderna, como el rechazo a la discriminación, se encuentran más en el plano discursivo y sin estructura clara de ideas, “de modo que sería posible que se trate simplemente de algunos pensamientos aislados que aparecen como valiosos en el sentido común, pero que no se entiende por qué lo son o cómo se vinculan con la identidad personal y colectiva de cada uno” (127). No hay, sin embargo, una vinculación con cómo estas representaciones se ven en las interacciones cotidianas de los estudiantes.

En línea con lo hallado sobre estilos de enseñanza, Cueto (1993) propone lineamientos y estilos pedagógicos para la implementación de programas de educación moral en el Perú. Sugiere evitar tanto el adoctrinamiento como el relativismo moral, promoviendo en cambio la paz, democracia, justicia, igualdad y solidaridad como principios básicos. El aspecto conductual de esta propuesta es especialmente significativo, es decir la manifestación de lo que se piensa y siente que es correcto y no solo a nivel discursivo e impuesto, pues refiere nuevamente a la importancia de que los alumnos sean capaces de construir autónomamente sus valores y reglas de convivencia con la guía de los docentes. Se subraya también la participación del estudiante en la construcción de su educación, especialmente aquella sobre los problemas políticos, sociales y económicos del Perú, “alentándolos a desarrollar alternativas no-violentas de solución a estos problemas” (180). Finalmente, enfatiza la importancia de que todos los integrantes

en el ámbito escolar y del aula desarrollen un sentimiento de pertenencia y participación.

Así, dentro del desenvolvimiento escolar general, las prácticas de los docentes en la interacción cotidiana afectan en gran medida el clima escolar y las prácticas de los estudiantes. Sin embargo, nuevamente no se ahonda en cómo éstos representan lo que ven en esta cultura escolar. Justamente por eso es importante abordar el clima escolar en tanto los mensajes implícitos que transmite y ejemplifica la plana docente y cómo son percibidos por los estudiantes.

3. Clima escolar

El desenvolvimiento general de la plana docente, las interacciones y los estilos pedagógicos forman parte del clima escolar, término que refiere a la calidad y el carácter y calidad de la vida escolar en cuanto a normas y valores, relaciones interpersonales e interacciones sociales, y procesos y estructuras organizacionales (National School Climate Center, 2015). Este clima escolar cobra aun más importancia al verse que está también ligado a los logros académicos: marca la pauta para la enseñanza y el aprendizaje, y es predictivo de la habilidad de los estudiantes de aprender y desarrollarse de manera saludable (op.cit.). En una investigación sobre eficacia escolar en escuelas polidocentes en Lima y Ayacucho, Cueto, Ramírez y León (2003) encuentran que el clima escolar de convivencia en el aula tiene un efecto significativo en el rendimiento académico, brindando así una aproximación más centrada en el alumno, a la vez que responde a las necesidades de logros académicos. Más aun, Benavides, Villarán y Cueto (1999) comparan las

experiencias educativas en valores y ciudadanía democrática en escuelas alternativas y tradicionales y hallan una diferencia significativa en el conocimiento de temas de actualidad política, el dogmatismo, la tolerancia por diferencias raciales, y la participación estudiantil. Los colegios alternativos demostraron mayores rasgos democráticos, tanto en la estructura escolar como en las respuestas de los estudiantes, las cuales postulan están mediadas por el desarrollo intelectual de los niños. En las mismas líneas, Stojnic (2009) analiza cómo la escuela asume el rol de formación y socialización de sujetos democráticos, tanto con conocimientos teóricos como con capacidad de reproducirlos en su vida cotidiana y en las relaciones con sus semejantes y su medio social, discursos y prácticas. Igual que Benavides et al. (1999), halla que la escuela alternativa facilita el desarrollo de competencias y comportamientos democráticos en los estudiantes en comparación con la escuela tradicional.

Queda claro, entonces, que el clima escolar democrático y participativo incide en la reproducción cotidiana entre alumnos de la democratización instituida en la escuela. No obstante, es igualmente importante abordar los contenidos que se enseñan. Rodríguez y Domínguez (2009) destacan la importancia de que los contenidos relacionados con valores se reflejen en “el conjunto de la vida institucional, sobre todo en las formas y estilos de relacionamiento entre los miembros de la comunidad educativa” (104). Más aun, falta profundizar en el rol de las interacciones entre pares, y cómo éstas pueden influir en lo que la escuela promueve y ejemplifica, y en su reproducción cotidiana.

Los estudios mencionados convergen en que la participación estudiantil en su educación, en el funcionamiento de su colegio, y en la construcción de reglas de convivencia en el aula es importante para desarrollar una convivencia democrática y de respeto. No obstante, Staeheli (2001) liga formas de participación estudiantil con las dinámicas que se generan entre los estudiantes, no solo en la convivencia democrática, sino también las relaciones de poder que surgen. La presencia de los *brigadieres*, alumnos elegidos por la subdirección para controlar a otros en determinados espacios, trabajan conjuntamente con los docentes y ejercen mando y autoridad por sobre sus compañeros. Aunque esto implique participación estudiantil en la estructura institucional, también resalta una estructura jerárquica, ya no solo entre docentes y alumnos sino entre los alumnos mismos. Sobresalen también los roles de los delegados del aula y las escoltas, estudiantes elegidos para representar a sus salones o al colegio, cosa que les otorga poder simbólico y prestigio entre sus compañeros. Los alumnos entonces reproducen entre ellos la coerción que reciben por parte de los docentes: los ‘líderes’ y sus ‘seguidores’ tienen relaciones orientadas hacia la coacción; “De esta manera, las posibilidades que sugiere el liderazgo en la relación entre pares encuentran un trabajo en las formas tradicionales, que parecen querer colarse en las relaciones de pares” (390).

4. Relaciones entre pares

El nivel más micro de las relaciones estudiantiles y su convivencia e interacciones en espacios fuera del aula aparece con más fuerza, siendo ahí donde las relaciones de poder descritas anteriormente adquieren distintos matices y donde los valores promovidos por la escuela se ven amenazados por las dinámicas entre

los estudiantes. En su estudio sobre violencia en la escuela, Mujica (2008) señala cómo la autoridad del profesor “encuentra su límite ahí donde los niños desarrollan sus propios mecanismos de poder y sus modos prácticos de acción y punición” (355). Este trabajo ahonda en las relaciones e interacciones entre pares en el colegio José Antonio Encinas; específicamente, analiza las prácticas de violencia que se generan entre los estudiantes, viéndolas como un constante juego de poder. “La centralidad es la pertenencia a un grupo” (347), afirmando la posición del niño como actor social. Esta conciencia de pertenencia es central, usada con un criterio estratégico por temor al aislamiento de poder, autoridad y diversión en relación con sus pares. El prestigio y liderazgo son parte de un ‘juego,’ donde la posición relativa es el criterio predominante entre los niños y sus acciones e interacciones. Los conflictos existen porque “los sujetos necesitan determinar su posición en el salón y las instancias ‘formales’ no proveen de un sistema de jerarquías y poderes” (352).

Callirgos (1995), por su parte, escribe desde un marco de referencia centrado en los estudiantes, reconociendo la existencia de una “cultura alternativa” en la escuela donde se premia “a aquél que sabe pasarla bien, desenvolverse con soltura, ser agresivo, ser ‘vivo’, fuerte, impositivo, macho, etc. El sujeto que cumpla con estos requerimientos... logrará alcanzar mayor prestigio entre sus pares” (2). Propone una contradicción entre el ideal de alumnos estudiosos y obedientes, y el modelo social entre los pares: “el ‘achorado’, el ‘vivo’, astuto, el que no se va a dejar engañar, ni burlar, ni insultar, el que sabe pelear, o por lo menos amedrentar a los posibles rivales, sabe jugar al fútbol u otros deportes ‘para hombres,’ sabe

poner apodos, bromear, conquistar a las chicas, el que se atreve a hacer aquello que está prohibido” (2). Los estudiantes, entonces, se mueven en base a dos mandatos contradictorios: por un lado, el cumplimiento de los objetivos institucionales; y por el otro, las exigencias de sus pares que implican ir en contra de las normas y saber imponerse. Así el autor concluye que predomina la idea de que uno debe agredir para no ser agredido; debe adecuarse al modelo de viveza y criollismo para no ser víctima del mismo. Pero no hay una indagación sobre la articulación con lo promovido por el colegio, sea una educación en valores o algún énfasis distinto.

Para muchos adolescentes, la búsqueda de popularidad y dominación en el sistema de pares socava la participación y éxito escolar, mientras que la agresión es motivada por el intento de alcanzar y mantener el status social (Allen et.al., 2005). Además, Wright, Giammarino y Parad (1986) hallan que las conductas agresivas se vuelven populares cuando son normativas, y esto concierne tanto a las prácticas docentes e institucionales como a las interacciones entre pares. Además, las normas y valores académicos dentro del grupo de amigos y pares moldean en gran medida los de cada estudiante (Rodkin y Ryan, 2012), lo cual podría extenderse hacia el ámbito social y de convivencia.

Los trabajos presentados aportan varios elementos de interés para el presente estudio. Resalta el rol de la escuela como reproductora de las reglas sociales del entorno, tanto a través de su estructura como de los docentes y los estudiantes.

Sin embargo, no se ahonda en el vínculo que pueda haber entre las prácticas docentes descritas, y los objetivos oficiales que cada escuela traza en cuanto a la educación de sus alumnos. Tampoco hay énfasis en la construcción misma de reglas de convivencia entre los estudiantes, es decir en cómo las distintas influencias del entorno, del clima escolar, de lo enseñado por los docentes, y las presiones sociales resultan en las relaciones entre pares, ya sea mediadas por las posiciones como escoltas, delegados o brigadieres, o entre alumnos como iguales. Hay un vacío en cómo las interacciones entre pares, ya sean constructivas o conflictivas, y las estructuras sociales y de poder inciden en la generación de reglas propias entre los alumnos. Más aun, las poblaciones estudiadas son muy heterogéneas, por lo que ninguno de los resultados puede compararse, y menos aun generalizarse. Surge entonces el tema de esta investigación, sobre cómo se construyen los valores en el espacio escolar y la importancia de evaluar de qué manera la educación formal convive y dialoga con las prácticas e interacciones entre los estudiantes.

IV. Marco teórico

1. La escuela como organización con un orden negociado

La escuela es parte de la institución escolar, entendiendo institución como aquello que define las “reglas del juego”, es decir las reglas y restricciones formales e informales de interacción (North, 1990). Esto quiere decir que la escuela, como organización, obedece a estas reglas del juego de la institución escolar. En este contexto, la “gramática escolar” (*grammar of schooling*) describe las estructuras y reglas que organizan el trabajo de instrucción escolar desde un nivel institucional: prácticas organizacionales estandarizadas que dividen tiempo y espacio, formas de clasificar a estudiantes y asignarlos en aulas, la clasificación del conocimiento en determinadas materias, o las formas de premiación y castigo (Tyack y Cuban, 1997). En resumen, es la infraestructura institucional y organizacional que moldea cómo los profesores hacen su trabajo (Tyack y Cuban, 1997: 86).

Cada escuela, entonces, es una organización dentro de la institución escolar y que se atañe a dicha gramática escolar, pero también es una organización particular, con reglas y normas establecidas que guían las responsabilidades de quienes trabajan en ella y las competencias y comportamientos esperados de los estudiantes. Es una organización dentro de un espacio determinado, con una estructura que consiste de distintas partes según sus funciones, y donde éstas se relacionan entre sí de distintas formas, con culturas y subculturas que atraviesan todo accionar.

La cultura organizacional, sin embargo, es cambiante y contingente. Hallet (2003) la define como un orden negociado que emerge de las interacciones entre los participantes, donde aquéllos con poder simbólico definen las situaciones. Un rasgo central del poder simbólico es la existencia de múltiples prácticas legítimas dentro de una cultura organizacional, y la dificultad de que un actor monopolice el poder simbólico ya que existen múltiples audiencias que valoran distintas prácticas como legítimas en distintos ámbitos. Esto concierne a este estudio dada la variedad de mensajes que los estudiantes perciben respecto a los valores y las reglas de convivencia, y las distintas legitimidades que asocian a cada actor. Como bien señala Ball (1989), los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que los actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan.

Dentro del colegio se hallan las posiciones estructurales, los intereses y valores compartidos por cada grupo o subcultura, y también, como señala Bourdieu (1989), el hábitus de cada actor en la medida en que trae consigo disposiciones desde afuera. En la negociación por poder y legitimidad se confrontan las distintas posiciones, discursos y prácticas, específicamente en cuanto al clima que se busca generar. Bourdieu habla de los campos de poder y capital, donde se puede dar una división del trabajo de la dominación y de su legitimación; es decir, confrontaciones simbólicas entre poderes concurrentes y entre portadores de distintos capitales (Bourdieu, 1989). La escuela es ya no solo una negociación por definir la cultura organizacional, sino un campo de lucha constante entre distintos agentes – profesores, directores, estudiantes, familias – por dominar,

específicamente en cuanto a las concepciones legítimas de valores y reglas de convivencia, y los capitales que maneja cada actor adquieren o pierden importancia relativa según el espacio.

De esta manera, puede concebirse a la organización escolar desde una perspectiva política con un enfoque interno (una micro política educativa que estudia y analiza los colegios como sistemas de acción política), y un enfoque estructural que ve a la escuela como aparato del Estado, productor y reproductor ideológico (Bardisa Ruiz, 1997), donde la negociación es también una cuestión política: los intereses de los miembros entran en conflicto y se generan relaciones de poder.

Pero el poder en la escuela se caracteriza en dos dimensiones: una dimensión estática y posicional enfatiza la autoridad, como el derecho a tomar las decisiones finales; y una segunda dimensión dinámica ve al poder como influencia, como capacidad de persuasión, donde son otros los recursos que determinan este poder además de la normatividad (Bardisa Ruiz, 1997). Los estudiantes serían no solo los clientes de la organización escolar, recibiendo servicios y ejerciendo presiones externas sobre el funcionamiento interno, sino que también ejercen poder dentro de esta constante negociación y lucha de poderes, en una constante retroalimentación que finalmente resulta en distintas representaciones y variaciones sobre la convivencia. Así, desde el punto de vista de un estudiante, mientras que un docente puede tener la autoridad para determinar qué comportamientos son adecuados y cuáles no, un compañero puede tener mayor

poder a través de su influencia, brindando tal vez distintas aproximaciones a lo que se considera apropiado y lo que no.

Es importante notar que, en el contexto de esta investigación, la negociación por el poder y legitimidad en torno a los valores y la convivencia se da en cada estudiante, pues es él o ella quien otorga legitimidad. Y, por otro lado, en esta negociación entra el discurso oficial de la escuela, el clima escolar que se establece entre los actores involucrados, las experiencias que los estudiantes traen desde fuera del colegio, y las interacciones entre estudiantes en las que se construyen las reglas de convivencia. A continuación se detalla cada una de estas dimensiones.

2. Los currículos y la gramática escolar

Cada colegio, como institución educativa, tiene un discurso formal, presente en los documentos institucionales: un currículo intencional que representa lo que está plasmado en el papel y que en teoría guía la acción de los docentes en la escuela. Incluye la misión y visión de la organización, el Plan Educativo Institucional, los cuadernos de capacitación de los profesores, los lineamientos específicos (en este caso, sobre educación en valores), las normas y reglas, y las teorías pedagógicas que siguen. Así, bajo la consigna del Diseño Curricular Nacional, cada colegio transmite los contenidos de éste y de su currículo intencional a los alumnos de diversas formas, enfatizando diferentes áreas y usando distintos modos para su formación; en el caso de este estudio, la formación en valores. De acá se desprende la noción de clima escolar, ya en el

ámbito de la cotidianeidad y centrado en los docentes: la práctica, las reglas que cada profesor tiene para su clase, las formas de disciplina que usan, y las interacciones entre distintas partes de la estructura organizacional y su entorno.

Esta gramática escolar, a nivel institucional, y el clima escolar, a nivel particular, se constituyen por distintos tipos de currículos que coexisten y que no necesariamente corresponden entre sí. Estos niveles de currículo, abordados por el SMSO (Survey of Mathematics and Science Opportunities) en 1996, abordan lo que se enseña en el aula (Galindo, 2002). El currículo intencional mencionado incluye los propósitos educativos planteados de manera explícita en términos de contenidos y estrategias para abordar cada tema; en este caso, la educación en valores. Como se señala anteriormente, puede plasmarse en documentos institucionales o en la verbalización de los docentes y directivos sobre las intenciones educativas. Un segundo nivel consiste del currículo enseñado, el cual comprende los mensajes y contenidos que son transmitidos a los estudiantes a través del proceso pedagógico desarrollado en la escuela y dentro del aula. Esto se refleja en cómo los docentes efectivamente llevan a la práctica la enseñanza del currículo intencional (Jackson, 1968). Por su parte, el currículo aprendido es lo que los estudiantes reconocen como aprendido, de manera consciente y discursiva. De esta manera, el currículo intencional, enseñado y aprendido podrían variar en cuanto a los valores implícitos y resultantes de cada uno.

3. El currículo oculto

Teniendo en cuenta la gramática escolar y los diferentes currículos, Jackson (1968) acuña el concepto de “currículo oculto” al observar que en el aula se enseña y se aprende más de lo que se especifica en el currículo establecido. Para este autor, el currículo oculto forma parte de la gramática escolar y muestra cómo la sociedad transmite su cultura en el día a día, tanto a través del ámbito formal escolar como de las relaciones e interacciones informales cotidianas. Alude al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares, es decir lo que el alumno aprende en el colegio que no está explícito en el currículo oficial; específicamente, las costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura, funcionamiento y rutinas de la institución (Jackson, 1968). Es así como mediante las prácticas pedagógicas de los docentes y las interacciones entre profesores, entre alumnos, y entre profesores y alumnos, los estudiantes incorporan distintos aspectos de las estructuras y prácticas que presencian.

De igual manera, varios estudiosos del desarrollo moral y la educación ciudadana abordan el aspecto pedagógico desde la psicología, específicamente las prácticas de los docentes en el aula. Criticando la “educación del carácter”, la cual busca limitar y restringir conductas que son vistas como inherentemente inmorales, Kohn (1997) sugiere fomentar el desarrollo del juicio moral de cada uno, algo que está en la base de la teoría de Kohlberg (1983). Nucci (2008) resalta la importancia de establecer un ambiente moral que fomente la autonomía, la pertenencia, la competencia y la justicia, donde los niños y niñas se sientan seguros, asistidos en sus experiencias morales, protegidos contra cualquier injusticia, y guiados hacia

las capacidades de resolución de conflictos. Especialmente en las relaciones de cuidado y cariño entre docentes y estudiantes (Gilligan, 1977), lo cual refiere al clima escolar, pues el docente actúa como guía para que sean los estudiantes mismos quienes resuelvan sus conflictos. Finalmente, al momento de aplicar disciplina, las respuestas del docente tendrán efecto solo si están adecuadas al dominio en el que el conflicto está inscrito. En base a la teoría de los dominios de Turiel (1983), los estudiantes responden de manera distinta según los dominios en los que se considere que el docente está interviniendo, pues cuando se rompe una regla del dominio convencional (como no levantar la mano antes de hablar) solo bastaría mencionar la regla o que hay una desviación del orden, mientras que si se rompe una regla del dominio moral (como insultar a un compañero) requeriría mencionar los aspectos intrínsecos del acto o pedir una toma de perspectiva (Nucci 2008).

En el marco de este estudio, ya más allá de los aspectos metodológicos, Apple y King (1983) postulan que lo que importa en el currículo oculto es el carácter moral e ideológico de los profesores y directores, pues éstos se traducen en una atmósfera social que influye en la de los estudiantes a través de lo que aprenden. Sin embargo estos aprendizajes no intencionados pueden resultar no solo de interacciones entre docentes y entre alumnos y docentes, sino también entre pares, pues los estudiantes también traen consigo prácticas externas al ámbito escolar. Éstas últimas pueden promover ideales morales y sociales que podrían ir en contra de lo propuesto por el currículo intencional y enseñado. Desde el interaccionismo simbólico, Blumer (1928) postula que el significado que cada

persona asigna a distintos hechos o cosas, emerge de las interacciones con otros. Así, la acción se construye a través de la interacción social, la cual no es una simple correa de transmisión de factores estructurales sino un medio para la construcción individual. Bajo este enfoque se reconoce la importancia de lo estructural, mas no como algo que determina sino que se elabora constantemente, por lo que, en el marco de la presente investigación, las reglas de convivencia de los estudiantes son construidas constantemente y de distintas maneras.

Kohlberg, psicólogo estudioso del desarrollo del juicio moral, resalta la importancia de las lecciones sociales y morales transmitidas por el currículo oculto, pues son las características e ideologías morales de los docentes y otras figuras de autoridad las que se traducen en sus lecciones, aun sin intención (Kohlberg, 1983). En 1989, encuentra en un kibutz la importancia de aprender valores en la práctica, del enfoque en la solidaridad y bienestar colectivo y en la unidad más que en el individual y su base para las reglas convencionales, del rol importante del educador en promover el desarrollo moral, y una identidad definida por los grupos sociales, donde la presión grupal tiene un papel importante en el desarrollo moral (Power, Higgins y Kohlberg, 1989). De igual manera, Coleman (1961) postula que “las fuentes de la conducta no están principalmente en manos de profesores o autoridades escolares, sino en la de los grupos de pares dominantes que establecen determinados climas sociales” (53). Resulta entonces importante tomar en cuenta la dimensión más micro de las relaciones entre pares y las interacciones que enmarcan la forma en que definen su actuar.

Lo hallado por Kohlberg (1989) es luego plasmado en el enfoque de la comunidad justa, la cual engloba tanto las prácticas pedagógicas como la estructura organizacional y el rol de los estudiantes en ésta para analizar la educación moral y en valores, central en las reglas de convivencia. Ésta busca que los estudiantes creen su propio sistema moral convencional para que crean en él y respeten los acuerdos realizados con y entre ellos. Debe haber un enfoque en la forma del razonamiento moral, es decir la estructura cognitiva que se promueve en la escuela tomar decisiones y acciones morales, pero también en el contenido de lo enseñado, es decir las reglas básicas y principios universales transmitidos por los docentes para la educación moral convencional: así, es importante qué se decide y enseña tanto como por qué. La vinculación a un grupo denota una dimensión afectiva entre el individuo y sus pares, lo cual sirve como motivación para la acción moral. Finalmente, en vez de criticar toda forma de enseñanza de valores como algo heterónimo y adoctrinador, la comunidad justa sí permite enseñar valores siempre y cuando esta enseñanza estimule a los estudiantes a pensar de manera crítica: que comprendan la necesidad del orden y la autoridad para que funcione lo justo y lo correcto, por lo que simultáneamente se estimula su razonamiento moral y su participación en la configuración de la autoridad (Power, Higgins in Kohlberg, 1989). En el modelo organizacional anteriormente señalado, esta visión de los estudiantes y la comunidad justa forma parte de la constante tensión, retroalimentación, negociación y competencia por la dominación simbólica.

Así, al ver a los miembros de la institución educativa como actores en constante dominación por el poder legítimo a la vez que se distinguen de los estudiantes (y las familias) como factores externos a la organización, el currículo oculto “implica una visión que concibe al personal docente como un conjunto de seres culturales activos, imbuidos de las orientaciones de la cultura” (Wilcox, 1993: 103). A continuación se ahonda en la influencia de estos factores externos a la escuela y su influencia en los distintos actores, pues juegan un rol importante en cómo los estudiantes construyen sus reglas de convivencia.

4. El hábitus y el contexto extraescolar

Dentro de la particularidad de cada institución educativa se enfatiza el rol de los profesores en la aplicación de tanto reglas como currículums, de tal modo que los docentes se hibridizan y reproducen valores y percepciones propias y externas, cristalizándose en las interacciones entre sí y con los alumnos. Todos los colegios están contextualizados dentro de un sistema mayor e interdependiente (Bronfenbrenner 1979), atravesados por la cultura y las prácticas y costumbres, lo cual implica un choque entre los valores enseñados por los profesores y los que ya están presentes fuera de la escuela. Los medios de comunicación, por ejemplo, ejercen una gran influencia en la reproducción cultural y en la percepción y costumbres de los televidentes (La Ferrara, Chong y Duryea, 2012), especialmente entre adolescentes, cuyas preferencias por ciertos tipos de música (especialmente aquella con mensajes de violencia, drogas, y estereotipos sexuales) producen cambios significativos en sus comportamientos y actitudes (Academia Americana de Pediatría, 1999).

De esta manera, el discurso escolar no basta para enfrentarse a estas influencias externas, sino que la cotidianeidad dentro de la escuela adquiere mayor importancia. Ésta se distingue por los ejemplos y ejercicios habituales más que por discursos que podrían llegar solo a un nivel superficial de aprendizaje: como señalan Street (1998) y Willis (1977), “los aprendizajes escolares se explican no solo por lo que se postula que se enseñe (el curriculum), o por lo que efectivamente se enseña (la enseñanza), sino y fundamentalmente por las prácticas desarrolladas por todos y cada uno de los actores escolares a lo largo del tiempo” (Guadalupe, 2015). El proceso de educación en valores, visto de este modo, es uno que trasciende los contenidos y discursos intencionales de los docentes.

En estas líneas, es importante mencionar el concepto de *hábitus* en el proceso de socialización de los estudiantes, para poder contraponer la idea de estructura que representa la escuela con la de agencia representada por los alumnos. Bourdieu (1989) reconoce que el *hábitus* juega un rol importante en legitimar y reproducir el capital cultural hegemónico. Los significados, modos de pensar, disposiciones y valores que los niños heredan de su familia y de otros ámbitos extraescolares son incorporados en este “sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción” (Bourdieu y Passeron, 1979: 75). Para estos autores, dicho mecanismo transformativo lleva a que reproduzcamos las condiciones sociales de nuestra propia producción, pero le da espacio a la agencia individual, siempre y cuando se reconozca que ésta está predispuesta según el *hábitus*. Las escuelas contribuyen en la distribución del capital cultural y en la legitimación de

ciertas categorías y formas de valores. Sería, entonces, una dominación simbólica en términos morales, pues la función latente de la escuela es la selección y generación de atributos de personalidad y de significados normativos que permitan a los estudiantes insertarse al mundo, tanto productiva como socialmente.

5. La agencia de los estudiantes

No obstante lo señalado anteriormente sobre el peso del entorno y la cultura extraescolar, la escuela no es simple reproductora de la estructura dominante externa, y los estudiantes no son simples receptores. En primer lugar, el *hábitus*, producto de la socialización, adquiere un matiz de *estructura estructurante* (Giddens, 1993), algo que es transmitido en gran medida por la escuela e incorporado por los estudiantes pero que también representa las prácticas existentes y se construye en la práctica. En consecuencia, los estudiantes no solo heredan costumbres y valores, sino que también los construyen en el día a día.

Dentro de la escuela se halla una tensión que Dubet y Martuccelli (1997) ubican entre socialización e individuación, es decir entre la formación de actores sociales integrados a las normas de la sociedad, e individuos subjetivados con criterios autónomos, diferenciando entre las tendencias que se dan en la escuela primaria y secundaria. A diferencia de la escuela primaria, donde la experiencia escolar está marcada por una preocupación de integración al sistema y hay una fuerte correspondencia entre la objetividad de las reglas escolares y la subjetividad de los alumnos, en secundaria sucede lo contrario: la autoridad de los profesores no basta para legitimar las normas. En cambio, señalan estos autores, surge una

cultura adolescente, paralela y opuesta a la cultura escolar institucional formal, donde los alumnos construyen un rostro que les sirve para encajar, factor esencial en su subjetivación y en la construcción de su identidad. La necesidad de pertenencia a un grupo social, señalada en los estudios mencionados, resulta entonces importante en cómo los estudiantes se desenvuelven entre pares.

En estas líneas, la noción de grupo de referencia de Merton (1987) resulta útil para analizar la identificación y las aspiraciones de los estudiantes en torno a sus compañeros. Para el autor, grupo de referencia se refiere al grupo de personas en torno al cual un individuo orienta su conducta y valores, adoptando la conducta y valores del grupo como propios. De esta manera, la importancia que los adolescentes otorgan a la identificación y pertenencia social formaría parte de la negociación que efectúan en cuanto a los valores que incorporan al construir sus reglas de convivencia. Se ven entonces “tensiones y desajustes entre las exigencias de la integración escolar y la preocupación por la subjetivación” (Dubet y Martuccelli, 1997: 212), entendida ésta como la adquisición de una identidad propia independiente.

La tensión entre el discurso escolar y la práctica del estudiante se puede ver a través de la teoría de la resistencia propuesta por Henry Giroux, teórico fundador de la pedagogía crítica en EEUU. Esta aproximación une en una dialéctica las estructuras sociales de la escuela con la agencia humana, ahondando en el rol activo de la agencia y la experiencia como eslabones mediadores clave entre los determinantes estructurales y los efectos vividos (Giroux, 1983: 29). Los estudiantes pueden ver las ideologías institucionales de la escuela como

impuestas a ellos, contrarias a sus propios intereses, en gran parte al comprender que son distintos a aquéllos que observan en su entorno y que finalmente consideran más útiles en su desenvolvimiento fuera de la escuela. Entonces o se conforman a ellas, o se resisten abiertamente. Esta resistencia, sin embargo, ocurre en una doble vía: los estudiantes se resisten al orden establecido impuesto por el colegio, específicamente en cuanto a los valores y reglas enseñados, mientras que estos valores presentes en el discurso, en el currículo intencional y enseñado, se resisten a la experiencia actual de la vida afuera de la escuela, es decir a la cultura hegemónica.

Los teóricos de la resistencia dan importancia al conflicto, la lucha y la resistencia, pero esta teoría presenta un dualismo muy marcado que polariza la agencia y estructura. Por el contrario, la teoría de Giroux (1983) sirve acá para analizar en qué medida los estudiantes reproducen su mundo, en qué medida esta reproducción es de lo que ellos conocen fuera de la escuela, y en qué medida es del discurso oficial escolar. En este sentido, los estudiantes pueden violar las reglas escolares o ignorar lo enseñado en valores y ésta sería su resistencia a dicha hegemonía discursiva dentro de la escuela; pero la lógica que determina esta conducta puede tener sus raíces en ideologías hegemónicas de fuera que cada uno trae a través de su experiencia y socialización en otros espacios, como podría ser el racismo, la discriminación sexual, el criollismo, la viveza, entre otros (Callirgos, 1995). “Bajo tales circunstancias, las escuelas se vuelven sitios oficiales donde la conducta de oposición simplemente aparece, surgiendo menos como una crítica a la escuela que como una expresión de la ideología dominante”

(Giroux, 1983: 30), específicamente en torno a las reglas de convivencia que son válidas y legítimas.

La agencia de los estudiantes, entonces, se ve como esta resistencia ante lo impuesto por la escuela, y se expresa en las reglas que construyen en su interacción entre pares. En esta tensión entre agencia y estructura aparece el planteamiento de la 'nueva sociología' que relatan Giroux y Penna (1983), la cual ve la socialización como la construcción de una realidad social, donde el significado es tanto dado como creado en la interacción de los estudiantes. Entonces, los estudiantes y sus comportamientos son dinámicos, constantemente definiendo y redefiniendo sus mundos. Martin (1983) agrega que ellos mismos son agentes de su propia educación moral, en la cual combinan la aprobación de los profesores y de los pares.

A esto contribuye la teoría de la dramaturgia que propone Goffman (1967), donde los individuos adquieren o generan distintas máscaras según la situación y según quién sea su auditorio. Además, los estudiantes mismos son actores que cambian sus prácticas según su audiencia. Así, un estudiante no actúa de igual manera frente a un profesor que cuando está con sus amigos, pues asume distintos papeles o roles sociales y en cada espacio construye parte de su persona. Nuevamente, la construcción de significados señalada por Blumer (1982), el poder simbólico que cada actor tiene dentro de la escuela con su correspondiente negociación por la dominación del significado; en este caso, de la legitimidad de los distintos valores.

Garfinkel (1967), por su parte, propone estudiar las propiedades de las actividades prácticas de la vida cotidiana para ver cómo los actores construyen un orden juntos en base a un conocimiento de sentido común compartido. Frente a las posturas que ven al orden social como algo que está sostenido por normas heterónomas definidas por lo socialmente aceptable, Garfinkel opta por enfatizar las reglas, construidas desde adentro a través de la socialización y lo internalizado por el actor: son “the socially standardized and standardizing, ‘seen but unnoticed’, expected, background features of everyday scenes” (Garfinkel 1967: 36). Así, para él, son las reglas y la dotación de sentido lo que sostiene un orden social, en este caso la convivencia entre pares.

Acá se complementa con la idea *parsonian* de que las normas y valores de la sociedad son expresados a través de los roles, o comportamientos, de los sujetos según su status. Las normas, externas y aprendidas, son pautas o formas de comportamiento esperado, pero son aplicadas según cómo cada uno defina la situación, y esta aplicación es lo que constituye las reglas, construcciones propias mediante la interacción. De esta manera los adolescentes, como estudiantes, encarnan comportamientos esperados del alumno, mientras que como amigos juegan otro rol, se ponen una máscara *goffmaniana* distinta, lo cual puede resultar en tensiones o en valores contradictorios.

6. La construcción de reglas de convivencia

La construcción de las reglas de convivencia es lo que resulta de la intersección entre las tres dimensiones propuestas: la dimensión institucional en el currículo

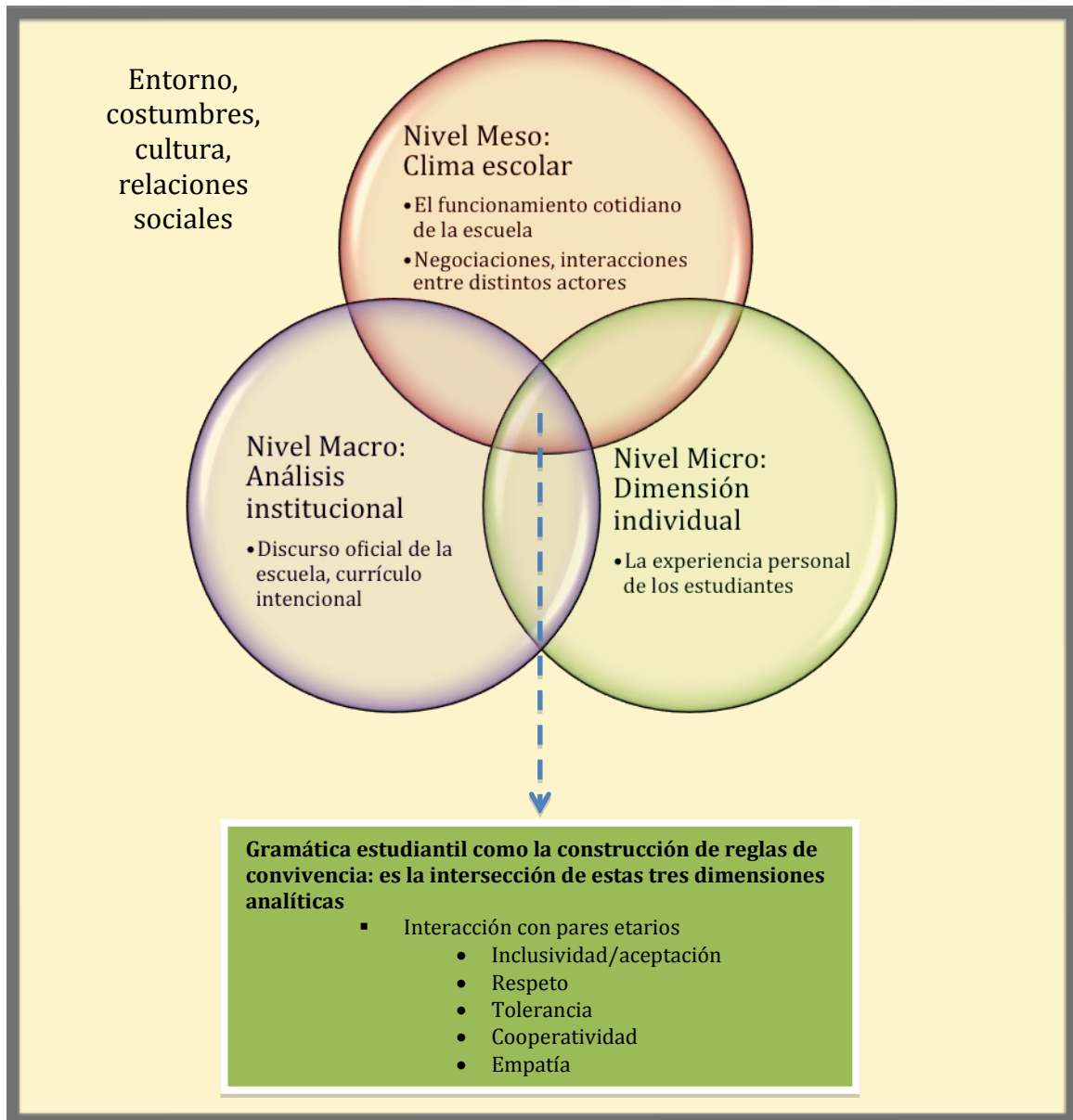
oficial de la escuela y como reproductor cultural; la dimensión de la cotidianidad en el clima escolar y las relaciones entre actores, cada uno con sus intereses, ideologías, y *hábitus*; y la agencia de los estudiantes y la experiencia de vida que cada uno trae. Entonces, la construcción de las reglas de convivencia implica ver qué valores se ven en las acciones diarias de los estudiantes, y qué tensiones y negociaciones hay entre lo que el colegio busca enseñar, lo que ejemplifica mediante los profesores y personal administrativo, las experiencias de cada uno, y la práctica misma. Estas reglas de convivencia construidas como resultado de las negociaciones no tienen que ver necesariamente con lo que cada actor ha plasmado, sino que se configura algo nuevo, una nueva construcción y dotación de significados, y es aquí donde los estudiantes recuperan su agencia dentro de la organización escolar y la estructura social de la misma.

Por ello, la hipótesis central de este trabajo se basa en la existencia de una tensión entre lo que la escuela propone en el currículo intencional; lo que transmite y enseña en la práctica, las interacciones entre docentes, entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes; y las historias de vida de los mismos. La intersección de estas dimensiones es dinámica y varía de acuerdo al espacio y contexto particular y a la experiencia de cada estudiante, adquiriendo cada dimensión distinto peso relativo en distintas situaciones, aunque siempre atravesada por el *exo-sistema* de Bronfenbrenner donde se encuentran las costumbres, cultura y relaciones sociales del entorno. La tensión que se genera entre estas dimensiones da lugar a la gramática estudiantil, ámbito en el cual los estudiantes finalmente construyen sus valores y reglas de convivencia. El Gráfico 2

muestra una aproximación más detallada a la estructura de la hipótesis, diferenciando cada dimensión según su nivel de aproximación al problema. Así, volviendo al diagnóstico original de la situación de crisis nacional en todo sentido, investigar cómo interactúan y se retroalimentan estas dimensiones permitirá no solo un acercamiento a la construcción de reglas de convivencia de los adolescentes escolares, sino que podrá también servir para abordarlo dentro de otros contextos, ya mayores al de la escuela.



Gráfico 2: Dimensiones detalladas en la construcción de reglas de convivencia



V. Metodología

1. Tipo de diseño

Volvemos ahora a la pregunta central de investigación: ¿cómo interactúan el discurso curricular de la escuela, la interacción entre estudiantes, entre docentes, y entre estudiantes y docentes, y la historia de vida de los adolescentes, y en qué medida interactúan con la construcción de reglas de convivencia por parte de los estudiantes?

Para contestar a esta pregunta, el tipo de estudio utilizado es un estudio de caso. El estudio de caso sirve para investigar profunda y detalladamente un sujeto de estudio y sus condiciones contextuales (Yin, 2003), por lo que en este trabajo la investigación de la construcción de reglas de convivencia requiere un nivel de cercanía que permita ahondar en los procesos y condiciones contextuales involucradas, tanto a nivel inmediato (escuela y familia) como a nivel mediato (comunidad y entorno social). Asimismo, debido a la naturaleza del estudio, las dimensiones abordadas – discurso curricular, interacciones, historias de vida – requieren tener ‘valores’ extremos para así facilitar la diferenciación entre cada una y sus aportes a la construcción de reglas de convivencia. De esta manera, al abordar la tensión entre currículo intencional en valores, currículo oculto en la cotidianidad, y experiencias individuales y extraescolares de los estudiantes, se elucidan mejor las tensiones al elegir un caso extremo con diferencias claramente marcadas entre cada dimensión.

Yin (2003) describe un caso extremo o único como aquél donde los factores y variables determinantes para el tema tratado aparecen de manera inusual, tanto así que merece ser estudiado y documentado. A continuación se detalla el caso extremo elegido para este estudio, y el porqué de las dimensiones polarizadas.

En primer lugar, la mayoría de colegios de gestión pública en el país se centra en la formación académica y los valores no tienen un papel central en la misión y visión de la institución. Sin embargo, el colegio estudiado, y en particular la organización internacional a la que pertenece, es conocido por no solo lograr un alto rendimiento académico entre sus estudiantes, sino que su discurso escolar de formación en valores está transversalizado en la pedagogía, en las metodologías usadas, y en la política institucional. Si bien son pocas las escuelas estatales que sobresalen en rendimiento académico, son menos las que muestran un interés especial en la formación en valores, y aun menos las que lo llevan a la práctica. En el caso elegido, los principales focos del plan educativo incluyen la educación humanizadora, la formación de ciudadanos democráticos, y la educación en valores; es decir, hay un intento claro de incluir en el clima escolar estos valores para que no se queden solo en el discurso. Además, proclaman una activa formación de sus estudiantes como ciudadanos democráticos, promoviendo la convivencia e igualdad en las relaciones cotidianas a través de la formación en autonomía moral y el planteamiento del poder como la posibilidad de actuar en conjunto. Es así como, a nivel de currículo intencional e incluso de clima escolar, el caso elegido es atípico en su formación en valores.

Por otro lado, el colegio elegido se encuentra en el distrito de Villa El Salvador, ubicado en la periferia urbana, producto de un crecimiento urbano informal y desordenado debido en gran parte a migraciones a comienzos de la década de 1970. Una fuerte organización vecinal autogestionaria participó en la formalización del distrito, la construcción de su infraestructura, y la conformación de organizaciones civiles y dirigenciales que, en conjunto, abordaban los problemas comunes. El distrito sufrió mucho los golpes del conflicto armado en los 80, y con el crecimiento poblacional aunado a una exclusión social a nivel metropolitano y nacional, las condiciones socioeconómicas se fueron deteriorando hasta llegar a la crisis actual.

Hoy Villa El Salvador sufre de una grave situación de pobreza y delincuencia, con bajos niveles educativos y altos grados de pandillaje e inseguridad ciudadana. En una población de 454,114 personas, con un 25.9% de pobreza, 37.1% declaran haber sido víctimas de algún hecho delictivo en el último año (INEI, 2014). El pandillaje y la inseguridad ciudadana son temas que desde hace mucho aquejan al distrito, el cual es llamado “tierra de nadie” (Panamericana, 2015). Más del 60% de los pobladores considera que hay mucha agresividad, lo cual relacionan con la alta incidencia de bullying: en una encuesta realizada por la organización Fomento de la Vida, “la presencia de pandillas, drogas o acoso sexual en sus vecindarios hace que los adolescentes sientan el peligro como algo cercano” (RPP, 2014).

De esta manera, tomando las instituciones escolares públicas peruanas como universo de estudio, este colegio constituye un caso extremo por el peso que se le da a la educación en valores en un contexto de vulnerabilidad donde la calidad

escolar es muy deficiente. Aunado a un entorno de violencia extrema que en sus orígenes representó la unión y la lucha por la justicia social, son dos extremos opuestos que en la construcción de las reglas de convivencia permitirán mayor claridad para ver hacia dónde se inclinan las mismas. Se busca, entonces, estudiar la construcción de las reglas de convivencia entre estudiantes provenientes de un distrito tan particular en su inseguridad y vulnerabilidad, dentro de un colegio que promueve valores de ciudadanía y convivencia. Dada la crisis de valores que vive el país y la incapacidad de las escuelas de fomentar una ciudadanía democrática, estudiar este caso extremo permitirá ver hasta qué punto los esfuerzos institucionales de educación en valores podrían ‘competir’ con el entorno violento y amenazante en la convivencia escolar, y qué elementos son claves para mejorarlo.

Este caso unitario extremo involucra más de una unidad de análisis, por lo que es un diseño de sub-unidades: las reglas de convivencia se estudian en el contexto de un colegio, pero el análisis se hace a partir de sub-unidades o niveles, como se detallará más adelante, lo cual permite obtener un mejor acercamiento a estos procesos desde distintas perspectivas y fuentes de información.

Finalmente, es un estudio transversal, ya que se no se busca estudiar algún cambio sino que se busca describir una situación particular. Asimismo, tampoco se busca comparar, sino que se aborda este caso unitario para ver en detalle cómo es que las características particulares de un colegio (en este caso, donde los valores desempeñan un papel central en el currículo oficial) influyen en la construcción de reglas de convivencia por parte de los alumnos.

2. Niveles de análisis, variables e indicadores

Para investigar este caso, se proponen tres niveles de análisis, cada uno con sus correspondientes variables operacionalizadas e instrumentos de recojo de información. De esta manera, el constructo de reglas de convivencia combina tres dimensiones analíticas: el nivel micro del análisis individual de los estudiantes, el nivel meso de la gramática escolar, y el nivel institucional del colegio en sus lineamientos sobre educación en valores (ver Gráfico 2). Estas tres dimensiones inciden en cómo los alumnos finalmente construyen sus propias reglas de convivencia en su interacción con pares etarios. Se busca, entonces, ubicar continuidades y divergencias en las reglas de convivencia de los estudiantes, en distintos espacios, con distintas audiencias.

En los siguientes acápites se describen los tres niveles de análisis, seguido de las variables e indicadores para cada nivel, y culminando en los informantes e instrumentos de recojo de información respectivos.

a. Variables Nivel Macro: Análisis Institucional

El primer nivel de análisis es la dimensión institucional, el cual aborda la educación en valores en un plano más macro y englobante, según cómo se plantea desde la institución educativa particular. La unidad de análisis es el discurso curricular de la escuela, como organización internacional y como institución educativa. De esta manera, en este nivel indagan en la estructura organizacional general y sus lineamientos en lo que se relaciona a la educación moral y en valores. Se busca

también explorar el nivel de coherencia entre el discurso oficial y el conocimiento real por parte de los docentes, así como sus percepciones y opiniones.

En esta dimensión, las variables son:

- el currículo intencional de educación en valores
- las formas de verificar su cumplimiento y coherencia
- las concepciones de los y las docentes respecto a valores,
- las normas organizacionales.

En el Anexo 1 se pueden apreciar los indicadores específicos para cada variable.

b. Variables Nivel Meso: Análisis del Clima Escolar

El segundo nivel de análisis se da en la dimensión meso del clima escolar, es decir la cotidianeidad de la escuela. La unidad de análisis en este nivel consiste del clima general dentro de la escuela, el funcionamiento en el día a día. Esto engloba las interacciones entre los distintos actores (docentes-docentes, docentes-estudiantes, y estudiantes-estudiantes), el currículo enseñado, el currículo oculto, y las dinámicas sociales que se generan. El objetivo es ver el clima escolar en la práctica: en qué medida el currículo enseñado se distancia del currículo intencional, así como conocer las dinámicas presentes entre estos actores tanto dentro como fuera del aula.

Al ser tan amplio el espectro de información que engloba esta dimensión, se procede a dividirla en 3 sub-dimensiones que permiten un análisis más ordenado.

A continuación se detallan estas sub-dimensiones y las variables en cada una:

- *Currículo enseñado* –
 - los contenidos trabajados en el aula que están relacionados con valores
 - la manera en que estos contenidos se abordan
 - los mensajes explícitos sobre valores que los docentes transmiten.
- *Currículo oculto* –
 - organización del trabajo en el aula
 - estilos pedagógicos
 - convivencia entre docentes
 - interacciones entre docentes y estudiantes
 - mensajes no verbales relacionados a los valores transmitidos por los docentes.
- *Clima estudiantil* –
 - interacción entre estudiantes dentro y fuera del aula
 - percepciones y discurso de los estudiantes sobre las relaciones entre alumnos

Los indicadores para las variables en cada sub-nivel se encuentran en el Anexo 2.

c. Variables Nivel Micro: Dimensión individual

Finalmente, el nivel de análisis más micro es el de la dimensión individual, donde se aborda cómo las particularidades de cada estudiante y la experiencia personal que trae al colegio contribuyen a su construcción de reglas de convivencia. Aquí entran factores externos a la escuela, como elementos biográficos, configuración

familiar, medios de consumo, cultura, gustos, costumbres; es decir, educación informal. Lo que resulte de la tensión y convivencia entre el discurso oficial del colegio y la gramática escolar cotidiana (el currículo oculto y las interacciones y negociaciones entre actores) finalmente también dialoga de forma dialéctica con la experiencia personal de cada estudiante y sus motivaciones y aspiraciones sociales. Las variables abordadas en este nivel son:

- el clima familiar y del hogar
- la formación de amistades
- los hábitos generales
- las motivaciones y aspiraciones.

Nuevamente, en el Anexo 2 se muestran los indicadores para cada variable.

3. Instrumentos de recojo de información

a. Instrumentos Nivel Macro: Análisis institucional

Las técnicas de recojo de información para esta dimensión se concentraron en la revisión de documentos de la institución escolar como organización internacional, como organización particular en el Perú, y como la escuela específica que es objeto de estudio, viéndose así la estructura organizacional general y sus lineamientos en lo que se relaciona a la educación moral y en valores. Los documentos a revisarse incluyen aquéllos disponibles en las páginas web de la institución en sus tres niveles, incluyendo su Misión y Visión, y se revisa también su Proyecto Curricular Institucional 2011-2015 y el Cuaderno del Profesor 2014.

Además de la revisión de documentos, se realizó 3 entrevistas con docentes y trabajadores del colegio (directora, subdirectora, auxiliar) para ubicar en qué medida el currículo oficial es conocido por el personal, y en qué medida corresponde al currículo intencional expresado por los docentes. Se busca también conocer sus percepciones sobre lo que enseñan, lo que consideran importante enseñar y cómo lo enseñan, además de recoger opiniones sobre el funcionamiento institucional y las prácticas de los chicos dentro y fuera del aula. La selección de informantes se dio en base a su posición en la estructura organizacional, las funciones que ejerce, y su cercanía al grupo de estudiantes estudiado.

b. Instrumentos Nivel Meso: Análisis de la Gramática Escolar

Para esta dimensión, la técnica central fue la observación participante, lo cual supuso acompañar a los estudiantes en todos sus cursos durante dos semanas y en los recreos, observando y conversando con ellos. Al ser participante se buscó generar relaciones de confianza con los estudiantes, insertarse en su mundo para comprender mejor lo que sucedía y, así, ver si varían las interacciones entre los alumnos y las reglas de convivencia que se generan en distintos espacios. Esta observación se dio tanto dentro del aula como en las clases de Educación Física y durante el recreo, para ver en qué medida variaban las interacciones entre los estudiantes y las reglas de convivencia que se generan. Además, observándose las interacciones (entre docentes, entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes) y los estilos pedagógicos, se buscó lograr una 'descripción densa' de lo que cada actor aporta. La duración de las observaciones participantes fue un total de un mes y medio, tres semanas entre octubre y noviembre del 2014, y tres

semanas entre abril y mayo del 2015, permitiendo así estudiar a los alumnos en distintos contextos de aula.

Complementariamente se aplicó 3 grupos focales fuera del horario de clase con tres grupos de estudiantes seleccionados al azar, sobre las prácticas y convivencia dentro y fuera del aula, indagando sobre lo que saben, lo que han aprendido, lo que encuentran que les enseñan en cuanto a valores, lo que opinan sobre estas enseñanzas, y sus percepciones sobre la convivencia en el aula.

Para esta dimensión analítica, la selección de informantes (el aula de 2do de secundaria, luego de 3ro al pasar de año, con 42 estudiantes) se dio en base a la edad de los estudiantes. En ese grado, la edad promedio es de 13 años, por lo que nos basamos en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1984) según la cual alrededor de esa edad se formulan principios morales generales propios y se aplican de modo autónomo frente a las normas exteriores. Asimismo, partimos de la teoría de Dubet y Martuccelli (1997) donde es en secundaria que los adolescentes pasan de intentar acoplarse al perfil académico que buscan los profesores, a tratar de hacer lo que los demás para construir su persona. Aparecen nuevas presiones sociales, una nueva necesidad de pertenencia que influye en la construcción moral y en las decisiones en torno a la acción. Es así como la edad de 13 años, en segundo de secundaria, es precisa para estudiar cómo dialoga el ámbito formal de la escuela y las autoridades docentes, con el ámbito social de las interacciones entre pares. El aula específica dentro del 2do de secundaria se eligió al azar, y se continuó con la misma aula al pasar de año los alumnos.

c. Instrumentos Nivel Micro: Dimensión individual

En la dimensión más individual del estudio, la unidad de análisis fueron los estudiantes mismos, elaborándose cuatro estudios de caso de cuatro alumnos que contaban su historia de vida en mayor detalle. Fue selección intencional siguiendo una lógica comparativa, donde los alumnos se eligieron según criterios de sociabilidad y percepción de pares. Estos criterios fueron proxy para encontrar estudiantes según la posición social que ocupaban entre sus compañeros, indagando así sobre sus historias de vida y el papel que juegan en sus interacciones y en su construcción de reglas de convivencia. Se eligió también a un hombre y una mujer en cada categoría para evitar sesgo de género.

En base a las observaciones realizadas para la dimensión meso de clima escolar, en la cual se abordó a los estudiantes como conjunto, se definieron los criterios de selección: se eligió a dos estudiantes muy sociables (hombre y mujer) que interactuaban de manera muy suelta con varios de sus compañeros, con mucha confianza y sin reparos, y que, a su vez, eran señalados por sus compañeros como los más populares. Asimismo, se eligió a dos estudiantes más tranquilos y estudiosos (hombre y mujer), de diferentes grupos de amigos y menos involucrados en las interacciones generales, e indicados también por sus compañeros como los menos sociables. La literatura existente deja en claro que la popularidad influye mucho en las relaciones de pares dentro de la escuela (Rodkin y Ryan, 2012), lo cual justifica el criterio de popularidad y sociabilidad para la selección de informantes. Finalmente, las variables de control utilizadas en esta dimensión sirven para organizar los hallazgos.

La aproximación cercana a estos cuatro sujetos de estudio se dio con el objetivo de indagar a profundidad en las variables mencionadas. De ese modo, la idea era tener tantos encuentros como sea necesario para llegar al límite de recojo de la información. Se aplicaron 4 entrevistas semi-estructuradas para indagar específicamente en las variables, así como conversaciones informales y observación de su desenvolvimiento dentro del colegio y afuera.



VI. Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos en el marco de este estudio, separando por nivel de análisis. Es una presentación resumida de lo visto en campo a manera muy objetiva, lo cual da lugar a la sección de Discusión, donde se analizarán y discutirán dichos hallazgos de manera más extensa y conectando con la literatura existente, la teoría, las hipótesis y la metodología.

1. Hallazgos Nivel macro: análisis institucional

El nivel macro responde a la pregunta específica de cómo se concibe la educación en valores desde la mirada institucional de la escuela y cómo se plasma en el currículo intencional. Para esto, se analiza el Proyecto Curricular Institucional 2011-2015, el plan anual de trabajo, la agenda del profesor, y el ideario y propuesta pedagógica de la organización como institución internacional, complementando con entrevistas a la plana docente. El PCI busca “formar hombres libres, con capacidad crítica, comprometidos con su comunidad y el país, que sean agentes de cambio capaces de luchar por construir una sociedad más justa y fraterna”. La propuesta pedagógica se basa en tres ejes fundamentales: educación popular, educación en valores, y educación para el trabajo. A continuación se detallan los dos primeros ejes de la educación según el ideario de la institución, así como su concepción entre los docentes.²

El primer eje es la educación popular como transformación social y ética de la realidad, dirigida principalmente a la población en situaciones de marginación o

² El tercer eje, de educación para el trabajo, no es relevante para este estudio y se deja de lado.

exclusión. Se resalta el factor de promoción social y desarrollo de la comunidad del distrito “porque [el alumno] asume sus problemas y necesidades, ya sea para denunciarlos como para plantear posibles soluciones” (PCI). La directora enfatiza que educar a la gente más sencilla y vulnerable es parte de lo que caracteriza a esta escuela, pues la solidaridad es un valor esencial que los estudiantes deben aprender. Por su parte, la sub-directora considera que la educación popular es una forma de educación en valores, la cual “está muy ligada a la ciudadanía, la participación democrática, y es algo transversalizado en la escuela.”

Un segundo eje es el de la educación en valores como “formación ética, rescate de valores sociales, morales y espirituales, y opción por la justicia”: “no creemos en el adoctrinamiento ni en la manipulación”, señala, sino en “formar capacidad de análisis, interpretación y valoración a la luz de criterios que ayuden a distinguir lo que es bueno para uno y para los demás” (PCI). Los docentes enfatizan el ‘vivenciar’ y ejemplificar estos valores preestablecidos:

Los valores hay que vivirlos, y los primeros que hay que vivirlos son las personas mayores: los profesores. Pero también hay que tenerlos plasmados: decir qué queremos, como el respeto. Entonces hay que hablar del respeto y hay que hacerlo palpable en un momento determinado con los niños.

-Directora

Los valores se repiten, se transmiten con el ejemplo.

-Sub-directora

De vez en cuando vienen representantes de la organización a la que pertenece el colegio a evaluar el desenvolvimiento día-a-día. No hay mecanismos formales para

medir el cumplimiento de la misión y visión ni su coherencia con la práctica, sino que se mide de manera muy subjetiva:

Se mira cómo salen los estudiantes al final de 5to de secundaria. Se les pregunta qué es lo que más les ha valido, y valoran mucho la amistad entre compañeros, y ese trato. No hay un análisis sino que es el día a día en lo que se va plasmando la misión y visión. [...] Toda la educación, la democracia, gira en torno al día a día.

-Directora

Por otro lado, los docentes se eligen para contratación no solo por su preparación académica sino también por su 'perfil': que compartan los valores de la organización.

Necesariamente para integrarse acá, al profesor le tiene que gustar: el trabajo, el enfoque: le tiene que nacer involucrarse en la educación.

-Auxiliar

Se hallan concepciones muy generales sobre cómo debe darse la convivencia. En su Misión, la organización prioriza los valores de justicia, libertad, participación, fraternidad, respeto a la diversidad y solidaridad, mientras que los docentes mencionan la solidaridad, la amistad, el respeto, la no violencia, la democracia, la interculturalidad, la convivencia, la responsabilidad, la honestidad, la sinceridad, y la equidad de género.

En cuanto al trabajo directo con los estudiantes, el único voluntariado institucionalizado es la Pastoral de los sábados, donde los más grandes que se han capacitado enseñan a los más pequeños sobre la fe cristiana. Hubo un programa de Hermano Mayor, donde los estudiantes mayores ayudaban a los

menores con sus tareas, pero dejó de funcionar al irse el profesor encargado. Sin embargo, a veces la iniciativa parte de los estudiantes:

A veces los mismos chicos piden: "vamos a visitar el hogar de los ancianos" o "vamos a ser solidarios que estamos en navidad" con niños en la casa hogar. Entonces los chicos eligen ir, ofrecen hacer cosas (acompañar, peinar a los ancianos.). Sí, los chicos tienen esa calidez de ser solidarios, e iniciativa.

-Sub-directora

Por otro lado, los docentes señalan que la posición de delegado de aula constituye un importante espacio de participación estudiantil, pues funciona como una asamblea de salón. Estos delegados son elegidos por los estudiantes para representarlos en el Consejo Estudiantil. Ellos organizan eventos como el Día del Maestro, la Fiesta de la Juventud, y participan en actividades que propone el municipio distrital con el presupuesto participativo.

2. Hallazgos Nivel meso: análisis del clima escolar

Esta dimensión de análisis corresponde a la segunda y tercera pregunta específica: cómo aparece la moral y los valores en el currículo oculto, es decir en las interacciones cotidianas con docentes y en su desempeño en el aula, y qué regularidades y particularidades aparecen en la interacción entre estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. Para eso se abordan los tres sub-niveles mencionados anteriormente: currículo enseñado, currículo oculto, y clima estudiantil.

a. Sub-Nivel 1: Currículo enseñado

Los contenidos más relacionados con los valores de convivencia se dan en los cursos de Ciencias Sociales. El trabajo de campo coincidió con el momento en que

se abordaba la formación cívica y ciudadana, donde se tocaban temas como la educación inclusiva y el respeto a las diferencias. Acá hay un diálogo y todos prestan atención: los chicos preguntan e intervienen, y el profesor explica conceptos e ideas. En la parte de geografía se aborda la minería y los problemas que ésta puede traer a la biodiversidad, la economía y la sociedad en general, y la docente pide que sugieran posibles soluciones. De manera similar, en el curso de Relaciones Humanas ven videos sobre anorexia y en grupos se hacen preguntas.

Además de estos contenidos abordados en el aula, también se ven mensajes explícitos por parte de los docentes. “Nadie nace malo. Todos nacen buenos y ya en la vida hacen cosas buenas o malas,” señala la tutora. Por su parte, al pedir colaboraciones durante la asamblea, la directora señala que:

[n]o es solamente para los cristianos católicos; es para todos los que lo necesitan. Tal vez granito por granito podemos ayudar a comer a muchos, en todo el mundo y aquí en [nuestro distrito].

-Directora

En la clase de Ciencias Sociales el profesor habla de los derechos humanos como necesarios para una sociedad más justa, solidaria y equitativa, y pide a los estudiantes que sugieran medidas inclusivas para el colegio. Al relacionarlo con una compañera que tiene necesidades especiales, los estudiantes reflexionan sobre cómo a veces la tratan mal, aunque no deberían porque ella también tiene derechos. Resaltan sus cualidades, como su memoria o que es buena gente, y un alumno concluye que “a pesar de lo malo que puedas tener, todos tienen igual cosas buenas”. Lo mismo se ve cuando se les pide que escriban sobre temas

como el pandillaje o la drogadicción, invocando los valores morales implícitos en cada problemática.

No obstante, en otras clases los alumnos y alumnas copian fórmulas o dibujos, o buscan información y la copian.

b. Sub-Nivel 2: Currículo oculto

Al abordar el currículo oculto, es preciso primero tratar el clima institucional y escolar. Los docentes resaltan el ambiente acogedor y de solidaridad que se refleja en el trato horizontal entre los miembros de la comunidad educativa y entre profesores y alumnos. La convivencia entre los docentes, señalan, implica relaciones de confianza, tanto a nivel profesional como a nivel personal, lo cual se ve en su interacción diaria. Se acoge e integra a los nuevos, quienes se sorprenden por la diferencia con otros lugares, y no hay muchos conflictos entre profesores, aunque cualquier desacuerdo se trabaja en conjunto.

Entre docentes y alumnos se enfatiza mucho el trato horizontal. La sub-directora señala que se concibe a los alumnos como “personas que, más allá de la diferencia de edad y conocimientos, ambos deben caminar juntos y avanzar”. Esta confianza puede también llegar al punto en que los chicos se aprovechan de la disposición de los profesores, comenta, inventándose razones para no seguir instrucciones o para no trabajar. Sin embargo, hay un intento constante de fortalecer el vínculo:

A nosotros [los profesores] no nos aburre nuestra chamba. Ustedes nos interesan. Nos interesa que aprendan y que salgan bien.

-Tutora

En cuanto al rol del docente en la convivencia de los alumnos, el auxiliar señala que hay que meterse en sus asuntos, siempre mediante una relación de confianza.

Este rol es fundamental, el conocer bien a los chicos y a sus familias para hacerles seguimiento y abordarlos mejor.

-Auxiliar

El tutor es el primer responsable del comportamiento de los alumnos, encargado de comunicarse con los padres y hacer reuniones para resolver conflictos cuando éstos no logran ser resueltos por los alumnos. El propósito de la tutoría es ver cuáles son los obstáculos al aprendizaje y lograr que los alumnos se expresen, comuniquen, y resuelvan estos problemas. Algunos alumnos van directo a ellos cuando algo les ha incomodado, pero también tienen informantes que “muy disimuladamente” les informan sobre cualquier cosa que pueda estar sucediendo.

En cuanto al trabajo en aula, se les pide a los estudiantes que compartan cualquier queja o incomodidad, y en Tutoría se abordan problemas en el salón y en las mesas, como que uno habla mucho y distrae o que otra se ríe muy fuerte y eso fastidia. Sin embargo, el trabajo suele centrarse más en temas administrativos, como organización de eventos y elección de delegados. Se aborda también el rendimiento académico de los estudiantes, donde resalta la propuesta de “adopta un compañero”: que se organicen en pares donde uno que está mejor puede ayudar al otro a quien no le va tan bien. Al final se hace un balance general:

Hemos visto cómo va el salón, hay cosas que tenemos que mejorar o evitar. No es bueno hacer que sus compañeros la pasen mal, como incomodarlos diciendo en público cuando sé que tienen algún problema. En líneas generales, todo está yendo mejor, hay mejor ambiente, que anima a estudiar más. Hablar, como dijo

Yanina y con toda razón, es bueno. Ayuda a comunicarse, compartir sentimientos y ayudarse... Pero hay formas y momentos.

-Tutora

Por otro lado, varios profesores demandan puntualidad de los estudiantes, pero cuando ellos llegan tarde no se disculpan. En otra ocasión, se perdieron algunas calculadoras, y la profesora cuenta cómo ella solo ha enviado a aquéllos en quienes confía, porque no confía en todos. Por último, un profesor habla de la igualdad de los derechos para todos, como para los homosexuales, pero también señala que, por si acaso, él está en contra del matrimonio igualitario. De igual manera, los alumnos señalan cómo los homosexuales son personas con derechos igual que todos y merecen respeto, pero a la vez cuentan que fastidian a un compañero porque creen que es homosexual. Se ve también en las interacciones entre los estudiantes, donde bromas e insultos de homosexualidad son frecuentes.

Por otro lado, al momento de aplicar disciplina los docentes tienden a hablar con los alumnos de manera individual para intentar que reflexionen sobre sus acciones. Pero si alguien se porta muy mal, pueden denunciarlo a sus familias y hasta suspenderlos. Se busca que hagan tareas o cosas en la casa de trabajo, y así se invita a la reflexión, “para que se den cuenta de lo que hicieron”, lo cual ayuda a que no hagan lo mismo de nuevo.

...uno les dice, 'reconoce que te equivocaste.' Nadie te va a crucificar, pero reconoce: te has equivocado. O yo les pregunto: en esta historia, dónde estuvo tu falla? Así intentamos que vayan las cosas por la reflexión.

-Sub-directora

Cuando ha habido bullying con agresión física, sí se amenaza con traer a la policía. Por otro lado, se intenta que el profesor “no haga sentir mal delante a todos; eso evitamos en lo posible.” Sin embargo, los docentes ponen a los alumnos en apuros por no haber hecho una tarea, con frases como “Tú, como siempre, no has leído”. Algunos usan una lógica grupal al aplicar disciplina: si una persona distrae, todos se quedan unos minutos del recreo en el aula.

En los testimonios y en la práctica, entonces, se ve un clima institucional de confianza, con buenas relaciones entre profesores y trato horizontal con alumnos, resultando en relaciones de confianza. No obstante los mensajes contradictorios, en general se percibe un ambiente positivo y de respeto.

c. Sub-Nivel 3: Clima estudiantil

Dentro del aula los alumnos trabajan en grupos formados al inicio del año por el tutor, integrándose estudiantes de distintos grupos sociales. Comparten su comida y útiles, se ayudan cuando alguien no entiende y se apoyan frente al profesor, la tarea, el examen. Además, los alumnos se preocupan por sus compañeros, especialmente a quienes les va mal en la clase o quienes parecen estar tristes.

En algunos cursos el docente no tiene mucha autoridad y los alumnos juegan, ríen, se fastidian, se pasan notitas, conversan y se pasean entre las mesas, donde conversan más que nada sobre sus familias, se molestan un poco y a veces mencionan cosas más personales y se ríen.

Fuera del aula, los docentes señalan que siempre hay agresiones verbales, aunque no hay peleas; sin embargo, algunos indican que las agresiones psicológicas son a veces peores, pues “el *bullying* puede ser muy sutil,” aunque se tienda a tomar la agresión física como el único síntoma. Ya en espacios fuera del colegio, sea cuando van a fiestas o a través de las redes sociales, sí se evidencian más tipos de agresión, En un grupo focal los alumnos cuentan que “en Facebook siempre hay peleas, comentarios de gente insultando, ellas pues, ellas que se pelean y se insultan,” refiriéndose a las mujeres en general. Cuentan también de las fiestas a las que van, donde toman cerveza y están con gente que se droga,.

En cuanto a percepciones de los alumnos sobre las relaciones estudiantiles, señalan la existencia de “grupos sociales” bien definidos dentro del aula: según características físicas, ‘apertura’ sexual (mujeres), inteligencia, ‘viveza’ (hombres). Cuentan que es muy difícil entrar al grupo de los creídos porque se burlan de todos, y uno tiene que cambiar su manera de ser y seguirles la corriente: burlarse de los demás. Dicen que la gente quiere parar con los creídos pero de ahí ven cómo son y ya no quieren, porque “tienes q hablar y pensar como ellos”. Mencionan también a una compañera antigua que había querido “caer bien” diciendo que tenía una casa en Surco. Relatan cómo muchos compañeros buscaban juntarse con ella por convenidos; sin embargo, luego se enteraron que lo de su casa en Surco era mentira. Hay también los insociables: callados, no hablan mucho. Mencionan a una chica, que aunque dicen que es muy tímida “pero si la conoces sí se abre más”, muchos chicos no le hablan porque “es feíta”. (Sin embargo, los entrevistados señalan “pero yo sí le hablo”) Al preguntarles por qué

sucede esto, indican que Esto Es Guerra o Combate muestran gente como la que todos quieren ser. Esto también es discutido al ver un video sobre la anorexia en el aula, y cómo las presiones sociales y estándares imposibles hacen que las chicas lleguen a esos extremos.

Al preguntar a los estudiantes sobre qué son los valores, dicen que son “lo que aprendemos a ser buenas personas, a respetar y ser respetados, ser educados, ser buenos. Disciplina, comportamiento.” En casos de que suceda algo en el colegio, como un robo, se dan charlas sobre por qué robar está mal, lo cual los estudiantes toman como que está mal porque los pueden atrapar, o porque puede escalar a delincuencias mayores. Igualmente, al preguntarles cómo se ven los valores en su colegio, y qué es lo que lo hace más ‘chévere’ que otros, contestan que “los valores son porque tenemos que llegar a tiempo,” “es un buen colegio porque es estricto,” y “tiene más reglas.” Igual hay muchos chistes y referencias sexuales, fastidios a algunos porque les va mal, y uso de apodos, aunque sean “en buena onda” y nadie se ofenda, según lo que ellos mismos cuentan.

Así, el clima estudiantil y las interacciones entre pares difieren dentro y fuera del aula, Si bien tiende a no haber malicia en las bromas e insultos cotidianos, cuando se trata de temas más apremiantes para ellos sí salen a la luz formas más agresivas e hirientes.

3. Hallazgos nivel micro: Dimensión individual

Para responder a la pregunta de cómo influye la historia de vida de los estudiantes y el contexto extraescolar en la forma en que se relacionan entre sí, se exploran cuatro casos más en detalle: Yanina, chica muy sexualmente liberada, respetada y con un status social entre sus compañeras bastante alto; Fernando, chico muy sociable “que sabe todo de todos” y que “está en todas”; Lesly, chica callada de una familia muy religiosa que se mantiene al margen de las bromas y el *chacoteo*; y Kevin, chico muy correcto y dedicado a sus estudios.

Yanina tiene una familia muy unida: vive en una misma casa con abuelos, tíos y primos, y comenta cómo pasa la mayor parte de su tiempo cuidando a sus hermanitos o navegando internet con su prima. Describe a sus padres como muy sobreprotectores, pues ella alega que no la dejan salir a fiestas ni mucho menos. No menciona el hecho que su padre es policía y a la vez pandillero, lo cual sí comenta durante una conversación informal, además de que su hermano fue asesinado hace poco por un ajuste de cuentas. “Voy a llamar a mi primo pandillero para que te viole,” le dijo a una chica con la que se estaba peleando en Facebook. Al caminar por las calles, asegura que no hay peligro, porque “estás conmigo, estás con dios.” Este doble discurso da a entender que ella reconoce el pandillaje como algo que no es normativo u aceptado, aunque sí lo sea y naturalice en su entorno. Reconoce el poder que significa venir de una familia pandillera, y lo ejerce también para mantener su status y defenderse.

Por otro lado, Fernando viene de una familia que migró de Piura a Lima y se estableció en Villa El Salvador. Ahora su padre es dueño de una compañía de seguridad en Surco. Su padre lo presiona para sacarse buenas notas, porque solo así podrá ser arquitecto. Muy frecuentemente vienen sus primos y tíos de las periferias del distrito a visitar, “porque en [su] casa hay más espacio.” Él asume estos logros, a los cuales su padre siempre hace alusión, y esto le da un aire de superioridad, al reconocer que Surco “es mejor”. Él siente que conoce más sobre “el mundo” que sus compañeros, porque no se queda solo en el distrito donde viven sino que va hacia Miraflores, Surquillo y otros distritos de Lima Centro. Considera que es importante tener amplias redes sociales, y se desenvuelve muy fácilmente con todos sus compañeros, invitándolos a fiestas, consiguiendo alcohol, contando sobre experiencias con drogas. Su sociabilidad hace que no quede mal con nadie y evite conflictos, dejando en claro que tiene mayor acceso a personas y recursos.

Lesly viene de una familia muy religiosa que estuvo en el distrito desde sus inicios. Vive con sus padres, quienes trabajan todo el día, y su abuela, quien ya es mayor, por lo que ella es la principal cuidadora de sus hermanitos, llevando y trayéndolos del colegio, aseándolos y ayudándolos con sus tareas. Practica violín y pertenece a la Pastoral, donde realiza actividades religiosas en el colegio. Su familia es muy humilde, lo cual le avergüenza, pues dice que no invita a nadie a su casa porque es muy pequeña, y si alguien va, espera afuera. Lesly considera que sus compañeros de aula hacen cosas que “no son para [su] edad, son mañosos ellos y las mujeres salen a fiestas y se visten así con vestiditos.” dice evitar en lo posible

interactuar con ellos, aunque se ríe cuando hacen bromas en clase y ofrece constantemente su ayuda en las tareas, pues estuvo en un campamento de la iglesia en verano donde trabajaban muchas cosas en grupo, “y así es más fácil, si todos hacen lo que tienen que hacer, y además si tú no sabes te ayudan.”

Finalmente, Kevin es hijo de un padre docente y una madre que trabaja en una casa de adulto mayor. Desde pequeño su madre lo llevaba con ella a acompañarla y ayudar, y él hacía ahí sus tareas, y todos los proyectos los hacía sobre ese lugar. Pasa todos los fines de semana con su familia extendida, y le gusta pasar tiempo con sus primos mayores que van a institutos y tienen novias. Según sus compañeros, Kevin es “el más buena gente,” algo que él valora y considera muy importante para toda interacción. En el aula, Kevin señala que “a veces [sus compañeros] hacen mucha broma fea, que de hecho hace sentir mal a la gente, y no importa si no se ve pero seguro cuando van a sus casas lloran o se sienten mal.” Tiene un *insight* mayor sobre la convivencia y las consecuencias de algunos comportamientos, pero “igual no les puedes decir nada pues, porque igual todos se ríen y nadie les va a decir nada.” Sobre esto, cuenta que a su hermano pequeño le hacían bullying en primaria porque era muy flaquito, y tuvieron que hablar con los padres pero al final todo se resolvió.

Estos cuatro estudiantes recalcan la violencia en su entorno: “siempre hay el riesgo de que te caiga una bala perdida en la noche,” dice Kevin, o “que te acuchilleen”, señala Yanina. Fernando ve la violencia del entorno como algo que es normal, que es chévere “porque la gente tiene que saber defenderse, sino lo matan”. Al mismo tiempo, al contar cómo hay quienes son más ‘calle’, más vivos,

más 'pendejos', hacen gestos con los brazos que saben ser señas pandilleras. Kevin y Lesly, sin embargo, viven más aislados de la influencia de este entorno. Ellos no ven Combate ni Esto es Guerra u "otros programas parecidos", por lo que no conocen las varias referencias que hacen sus compañeros.

Todos cuentan sobre sus compañeras "más moviditas": van a discotecas, "se dejan tocar", cosas que "no corresponden a [su] edad" (Lesly). Fernando cuenta cómo Yanina y sus amigas se toman "foto Millet Figueroa, como el video". Cuenta también que salen a quinceañeros, pero una vez en el camino se metieron a una fiesta, "nos dejaron entrar porque las chicas estaban en vestidito." Enfatiza los vestidos apretados y cortos de las chicas, y cómo algunas se quedaron con chicos, una fue pepeada, luego los de la fiesta ("mayores, de 15 ó 16 años") vinieron a buscar a las chicas "porque estaban con vestidito pues."

Dentro del aula Yanina y Fernando muestran cómo recurren chistes sobre cultura popular, referencias a personajes públicos, canciones y gestos: "Toma tu agüita de coco, toma tu leche, leche de chocolate, jaja," bromea Fernando. A su vez, Lesly recalca que lo que caracteriza a su colegio es el orden, la disciplina, y el hecho que no haya 'fumones' o 'pastrulos', lo cual considera que es el factor que hace que no haya violencia. Pero paralelamente cuenta que hay grupos de "los creídos" que imitan las actitudes y comportamientos de pandilleros, usando jergas, gestos y modos de caminar que asocian con "los pirañas": "Hablan como chola, hola batería, hola chulz, con jerga, y también caminan como escaldados". Kevin señala que los creídos fastidian a los feos, aburridos, calmados, "quieren malograr a los sanos", ante lo cual Yanina dice que "es en buena onda, nadie se ofende".

VII. Discusión y conclusiones

En líneas generales, lo hallado en el trabajo de campo en este estudio de caso refuerza la hipótesis de que el currículo intencional en valores, las prácticas e interacciones entre los distintos actores, y las experiencias particulares de cada adolescente, se encuentran en una intersección dinámica y en constante tensión, donde el peso de cada dimensión y de cada actor cambia según el contexto al momento de construir las reglas de convivencia.

Como lo dice la teoría, y partiendo siempre de la construcción de reglas de convivencia, el orden que rige el clima en la escuela es negociado entre docentes, auxiliares/tutores (que tienen más contacto con alumnos), alumnos, y actores externos (padres, entorno, cultura popular), adquiriendo cada uno un diferente poder simbólico para cada actor en cada espacio. A nivel institucional, dado que únicamente se contrata docentes que comparten valores y visiones con la directora y el colegio, las negociaciones entre ellos por establecer dominación simbólica en este ámbito son casi inexistentes, lo cual finalmente genera una cultura organizacional fuerte con significados compartidos. Esta cultura organizacional está marcada y determinada por lineamientos formales, ya que son éstos los que en gran medida determinan el perfil del docente a contratar, aunque en el trabajo diario son adaptados a la interpretación de cada actor. No obstante, es esta homogeneidad relativa en los valores compartidos por la plana docente la que genera un clima escolar de buen trato y respeto entre ellos.

Estos lineamientos formales promueven una serie de valores como parte del currículo intencional; sin embargo, en la práctica, estos valores resultan siendo más heterónomos y no forman parte de la identidad esencial de los chicos. Esto se debe, en gran medida, a la falta de un acercamiento pedagógico adecuado en los documentos institucionales. Los autores citados anteriormente (Power et.al., 1989; Magendzo, 2007; Nucci, 2008; Kohn, 1997) enfatizan la importancia de la práctica docente, la cual debe ser en todo momento consciente de los objetivos que buscan (en la educación moral y de convivencia), así como las formas de llegar a ellos.

En el caso del plan educativo institucional de esta escuela, la poca claridad en las aproximaciones teóricas y metodológicas impide que los docentes ayuden a los alumnos a construir y razonar crítica y autónomamente los valores que se les inculca. A nivel teórico hay una variedad de términos usados: formación en valores, educación en valores, educación moral, educación ciudadana. Desde un acercamiento meramente lingüístico, cada uno de éstos tiene premisas e implicancias distintas y, tal vez, incompatibles: formación implica moldeamiento desde cero; educación implica facilitar el aprendizaje en el sentido de competencias, capacidades, actitudes, conocimientos; 'en valores' implica la existencia de valores preestablecidos; 'moral' implica ya una estructura mental a nivel *piagetano*; y ciudadana tiene una base más política e ideológica. Así, el hecho que los documentos escolares equiparen estas ideas ya da cuenta de su limitado entendimiento de los fundamentos teóricos, filosóficos y epistemológicos de la educación moral y ciudadana, así como el desarrollo psicológico del niño en

cuanto a la moralidad – Piaget, Kohlberg, Turiel, Blasi, Magendzo, Halstead, Nucci –, ergo las debilidades metodológicas.

Por ejemplo, en el currículo intencional no se ve una diferencia clara entre una educación *en* ciudadanía, que transmite conocimientos sobre las normas existentes esenciales para la convivencia, y *para* ciudadanía, que implica la construcción autónoma del juicio moral, distinción resaltada por Halstead (2006). Así, en los lineamientos plantean orientar a los estudiantes para que puedan “identificar y optar por aquellos principios que se constituyen en normas de vida,” bajo la premisa de que estos principios son algo que se encuentra y no algo que se construye. Los docentes transmiten mensajes explícitos relacionados a los valores a manera de juicios deónticos, señalando lo que está bien y lo que está mal. Ellos toman la posición de alguien que tiene mejor juicio valorativo: conocen lo que es correcto, asumiendo la verdad como algo estático e incambiable, y así guían al alumno hacia dicha verdad sin darle la oportunidad de llegar solo o de argumentar racionalmente, por lo que justifican sus actos con normas oficiales y no con principios construidos y naturalizados.

Mucho de lo promovido en el currículo intencional tampoco tiene una contraparte en la estructura escolar en tanto programas y actividades que den cuenta de la educación popular y los valores de solidaridad y participación. Es así que en la práctica se enfatizan los valores de seguimiento de normas convencionales impuestas desde afuera, como de usar cierto peinado, llegar a la hora o rezar al comienzo de algunas clases. Si bien estas normas tienen fundamentos, los estudiantes no son conscientes de ellos, por lo que no pueden explicarlas y a

menudo buscan evadirlas, tendiendo a identificar valores convencionales y no tanto morales. Es por eso que los valores señalados por los estudiantes tienen poca justificación racional: está mal robar “porque te pueden atrapar” o porque “puede escalar a delitos mayores,” está mal ver pornografía o ‘ser movidita’ porque “no es para nuestra edad”, y “no hay *bullying* porque el colegio es estricto”, denotando un razonamiento que corresponde al nivel pre-convencional de Kohlberg, donde el juicio moral se basa en consideraciones egoístas. Así, el trato diferenciado que le dan a un compañero dentro y fuera del aula, que se verá en detalle más adelante, responde a que los valores de convivencia son aprendidos como formas de evitar castigo, y no entendidos como formas de vivir.

De igual manera, la participación estudiantil en el funcionamiento del colegio, tal y como se plantea en los documentos institucionales y entre los testimonios de los docentes, en la práctica resulta relativamente superficial: los estudiantes ‘participan en el funcionamiento de la escuela’ en la limpieza de las aulas o en la disciplina dentro del aula, ya sea como delegados, subdelegados, o encargados de diversas tareas con carga de poder. El hecho de que la participación sea tomada únicamente en la aplicación e implementación de normas de convivencia y no tanto en la generación de las mismas, contribuye a que los estudiantes tiendan a no sentirse identificados con estas normas oficiales: no las ven como parte de su identidad. Igual lo hacen de buena gana y lo ven como una responsabilidad para con sus compañeros, lo cual nuevamente remite al clima escolar positivo.

Esta situación refuerza lo hallado por Rodríguez y Domínguez (2009) y refleja una verticalidad generalizada en la educación del país, donde los estudiantes son

considerados receptores pasivos de los aprendizajes impartidos por los superiores. Más aun, esto puede relacionarse con el conflicto armado interno que sacudió al país en la década de los 80: la lógica militar de obedecer sin cuestionar, finalmente, 'justifica' acciones que un razonamiento autónomo tal vez rechazarían. Asimismo, el rol que asumen los docentes de resolución de conflictos en vez de prevención de la violencia, nuevamente se puede ver reflejado en las maneras del Estado de tratar problemas como el terrorismo, o incluso la delincuencia, los conflictos socioambientales, y, en realidad, la mayoría de problemas que aquejan hoy al Perú.

Tanto en los documentos oficiales como entre los docentes hay una idea predominante de que los alumnos deben controlar lo que vendrían a ser sus impulsos o instintos negativos, implícitamente innatos.

A ver si se controlan. ¡Quiero autocontrol! [...] Quiero ver qué tanto se pueden controlar ustedes. Yo los voy a estar observando. Vamos a ver qué tan honestos son, qué tan responsables son con su conocimiento.

-Docente tutor

Acá se puede apreciar la autoridad del docente como agente moralizador, aunque se base en un nivel de desarrollo *kohlbergiano* convencional: se hace lo 'correcto' por razones egoístas, como miedo al castigo o miedo a que hacer lo 'incorrecto' no dé los resultados esperados. Finalmente, este 'autocontrol' trae como implicancia una visión del niño como 'malo' por naturaleza, entonces tiene que esforzarse en controlar estos impulsos negativos. Esto refuerza lo que Kohn (1997)

crítica de la educación del carácter, la cual busca regular los comportamientos inherentemente malos de los niños y guiarlos hacia lo que 'está bien'. Y, así, los estudiantes 'aprenden' que lo 'natural' es no tener estos valores o actuar de manera moral – en esta instancia, de ser honestos; en otras, de ser respetuosos de otros. Esto, finalmente, llevará a que, los valores promovidos por la escuela a nivel oficial desempeñen un papel clave en la construcción de reglas de convivencia entre los adolescentes en espacios donde su rol de 'estudiante' es más explícito y donde hay más vigilancia por parte de las autoridades. En cambio, en espacios donde su rol de estudiantes no sea tan definido, y donde los agentes moralizadores están más alejados, los chicos tienden hacia estos 'instintos' o 'impulsos' naturales y no actúen de acuerdo a los valores que se les buscó *inculcar*.

Es preciso acá volver al planteamiento del problema abordado en este estudio, donde se recalca la falta de respeto generalizada en nuestro país, no solo en espacios donde la fiscalización está ausente de manera formal (como en el incumplimiento de las reglas de tránsito), sino también donde dicha fiscalización debiera regir: en el gobierno, o incluso en la policía. Sucede, pues, algo parecido: los valores (en este caso, leyes) que guían la conducta (de un gobernante o policía) son impuestos y no razonados, por lo que a nivel cotidiano, donde tal vez no hay leyes explícitas para toda situación o interacción, no se vuelve a los principios guía que están a la base de las leyes, los cuales debieran haber sido contruidos autónomamente a la vez que aprendidos e internalizados. En vez salen a flote conductas más individualistas, ya sea robando del Estado, cortando la

fila en un banco o, en el caso estudiado, rechazando a compañeros fuera del aula porque “ahí ya no están los profesores, pues” (Fernando). La escuela, finalmente, es el primer acercamiento sostenido entre el niño/niña y el estado, y lo que se vive ahí se retroalimenta con lo que se vive afuera, en el entorno.

Más allá de cómo el currículo intencional se lleva a la práctica en el aula, la fuerte cultura organizacional contribuye a generar un clima organizacional y escolar positivo. Las relaciones pacíficas y de buen trato entre los docentes se ven en cómo entre los estudiantes existe un sentido de solidaridad común, de compañerismo y pertenencia a un grupo: la mesa, el salón, la promoción o el status de estudiantes. Ante cualquier amenaza surge un intento de defender a los compañeros, especialmente cuando esta amenaza viene por parte de un enemigo común o de alguien percibido como externo al grupo en cuestión: el docente, la tarea, el examen. Sin embargo, este fuerte componente de protección al grupo se da más en base a una lealtad aprendida en el día a día que a principios morales de respeto. Resalta el peso de un entorno extraescolar que fomenta la protección ante amenazas y violencia, un fuerte sentido de “nosotros” que, lamentablemente, tiene el contrapeso de un “otros” ante quien hay que defenderse. Yanina, cuyo hermano fue asesinado por una pandilla rival, ejemplifica la necesidad de protección a nivel extraescolar, la cual finalmente complementa los valores de solidaridad promovidos dentro de la escuela.

Aunque en el ejemplo anterior el entorno brinde un componente de solidaridad, ésta viene acompañada de una idea de protección que trae consigo un riesgo inminente, un peligro que se vive día a día en Villa El Salvador. La historia del

distrito tiene un fuerte componente de trabajo en conjunto, de lucha por el reconocimiento y los derechos colectivos, algo que muchos de los padres de familia vivieron y en lo que hasta colaboraron. Este sentimiento de comunidad, sin embargo, hoy se ve opacado por una creciente inseguridad protagonizada mayormente por las nuevas generaciones.

Así, volviendo al nivel institucional de nuestro estudio, la cultura organizacional y el clima que genera y promueve viven en constante tensión con el ámbito extraescolar, aunque esta tensión es en realidad una dialéctica que toma tanto lo bueno como lo malo en términos de los valores predominantes en cada espacio y cómo son valorados por los estudiantes, y vuelve a ellos habiendo incorporado aspectos de la escuela. Son claros los mensajes explícitos de ayuda y solidaridad que transmite la directora o los docentes, aunque no lleguen a conectar con los chicos de manera más profunda. Aunque sí se llegue a generar un sentido de identidad compartida y de pertenencia al colegio y al salón, aun así no se enfatiza el trabajo por la comunidad como parte del “nosotros”. Esto puede deberse a una necesidad de trabajar la solidaridad y compartir entre grupos más pequeños (dentro de la escuela) antes de si quiera abordar ámbitos más extensos y difíciles, especialmente dada la crisis actual en el distrito. De esta manera, si bien los docentes señalan el componente de solidaridad y comunidad en su educación, también reconocen la necesidad de resguardarse contra las amenazas externas, limitando así el alcance de sus enseñanzas.

Como se ha mencionado, es dentro del aula donde mejor se ve cómo el currículo intencional realmente se pone en práctica. Las prácticas pedagógicas de los

docentes varían mucho, entonces la aproximación heterónoma en torno a la moralidad también se complementa con otros estilos, como de discusión, reflexión y razonamiento. Es en los cursos de Humanidades y Ciencias Sociales donde se abordan contenidos explícitamente relacionados con valores, y es también ahí donde se busca mayor profundización y autonomía en la elaboración de argumentos. Acá los alumnos reflejan una capacidad de construcción de aprendizajes que en otras clases o con otros profesores no se explora tanto pero que aflora en algunas intervenciones o bajo ciertas actividades. En este caso, es la relación con los docentes la que ayuda a que los estudiantes sientan más confianza y motivación, lo que finalmente obedece al intento de filtrar únicamente a docentes que compartan modos de ser y de opinar con la directora y la institución. Además, esto hace pensar que finalmente los estilos pedagógicos influyen en, y son influidos por, la relación entre docentes y estudiantes, en una constante retroalimentación que enfatiza tanto la necesidad de generar lazos de cuidado con los estudiantes, como de adoptar estilos pedagógicos menos verticales y más 'cognitivistas'.

Así, en este espacio dentro del aula el rol del colegio y su educación en valores y convivencia se ve no solo en las relaciones horizontales que construyen los docentes con sus alumnos, sino también en cómo los docentes creen en estos valores y los viven (nuevamente, como se ve en el Anexo 2). Sin embargo, a menudo dejan escapar prácticas (pedagógicas o no), actitudes y comentarios que no necesariamente son coherentes con esta visión, resultando en un abordaje confuso y a veces contradictorio en el currículo oculto. Vale recordar que los

docentes son también actores con *hábitus* y dentro de un entorno particular, que viven bajo una constante negociación entre los valores estrictamente definidos en el colegio y las reglas bajo las que se rige el mundo externo (no por nada está el *Entorno* atravesando el Anexo 2). Los docentes ya no están en etapa de formación, ni al mismo nivel de socialización de los estudiantes, entonces es más difícil dejar viejas costumbres o ideas y adoptar nuevas, o si quiera cambiarlas. El hecho de enseñar sobre la igualdad de personas y derechos, y a la vez estar en contra del matrimonio igualitario, demuestra una poca profundización en torno a los temas que tratan, lo cual dificulta aun más el intento de no solo ‘enseñar’ estos contenidos en valores a los estudiantes, sino más importantemente de ayudarlos a razonarlos. Sin embargo, aun con el bagaje particular que cada docente trae, y con el peso de un entorno violento y vulnerable, los valores que promueve la escuela encuentran un lugar en el imaginario de los estudiantes, especialmente cuando los docentes generan vínculos más fuertes con ellos.

Sin aducir causalidad, surgen interacciones entre los estudiantes que contradicen los principios de respeto y los valores de igualdad y solidaridad que se promueven y que ellos mismos proclaman. Algunos chistes, aunque se hagan sin malicia y se tomen como broma, reflejan un machismo, discriminación y competencia que no es reconocido como tal sino que está ya engranado. Tal y como sucede a nivel institucional y entre los docentes, se ve un desfase entre lo que los estudiantes dicen y lo que demuestran. Por ejemplo, mientras que en el discurso reconocen lo nocivos que son los estándares de belleza en los medios para el autoestima de los jóvenes o para las presiones sociales, cuentan sobre las compañeras “feítas” a las

que nadie habla, aunque aclarando “yo sí les hablo”, distanciándose de los comportamientos que reconocen como ‘malos’. Igualmente, recalcan lo ofensivo de algunos programas de televisión, pero a la vez hay recurrentes alusiones a gestos de grupos populares televisivos.

De igual manera, al mostrar su valoración de los comportamientos pandilleros, demuestran una estigmatización que es, a la vez, admiración. Esto apunta a la importancia del pandillaje y la violencia que dominan en el distrito y en el entorno extraescolar. Entonces, aunque en el discurso rechacen el pandillaje y otros comportamientos violentos, a la vez le dan cierta legitimidad, pues aunque reconocen que no son algo deseable – el pandillaje o la violencia – sí brindan cierto status y poder. Reconocen la violencia de su entorno, específicamente el pandillaje y drogadicción. Sin embargo, es algo que naturalizan: es normal, pues no conocen otra realidad, y no son conscientes de la influencia que tiene este entorno y estos medios – programas televisivos, música – en su comportamiento y visiones. La importancia dada al dinero es una prueba más de que asumen los valores que presencian en el entorno, ya sea en los medios, en la familia, en el barrio y amigos, e incluso dentro de la escuela en los docentes, quienes pueden bromear al respecto.

Nuevamente volvemos a la negociación por la legitimidad de las prácticas y el orden que rige en la escuela: habiendo visto el rol de la dimensión institucional y del clima escolar, se reconoce que el poder simbólico también viene de las prácticas que se traen desde afuera y se resisten ante la imposición de valores distintos a los existentes en la vida fuera del colegio. Junto con el Entorno

transversal, el Anexo 2 muestra cómo las prácticas traídas desde fuera del colegio ejercen influencia en la construcción de reglas de convivencia, en constante tensión con la influencia de los valores del colegio.

Al momento de construcción de reglas de convivencia, resalta la importancia de la intersección entre la dimensión meso, de clima escolar, y la dimensión individual, de la experiencia particular de cada estudiante, aunque siempre matizados por el currículo intencional en valores, y en una constante dialéctica con el entorno. Se ha mencionado cómo las interacciones entre estudiantes varían según si están dentro o fuera del aula, según el poder simbólico de cada actor en cada campo. Pero una regularidad que se da a través de los distintos espacios refiere al aspecto social, donde los grupos de amigos se forman en base a intereses compartidos; específicamente, el factor determinante son las metas que cada estudiante tiene. Pueden ser metas académicas, como buen rendimiento escolar o el simple intento de no reprobado, pero más fuertes y determinantes son las metas sociales: desarrollo personal, desarrollo de las habilidades interpersonales, pertenencia, prestigio. Los intereses en común que nutren la pertenencia a un grupo u otro son potenciados por el compromiso que tiene cada alumno con ellos, ya sea académico o de popularidad, y de popularidad dentro de distintos roles o máscaras *goffmanianas*. En este sentido, más poder simbólico tienen quienes más se arriesgan y se alejan de la norma en sus comportamientos, volviéndose estos valores aspiracionales. De esta manera las dinámicas de cada grupo moldean en gran medida las reglas de convivencia que se construyen en él, en un constante

vaivén entre los valores promovidos por el colegio y los valores que traen desde afuera.

Es preciso señalar el importante peso que tiene la experiencia de vida de cada estudiante en sus metas y estrategias, específicamente la familia. Las metas pueden ser sociales, como en el caso de Fernando, cuya familia emergente resalta la importancia del capital social y económico, o de Yanina, cuya procedencia pandillera refuerza la búsqueda de lealtades y grupos de protección; como también pueden ser académicas, como en el caso de Lesly, quien cumple con las expectativas de sus padres, o Kevin, quien sigue el ejemplo de sus padres, o incluso Fernando, quien reconoce la importancia del capital cultural para salir adelante e incluso salir de Villa El Salvador, el cual reconoce como un distrito pobre y contrasta con Surco y otros distritos con más dinero. La posición implícita que ocupan los estudiantes dentro de sus grupos de amistades responde en gran medida a cuánto han ‘capitalizado’ distintos aspectos de su experiencia de vida. Fernando y Yanina, por ejemplo, han sabido aprovechar distintos factores familiares y aplicarlo en sus estrategias para conseguir sus metas sociales. Fernando ha capitalizado el emprendedurismo emergente de su familia, el cual se remonta a los orígenes del distrito, y la importancia que le da al capital social (y así su posición entre sus compañeros) responde a esto. De manera similar, Yanina usa el poder de su origen pandillero, como “alguien con quien no te quieres meter”, como dijo ella, a la vez que como una “pobre niña de una familia con muchos problemas”, como señaló el tutor. Yanina, así, tiene legitimidad entre docentes y entre pares, en cada caso asumiendo un rol distinto y moviéndose dentro de

distintos campos de poder. Al momento de interactuar con sus compañeros y de generar y aplicar reglas de convivencia, recurren a las que conocen como efectivas tal y como han visto en el hogar, en su entorno, en su barrio, y en los grupos de referencia según sus metas. Las casillas amarillas del Anexo 2 muestran el peso relativo de cada uno en cada espacio de construcción de reglas de convivencia.

Por su parte, la familia es también un factor importante en el rechazo que siente Kevin hacia cualquier comportamiento agresivo. En un principio esto se vincula con el hecho de que su hermano menor haya sido víctima de *bullying*, por lo que ha tenido experiencia cercana con el maltrato y ahora aprovecha sus habilidades pro-sociales y su simpatía para canalizar su forma de ver la vida. Además, sus padres son ejemplos de solidaridad, respeto y buen trato, y ha crecido en un entorno muy favorable con valores claros y asumidos. Sobre esto Blasi (2005), sin dejar de lado el razonamiento moral como fuerza motivadora, propone que la motivación para la acción moral en realidad nace del grado en que los principios morales prescriptivos se han integrado en la identidad moral de la persona, de tal manera que no obrar de acuerdo a ellos no sería solamente una traición a dichos principios, sino una traición al propio *self*. Esto pone en cuestión la idea guía de este estudio, donde el razonamiento moral *kohlbergiano* motiva la acción, pero se ve claramente reflejado en Kevin y sus compañeros: al haber estado expuesto a la misma 'educación en valores' y el mismo nivel de razonamiento que sus compañeros, parece haber incorporado valores y principios morales a su sentido de identidad, algo atribuible a su experiencia de vida y su familia. Él igual disfruta y se ríe de los chistes y bromas de sus compañeros, y esto nuevamente da cuenta de la importancia del aspecto

social en estos adolescentes: la individuación en términos de principios morales siempre está en tensión con la subjetivación en tanto expectativas de rol, las metas sociales, y la necesidad de pertenencia, tal y como señalan Dubet y Martuccelli (1997).

A partir de estos casos, es posible ver que la familia, el entorno y la experiencia personal juegan un papel fundamental en la creación de reglas de convivencia para cada uno, pues traen consigo prácticas con las que han crecido, formas de ver la vida que en cierta medida moldean sus metas y valores. La familia es, pues, el primer espacio de socialización en la vida de los niños. Los padres y parientes más cercanos son los primeros grupos de referencia per se, los primeros modelos a seguir; de ahí aprenden sus formas de convivencia más básicas, así como los valores y visiones del mundo que finalmente guiarán su desenvolvimiento.

Sin embargo, es finalmente el aspecto social el más determinante en la construcción de reglas de convivencia por parte de los estudiantes de 2do y 3ro de secundaria. El factor familiar señalado, aunque importante, constituye el cimiento sobre el cual cada estudiante se va desarrollando. La identidad que va construyendo cada alumno se da en base a los grupos de referencia que tienen (en el colegio, en el salón, en su grupo de edad, en sus amigos), pertenezcan o no a ellos, los cuales se dan por afinidades y se nutren de intereses que van desarrollando en común. A la edad de 13 y 14 años, la identidad está estrechamente vinculada con la necesidad de pertenencia y de identificación con sus compañeros. Ya Rodkin y Ryan (2012) habían señalado la importancia de la posición social en las relaciones de pares, y Staeheli (2001) había corroborado la

centralidad de la pertenencia a un grupo en un colegio del mismo distrito. Ya en el marco de este estudio, y aunado a la búsqueda de independencia, esto aleja a los adolescentes de las normas oficiales, de lo esperado y promovido por el colegio y de la dependencia y control que éstas implican para los alumnos. Como señalan Dubet y Martuccelli (1997), estas tensiones constantes – subjetivación y pertenencia, autonomía y dependencia – son finalmente lo que determina las estrategias y reglas de convivencia que elaboran los adolescentes en cada situación y contexto. Sus reglas incorporan otros elementos constitutivos y competitivos, aquellas dimensiones de la experiencia escolar que no tienen que ver con la escuela, pero que son en cierta medida matizadas por la fuerza de la norma de la escuela.

Así, a la hora de construir sus reglas de convivencia, éstas se dan en gran medida en base a los objetivos que tiene cada estudiante (tal y como estos objetivos determinan los grupos de amistades, como se señaló anteriormente). Estas metas pueden ser aspiracionales: de pertenecer a grupos que consideran ‘chéveres,’ como los que salen y las que se sexualizan, lo cual lleva a imitar los comportamientos y formas de interactuar de estos compañeros sin prestar mucha atención a los valores implícitos. O pueden querer mantener su status, como Fernando, para lo cual debe demostrar constantemente su poder y su superioridad. Las metas pueden ser también pro-sociales: llevarse bien con sus compañeros, generar buenas amistades, caer bien, o tener amigos/as y grupos de soporte, como es el caso de Kevin y Lesly. En este caso, las formas de interactuar son positivas, respetuosas y más alineadas con los valores promovidos en la

escuela. En este caso se ve nuevamente el tema de la motivación moral: hay un nivel pre-convencional *kohlbergiano* que usa razones egoístas (las metas) para el actuar.

Es así como, según el tipo de meta que cada uno valora y los grupos de referencia que tiene, los estudiantes usarán distintas estrategias para lograr sus objetivos, principalmente traídas de su experiencia en el hogar y en el barrio, y en base a cuan internalizada está la cultura del entorno. Estas estrategias son las que determinan las reglas que construyen, y así los grupos de pares a los que pertenecen / los compañeros con los que hacen migas, y es ahí donde sus reglas de convivencia se van modificando según la normatividad de las mismas dentro de cada grupo. Hay intentos de sobresalir del grupo y desarrollar comportamientos y actitudes diferentes, siempre dentro del marco de lo socialmente aceptado por los pares y por el entorno. Lo interesante es que los valores promovidos por el colegio están siempre presentes, aunque sea a nivel superficial de discurso. Se ve un sentido de comunidad, y es preciso señalar que aunque los estudiantes puedan molestarse y hacerse bromas, no hay una malicia subyacente: sobresalen las relaciones amicales, las bromas inocentes, la tendencia a burlarse de otros igual que de uno mismo, y no se ve un intento de maldad. Sin embargo, finalmente los adolescentes no llegan a ver las contradicciones e incoherencias que puedan darse entre ambos ámbitos

Si centramos nuestra atención en los espacios fuera del aula pero dentro del colegio, se ve que hay menos vigilancia por parte de los profesores como agentes moralizadores y de la institución, lo cual da lugar a que los valores del colegio

pierdan un poco su peso en relación a los valores traídos de la cultura popular, la vida social extraescolar, la vida familiar, y el entorno en general, adquiriendo más importancia el poder de sus compañeros como legitimadores de prácticas. Aquí, dentro del colegio pero fuera del aula, los adolescentes todavía se desenvuelven bajo el rol de estudiantes, en un entorno cerrado que se rige por la convivencia pacífica; pero a falta de una vigilancia directa tienen menos control y más libertad de acción, y las metas y las estrategias para alcanzarlas matizan los valores de respeto, solidaridad, igualdad, etc. sirven ahora como reglas para no agredir. Nuevamente, estos valores se ven aplicados solo al 'grupo' de pertenencia, al antedicho "nosotros", pues adquiere importancia el rol de miembro del grupo: familia, barrio, colegio, salón, amigos. A aquéllos que no son de este grupo, las reglas de interacción se dan en base al mantenimiento de la posición social (el poder simbólico que ejercen sobre otros, ya sea a través de agresiones, bromas, buena disposición, etc.), a la búsqueda de pertenencia (ya sea imitar agresiones, bromas y comportamientos, o buscar caer bien), o a la supervivencia (agredir para no ser agredido, improvisar/demostrar algo que consideran es valorado por el grupo de referencia).

Ya fuera del colegio, en reuniones sociales o en espacios virtuales, se ve un mayor distanciamiento de los valores de la escuela y un creciente peso de este aspecto social y extraescolar. Al no haber ya esa presión reguladora, al dejar el rol de estudiantes y las máscaras que éste supone, salen a flote metas más individuales e influenciadas por factores externos al colegio. Los amigos (del colegio, del barrio, de la familia, de otros lugares) influyen cada vez más en las decisiones de los

adolescentes, guiando con su ejemplo y exigencias la construcción de reglas de convivencia. Esta tensión entre subjetivación-identidad y pertenencia-identificación termina inclinándose más hacia la necesidad de identificarse con grupos de referencia externos (personajes de programas televisivos, parientes mayores con una sexualidad más cultivada). Los chistes de homosexuales o sobre la precocidad de las chicas, que dentro del aula servían de broma aparentemente inocente, son ahora usados como insultos cuando hay conflictos. En este ámbito social ahora distanciado del currículo intencional y del clima escolar, el 'poder' en el sentido *bourdieuano* yace en las características físicas, la confianza en uno mismo y la soltura social que tiene cada adolescente, y en cierto modo la soltura sexual, real o aparentada, siempre vinculado a los modelos del entorno.

Hemos visto que si bien el clima institucional está marcado por relaciones de cuidado y por un énfasis en valores de respeto, no llega a darse una educación crítica y reflexiva que lleve a los estudiantes a construir sus propios principios morales, quedándose solo a nivel superficial. Esto, finalmente, hace que los estudiantes, al construir sus reglas de convivencia, se rijan más por lo que rige en el entorno, tanto entre sus pares como en sus familias, y le den menos importancia a lo que el colegio intenta transmitir, a pesar de que éste nunca deja de tener influencia y esté transversalizado en todas las interacciones. Fuera del ámbito familiar, el entorno extraescolar es el segundo espacio de socialización antes del colegio, especialmente en la vida de barrio y comunidad. Este espacio atraviesa también toda la vida de los alumnos, aunque lo que conscientemente rescatan de su entorno y la importancia que le atribuyen difiera según la edad y según la base

que la familia ha sentado. En este aspecto más micro, las reglas de convivencia que rescatan de su entorno y de su familia están matizadas por las metas personales que tiene cada estudiante, las cuales también van construyéndose en constante dialéctica entre los factores mencionados: el aspecto social, familiar, escolar y extraescolar. El contexto en tanto cultura externa y local (el *macronivel* de Bronfenbrenner) influye en un nivel más subconsciente. En el caso de Villa El Salvador, los aspectos de este entorno particular entran en conflicto – la historia de solidaridad y trabajo en conjunto, junto con la más reciente inseguridad y desconfianza del “otro” – y generan mensajes confusos para los jóvenes, quienes están también bajo la influencia de la cultura popular del alcohol y drogas, la sexualización, el pandillaje y la violencia, adquiriendo éstos legitimidad en un entorno en el que ven a su familia y se ven a sí mismos. Así, finalmente, esto es lo que entra en más clara tensión con el colegio, especialmente dado que éste no promueve tanto el pensamiento crítico moral, el cuestionamiento de la realidad, ni el trabajo social activo basado en problemas.

Volvemos a la hipótesis inicial de investigación, donde se plantea *que el currículo intencional en valores, las prácticas e interacciones entre docentes, estudiantes, y entre docentes y estudiantes, y las experiencias particulares de cada adolescente, se encuentran en una intersección dinámica y en constante tensión, donde el peso de cada dimensión cambia según el contexto al momento de construir las reglas de convivencia*. En este trabajo se vio que en el proceso de construcción de reglas de convivencia entre estudiantes, la tensión entre dimensiones (institucional, escolar e individual) aparece en los actores y sus distintos tipos y campos de poder

(compañeros, profesores, amigos de barrio, familiares), los cuales adquieren importancia para los adolescentes según el espacio, el contexto, la audiencia ante la cual actúan, y sus metas en cada momento. Cambian los status que los adolescentes asumen y las expectativas de rol que se les asocia, y así también las máscaras que utilizan, como señala Goffman (1967). Este estudio confirma la hipótesis inicial, y encuentra una diferencia en cómo los estudiantes construyen sus reglas de convivencia en los distintos espacios: lo que ven en el colegio permanece en el colegio, y lo que ven afuera permanece afuera, aunque en algunos momentos los límites sean difusos. Aunque los estudiantes terminen incorporando los valores de la escuela en sus interacciones cotidianas, las presiones sociales y la búsqueda de pertenencia son finalmente lo que en mayor medida determina la construcción de reglas de convivencia entre adolescentes escolares.

Para terminar, es preciso volver al exosistema, pues lo hallado trasciende la dimensión educativa y puede verse en cualquier ámbito del país, ya en la crisis de valores y convivencia que hemos enunciado. Un policía alardea con sus colegas del dinero sacado en un día de trabajo, luego enseña a sus hijos a la importante labor de un efectivo de la ley; una congresista estaciona en la pista mientras recoge unos documentos para sustentar su ley de seguridad vial; un activista LGTB corta la línea en el supermercado para no llegar tarde a un mítin; un empresario de la industria extractiva ordena amedrentar a los antimineros porque están poniendo en peligro el trabajo que le permite alimentar a su familia; o una universitaria se burla de su amiga a quien le ganó en el examen de psicología. En

todos estos casos vemos que suceden cosas similares a lo visto en el estudio: búsqueda de legitimación entre pares, peso cambiante de los valores según contexto, valores heterónomos y superficiales que no se extrapolan a distintos contextos, distintas concepciones de “nosotros” y de “otros”, o una simple manipulación estratégica para lograr metas personales. Queda claro que las dificultades que enfrentan estos estudiantes son las mismas que enfrenta cualquier ciudadano, y las formas de construir reglas de convivencia, también.

Así, lo hallado en este trabajo deja en claro la complejidad detrás del comportamiento de las personas, específicamente en las relaciones sociales y en la convivencia. Pero especialmente lleva a que la construcción de reglas de convivencia se cuestionen ya desde el contexto de nuestro país y desde las prácticas que a diario son motivo de queja. Se abre una nueva forma de abordar desde la corrupción política y los conflictos socioambientales, hasta el *bullying* y los crímenes de odio. Ver estos problemas coyunturales desde una mirada de la educación escolar desde la pedagogía, psicología, sociología y antropología, da lugar no solo a nuevas ideas sobre cómo atacar dichos problemas, sino también a nuevos retos sobre los aspectos a priorizar a nivel de políticas públicas. En todo caso, queda claro que la educación moral y la promoción de los valores en la escuela es el lugar de donde comenzar.

Los hallazgos de este estudio apuntan hacia la relación docente-estudiante y los aspectos pedagógicos. Por ello habría que prestarle más atención a la formación docente y capacitaciones necesarias para que reconozcan y reflexionen sobre la importancia de la educación moral, las formas de integrarla en la práctica, y los

distintos factores que atentan contra el currículo intencional, incluso los que vienen desde ellos mismos. Esto apunta al nivel de políticas públicas y diseños curriculares, esta vez a nivel de educación superior, donde el tema de la moralidad y la ciudadanía como convivencia debería ser transversal. Sin un conocimiento apropiado de las teorías del desarrollo moral en la pedagogía, de la ciudadanía como forma de vida, o de los conceptos y premisas filosóficas que la subyacen, sin darse cuenta se terminan reproduciendo conductas que pueden ir en contra de la educación moral o en valores, si es que ésta se ha adoptado.

Asimismo, se necesitaría abordar esta problemática desde una perspectiva más integral; es decir, es más difícil que un colegio aislado logre cambios significativos si es que no tiene acciones concertadas con otros socios, ya sean otros colegios o actores locales que puedan ejercer influencia en el ámbito extraescolar. Es necesario un trabajo multidisciplinario, multisectorial e interinstitucional – Ministerios de Educación, Justicia, Salud, Cultura, Mujer y Poblaciones Vulnerables, Desarrollo e Inclusión Social; CONFIEP; medios de comunicación; empresa privada; sociedad civil; organizaciones sociales de base. Solo llegando a acuerdos en torno a objetivos y enfoques podrá recién ponerse en marcha un abordaje comprehensivo y eficaz. Sin embargo, es muy difícil conciliar intereses tan diversos y centrarlos en un tema común. Incluso primero se necesita poner el tema de la educación moral y la ciudadanía y convivencia en la agenda nacional. Si bien hay cada vez más atención sobre el tema, potenciada por trabajos como éste, aún estamos lejos.

En cuanto a este estudio, cabe mencionar las limitaciones. En primer lugar, la diversidad de tipos de actores en la estructura social del aula hace que escoger solo 4 para ahondar en el nivel micro resulte demasiado escaso. Quedaron varios perfiles que podrían haberse abordado y queda para una agenda a futuro abordar distintos perfiles en el aula, según nuevos criterios más enfocados en la vida familiar y extraescolar del estudiante. Una de las grandes limitaciones de este trabajo fue abordar la confluencia de la intención metodológica con el entorno que la desborda, pues la influencia que se vio de la cultura en el entorno, la historia del distrito, y su vínculo con la historia familiar, dan lugar a nuevas dimensiones en las que ahondar.

Por otro lado, al no ser un estudio completamente etnográfico por falta de tiempo y recursos, es posible que varios detalles hayan quedado sin abordar, detalles que solo se logran cuando la observación y participación es constante por un periodo más prolongado. Especialmente el acceso al nivel más micro de análisis se vio obstruido por la falta de tiempo para entrar en suficiente confianza con los estudiantes para poder visitar sus hogares y conocer a sus familias. Este estudio se basó en lo que los estudiantes contaban sobre su vida familiar, pero no pudo observarla debido a falta de tiempo, y también a la inseguridad de la zona.

Más aun, una etnografía permitiría al investigador insertarse en la cotidianidad sin ser ya visto como *outsider*. Los roles y máscaras en los estudiantes al interactuar y construir sus reglas de convivencia aplican también a la hora de conversar con el investigador. Influye mucho la dinámica establecida, de modo que la personalidad del investigador y sus formas de acercamiento y de recojo de información pueden

moldear la deseabilidad social de los estudiantes (y otros sujetos de estudio). Especialmente, dado que las interacciones entre pares era una variable de observación, en ocasiones se notaron disfuerzos en los que los estudiantes buscaban aparecer 'cool' frente a sus compañeros. Además, la selección de casos dotó de cierto status a los estudiantes en quienes se ahondó, alterando ligeramente la dinámica que se buscaba explorar.

Por último, se inició este trabajo buscando comprender en qué medida las tres dimensiones abordadas *resultaban en* la construcción de reglas de convivencia. Sin embargo, los hallazgos y su análisis demuestran que no es una relación unívoca, sino que hay una constante retroalimentación entre todas las dimensiones que repotencia la dialéctica eternamente cambiante. El tema podría ser abordado ya como relaciones bilaterales.

En base a lo hallado, sería interesante explorar la moralidad, ciudadanía y valores de los estudiantes con instrumentos validados, como las entrevistas de evaluación de juicio moral o los tests estandarizados de ciudadanía, para recoger datos comparables que puedan usar métodos más cuantitativos para comparar con otras poblaciones. Asimismo, se sugeriría extender esta investigación hacia otros colegios de la zona para controlar por el factor institucional, o a otros colegios de la misma institución nacional pero en otras zonas de la ciudad para controlar por el entorno inmediato, afinando así los resultados.

IX. Bibliografía

- ALLEN, Joseph P., Maryfrances R. Porter, F. Christy McFarland, Penny Marsh, y Kathleen B. McElhaney (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development*, 76, 747–760.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS (2009). Impact of Music, Music Lyrics, and Music Videos on Children and Youth. *Pediatrics*, Vol. 124, issue 5, Noviembre 2009. Consulta: 20 de octubre, 2015.
<<http://pediatrics.aappublications.org/content/124/5/1488>>
- AMES, Patricia (1999). El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas. En: Tanaka, Martín (comp.) *El poder visto desde abajo: Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: IEP
- APPLE, Michael y Nancy King (1983). "What do schools teach?" En Giroux, Henry A. and David E. Purpel (eds.) (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- BALL, Stephen J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- BARDISA RUIZ, Teresa (1997). Micropolítica en la escuela: Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 15, setiembre-diciembre 1997. Consulta: setiembre 4, 2014. <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a01.htm>>
- BENAVIDES, Martín. (2008). *Análisis de programas educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. GRADE: Lima
- BENAVIDES, Martín, Verónica Villarán y Santiago Cueto (1999) "Socialización escolar y educación en valores democráticos: el caso de las escuelas alternativas." En: PANFICHI, Aldo (ed.), VALCÁRCEL, Marcel (ed.). *Juventud: sociedad y cultura*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Pp.133-170
- BLASI, Augusto (2005). Moral character: a psychological approach. En: Lapsley, D.K. *Character Psychology and character education*. Indiana: University of Notre Dame.
- BLUMER, Herbert. (1982). *El Interaccionismo simbólico, perspectiva y método*. Barcelona Hora D.L.

- BOURDIEU, Pierre (1989). Los poderes y su reproducción. De “Les pouvoirs et leur reproduction”, en P. Bourdieu, *La noblesse d’État*, Minit, París, 1989, pp. 373-427. Traducción de Honorio M. Velasco Maillo y Ángel Díaz de la Rada. En Velasco Maillo, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A. (1993). “Lecturas de antropología para educadores.” Madrid: Editorial Trotta
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1979). *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*. Chicago: University of Chicago Press
- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CALLIRGOS, Juan Carlos (1995). *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- COLBY, Anne; Kohlberg, Lawrence. y otros (1987). *The measurement of moral judgment*. Vol. 1. Theoretical Foundation and research validation.
- COLEMAN, J. S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. Glencoe, IL: Free Press.
- CUETO, Santiago (1993). Lineamientos para un programa de educación en valores en el Perú. *Educación*, Vol. 2, N. 4, 167-185.
- CUETO, Santiago y Daniel Mueller (1996). “Estudio descriptivo de un programa comunitario de educación en valores”. *Educación*, Vol. 5, N. 9, 53-66.
- CUETO, Santiago, Cecilia Ramírez y Juan León (2003). “Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho.” Lima: GRADE
- CVR (Comisión de la Verdad y Reconciliación) (2003). Informe final de la CVR. Lima: CVR. 9 vols.
- DEGREGORI, Carlos Iván (2006). *Inclusión vs. Racismo*. Artículo publicado en Peru21 el 15 de julio del 2006. En: “Inclusión y racismo: Degregori sobre Kuczynski”. Consulta: 30 de julio del 2015. <<http://www.elmorsa.pe/2006/07/16/inclusion-y-racismo-degregori-sobre-kuczynski/>>
- DUBET, Francois y Danilo Martuccelli (1997). “En la escuela: Sociología de la experiencia escolar”. Buenos Aires: Editorial Losada.
- DURAND, Francisco (2003). *Riqueza Económica y Pobreza Política*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- DURKHEIM, Emile (2002) [1902]. La educación moral. Madrid: Ediciones Morata.
- EL COMERCIO (2014). “Al menos 30 niños al día son víctimas de ‘bullying’ en el Perú.” Publicado el viernes 2 de mayo del 2014. Consulta: 10 de julio del 2015. <<http://elcomercio.pe/peru/pais/al-menos-30-ninos-al-dia-son-victimas-bullying-peru-noticia-1726649>>
- EL COMERCIO (2015a). “Accidentes de tránsito: 78 personas han muerto el 2015 en Perú.” Publicado el miércoles 11 de febrero del 2015. Consulta: 10 de julio del 2015. <<http://elcomercio.pe/lima/ciudad/accidentes-transito-78-personas-han-muerto-2015-noticia-1790810>>
- EL COMERCIO (2015b). “Racismo en el fútbol peruano: 8 casos que no deben repetirse.” Publicado el lunes 2 de marzo del 2015. Consulta: 10 de julio del 2015. <<http://elcomercio.pe/deporte-total/futbol-peruano/racismo-futbol-peruano-8-casos-que-no-deben-repetirse-noticia-1794697>>
- FARIA, Vilmar y Joseph E. Potter (1999). “Television, Telenovelas, and Fertility Change in North-East Brazil”. En Richard Leete, ed, Dynamics of Values in Fertility Change. Oxford: Oxford University Press.
- FRISANCHO, Susana y Gonzalo Gamio (2010). El cultivo del discernimiento. Ensayos sobre ética, ciudadanía y educación. Lima: UARM.
- GALINDO, Claudia (2002). “El Currículo Implementado Como Indicador Del Proceso Educativo.” En José Rodríguez y Silvana Vargas, eds., Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998. Documento de Trabajo No. 13. Programa MECEP. Ministerio de Educación. Consulta: 10 de julio del 2015. <http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/archivosprincipal/archivo_pri_22.pdf>
- GARCÍA PÉREZ, Alan (2007). El síndrome del perro del hortelano. Publicado en el Diario El Comercio el 28 de octubre del 2007. Consulta: 30 de julio del 2015. <<http://www.aidesep.org.pe/editor/documentos/58.pdf>>
- GARFINKEL, Harold (1967). Studies in Ethnomethodology. Prentice Hall
- GIDDENS, Anthony (1993). New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies. Stanford: Stanford University Press.
- GILLIGAN, Carol (1977). In a different voice: Women’s conceptions of self and morality. Harvard Educational Review, 47, 4.
- GIROUX, Henry (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis Crítico. Harvard Education Review

- No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Miami University. Ohio.
- GIROUX, Henry y Anthony Penna (1983). "Social education in the classroom: the dynamics of the hidden curriculum." En Giroux, Henry A. and David E. Purpel (eds.) (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- GOFFMAN, Erving (1967), *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books.
- GUADALUPE, César (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: resultados de una investigación exploratoria*. Lima: Universidad del Pacífico.
- HALLETT, Tim. 2003. "Symbolic Power and Organizational Culture." *Sociological Theory*, 21, 2: 128-149.
- HALSTEAD, Mark and Mark Pike (2006). *Citizenship and moral education. Values in action*. New York: Routledge.
- HUGHES, Jan N., Wen Luo, Oi-Man Kwok y Linda K. Loyd (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14. doi:10.1037/0022-0663.100.1.1
- HUGHES, Jan N., Duan Zhang, y Crystal R. Hill (2006). Peer assessments of normative and individual teacher- student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463. doi:10.1016/j. jsp.2005.10.002
- JACKSON, Philip W. (1968) *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- KOHLBERG, Lawrence (1983). "Moral atmosphere of the school." En Giroux, Henry A. and David E. Purpel (eds.) (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- KOHLBERG, Lawrence (1984). From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. En *Essays on Moral Development*. Vol 1: *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.
- KOHN, Albert (1997). *How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education*. *Phi Delta Kappan*, Febrero, 429-439

- LA FERRARA, Eliana, Alberto Chong y Suzanne Duryea (2012). "Soap Operas and Fertility: Evidence from Brazil." *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(4): 1-31.
- MAGENDZO, Abraham (2007). Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia Deliberativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 5, 4, 70-82.
- MARTIN, Jane (1983). "What should we do with a hidden curriculum when we find one?" En Giroux, Henry A. and David E. Purpel (eds.) (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- MEDINA, Magaly (2011). *Magaly Medina junto a PPK (Parte I)* [Videograbación]. Entrevista del 23 de marzo a Pedro Pablo Kuczynski. Consulta: 10 de julio del 2015. <<https://www.youtube.com/watch?v=NbhRxxkLXk-4>>
- MERTON, Robert (1987). *Teoría y estructura social*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- MUJICA, Jaris (2008). "Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria". En Benavides, M. (ed.) *Análisis de programas educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, pp. 343-363
- NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER (2015). *FAQ's About School Climate*. New York: National School Climate center. Consulta: 30 de julio del 2015. <<http://www.schoolclimate.org/climate/faq.php>>
- NORTH, Douglas (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press
- NUCCI, Larry (2008). *Nice is Not Enough: Facilitating Moral Development*. New Jersey: Pearson education.
- PARADISE, Ruth. (2011) ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz Bravo & V. Zavala (Eds.) *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: PUCP.
- PARSONS, Talcott. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29, 297–318.
- PERU 21 (2014). "Elecciones 2014: Candidatos cuestionados ganan en 5 regiones." Publicado el martes 9 de diciembre del 2014. Consulta: 10 de julio del 2015. <<http://peru21.pe/politica/elecciones-2014-candidatos-cuestionados-ganan-ancash-madre-dios-y-tumbes-2206116>>

- POWER, Clark. Anne Higgins, y Lawrence Kohlberg (1989). Lawrence's Kohlberg approach to moral education. New York: Columbia University Press.
- PROETICA (2010). Sexta Encuesta Nacional sobre Corrupción 2010. Proetica: Capítulo peruano de Amnesty International. Consulta: 10 de julio del 2015. <<http://www.proetica.org.pe/encuestas-corrupcion/>>
- RIZO PATRÓN, Rosemary (1992). "Una ética para el futuro." Citado en: "Sustento teórico para un taller de formación en valores," Fe y Alegría Perú, 1992
- ROBBINS, Stephen P. y Timothy A. Judge. "Cultura organizacional". En: Guerrero Rosas, Pablo Miguel (editor). *Comportamiento organizacional*. Naucalpan de Juárez, Pearson Educación de México, S.A. 2009. Pp 549-574.
- RODKIN, Philip C. y Allison M. Ryan (2012). Child and Adolescent Peer Relations in Educational Context. *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural Context Factors*, K.R. Harris, S. Graham, and T. Urdan (Ed.), 363-389.
- RODRIGUEZ, Yolanda y Rocío Domínguez () En *Revista peruana de investigación educativa* (2009), Vol. 1, No. 1, pp.91-122.
- RODRIGUEZ NAVIA, Alizon (2012). Sistematización de iniciativas y propuestas de emprendedurismo, innovación y creatividad en la Educación Básica. Lima: Consejo Nacional de la Competitividad. Fecha de consulta: 3 de abril del 2014. <<http://www.cnc.gob.pe/images/upload/paginaweb/archivo/41/INFORME%20EMPREENDEDURISMO.pdf>>
- RPP (2014). "Estos son los cinco distritos de Lima que concentran más casos de bullying." Publicado el 25 de setiembre del 2014. Consulta: 20 de octubre del 2015. < <http://rpp.pe/lima/actualidad/estos-son-los-5-distritos-de-lima-que-concentran-mas-casos-de-bullying-noticia-728781>>
- SANTOS, Martín (2012). Análisis de redes sociales y expectativas de formación post-secundaria: algunos dilemas metodológicos. En Kogan, L. (Ed.), *La Caja Negra: Relatos de Investigación en Administración, Ciencias Sociales y Economía*. (pp. 13-43). Lima: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico. Consulta: 10 de julio del 2015. <<http://www.up.edu.pe/tienda/Paginas/TIE/Detalle.aspx?IdElemento=396>>
- STAEHELI, María Andrea (2001). Investigación etnográfica en un colegio de Lima. En: León Zamora, E. Y María Andrea Staeheli (2001): *Cultura escolar y ciudadanía: Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima: Tarea.

- STOJNIC CHÁVEZ, Lars (2009). “La escuela, un espacio social fundamental para la democratización peruana. Un estudio comparado entre la propuesta educativa tradicional y una propuesta educativa alternativa.” En *Revista peruana de investigación educativa* (2009), Vol. 1, No. 1, pp.123-162.
- STREET, Brian (1998). “New Literacies in Theory and Practice: What are the Implications for Language in Education?” En: *Linguistics and Education*, N.10, pp. 1-24.
- TROME (2015). “Rating: ‘Combate’ hizo 19 puntos sin ‘Esto es Guerra’ al aire.” Publicado el viernes 23 de enero del 2015. Consulta: 10 de julio del 2015. <<http://trome.pe/fiesta/rating-combate-le-gano-esto-guerra-menos-hora-duracion-2036895>>
- TURIEL, Elliot. (1983): Experiencia social y conocimiento social. En: *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- TYACK, David y Larry Cuban (1997). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNICEF (2015). Pronunciamento: Sobre los programas de televisión en horarios de protección a la niñez. Lima, 22 de marzo del 2015. Consulta: 10 de julio del 2015. <http://www.unicef.org/peru/spanish/media_29184.htm>
- VILLANI, Susan (2001). Impact of Media on Children and Adolescents: A 10-Year Review of the Research. *The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Elsevier Inc.
- WILCOX, Kathleen (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: Velasco Maillo, H., F. García Castaño y A. Díaz de Rada (eds) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Ed. Trota.
- WILLIS, Paul (1977). *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.
- WRIGHT, Jack C., Mary Giammarino, y Harry W. Parad (1986). Social status in small groups: Individual- group similarity and the social “misfit.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523–536. doi:10.1037/0022-3514.50.3.523
- YIN, Robert K. (2003). *Case study research. Design and methods*. SAGE Publications.

Anexo 1: Operacionalización de las variables

Niveles de análisis del estudio	Variables	Indicadores y Preguntas guía	Fuentes de Información	Instrumento o Herramienta
Nivel Macro: análisis institucional	Currículo intencional de educación en valores	¿Qué lineamientos específicos hay en el PEI sobre educación en valores y convivencia escolar? ¿Qué lineamientos específicos hay en otros documentos institucionales en cuanto a educación en valores o educación moral? ¿Y en cuanto a la convivencia? ¿Qué diría Ud. que caracteriza a este colegio? ¿Cuál es la misión y visión del colegio?	Documentos institucionales / Docentes	Revisión de documentos / Entrevistas
	Formas de verificación de su cumplimiento y coherencia	¿Qué mecanismos de verificación hay para el cumplimiento y coherencia de la misión y visión? Estos mecanismos, ¿se implementan? ¿Cómo se capacita a los profesores sobre educación en valores y convivencia?		
	Concepciones e ideas de los y las docentes respecto los valores	¿Qué son los valores? ¿Qué valores se priorizan en la educación acá? ¿Cómo se da la educación en valores? (¿Se enseña? ¿Se practica? ¿Se construye?) ¿Qué papel juegan los valores y la convivencia en la educación?		
	Normas organizacionales	¿Qué reglas hay sobre la relación entre profesor y estudiante, qué expectativas de comportamiento? Estas reglas, ¿Cómo se definen? ¿En qué documento aparecen? ¿Cómo se verifica su cumplimiento?		
		¿Existe algún 'marco' que limite o defina las posibilidades de los profesores en su interacción con los alumnos, en sus formas de evaluar, en la libertad que se les da dentro del currículo?		
		¿Hay en el colegio programas de tutoría, acompañamiento entre los estudiantes, de ayuda entre pares?		

		<p>Hay voluntariado o ayuda social? ¿Son obligatorios?</p> <p>¿Tienen programas de voluntariado o ayuda social por y/o para los estudiantes?</p> <p>¿Qué espacios de participación estudiantil hay en el colegio y qué áreas abordan?</p> <p>¿Qué otros espacios hay donde pueda verse el trabajo que caracteriza a este colegio?</p>		
Nivel Meso: Análisis de la Gramática Escolar				
Sub-Nivel 1: Currículo enseñado	Contenidos trabajados en las clases que se vinculen con los valores (descripción, cantidad)	<p>¿Qué contenidos que se trabajan en las clases pueden vincularse con los valores? Descripción, cantidad...</p> <p>¿Cómo se abordan los contenidos? (Discusión, participativamente, enseñanza vertical, ejemplos)</p>	Clases	Observación participante
	Mensajes explícitos relacionados con los valores que transmiten los y las docentes en las clases	¿Qué mensajes verbales relacionados con los valores son transmitidos por los/las docentes en las clases?		
Sub-Nivel 2: Currículo oculto	Funcionamiento / organización dentro del aula	<p>¿Se forman grupos para trabajar en actividades grupales?</p> <p>¿Cómo se decide quién participa en cada grupo?</p> <p>¿Estos grupos compiten o colaboran para lograr un objetivo común?</p> <p>¿Cómo se aplica la disciplina?</p>	Clases	Observación participante
	Estilos pedagógicos	<p>¿Qué temas coyunturales, morales, se tratan en las clases?</p> <p>¿Hay debates sobre estos temas?</p> <p>¿Se respetan las diferencias de opinión y de pensamiento?</p>		
	Convivencia entre docentes	¿Cómo se caracteriza la interacción entre docentes y personal administrativo? (Chistes, bromas, saludos...)	Docentes	Observación no participante

		Hay problemas, tensiones o desacuerdos prolongados entre los docentes, directores? Se intentan resolver? Cómo?		
	Interacción entre docentes y alumnos	¿Cómo se llaman? (Nombre, apellido, apodo...) ¿Qué espacios de interacción tienen? Cuánta confianza hay entre ellos?		
	Mensajes no verbales relacionados con los valores que transmiten los y las docentes en las clases	¿Qué mensajes no verbales relacionados con los valores son transmitidos por los/las docentes en las clases? ¿En qué medida los profesores o autoridades le prestan atención o se involucran en las situaciones de los estudiantes que puedan incluir agresión, insulto o burla?	Clases	Observación participante
Sub-Nivel 3: Clima estudiantil	Interacciones dentro del aula	Expresiones y evidencias de inclusión Expresiones y evidencias de exclusión y rechazo Expresiones y evidencias de igualdad y respeto Expresiones y evidencias de colaboración y empatía Expresiones y evidencias de agresión, insultos, burlas	Clases	Observación participante
	Interacciones fuera del aula	Expresiones y evidencias de inclusión Expresiones y evidencias de exclusión y rechazo Expresiones y evidencias de igualdad y respeto Expresiones y evidencias de colaboración y empatía Expresiones y evidencias de agresión, insultos, burlas Rasgos de liderazgo dentro de los grupos Manifestaciones recurrentes en la interacción y desenvolvimiento de los alumnos	Alumnos en el recreo	Observación participante

	<p>Percepciones y discurso de los alumnos sobre las relaciones alumno-alumno</p>	<p>Cuándo los estudiantes se sienten respetados por los otros compañeros/as de la escuela? Por qué? Describan situaciones. Cuándo los estudiantes no se sienten respetados por otros compañeros/as de la escuela? Por qué? Describan situaciones. Cuáles son los conflictos más frecuentes entre los estudiantes de este IE/salón? Por qué se dan? Frente a estas situaciones, qué hacen habitualmente? Qué les parece que podría ser una mejor manera de manejarlas? ¿Qué haces cuando tienes un desacuerdo con un compañero/a? ¿Buscas solucionarlo? Cómo ¿Insultas tú a otros o te ríes de ellos? ¿Hablas tú de otros a sus espaldas, o de alguien que te cae mal para que otros también piensen mal de ellos? ¿Crees que has ninguneado, dejado en ridículo, ignorado o marginado a alguien o a un grupo? ¿Te ha pasado que otros han hablado mal de ti a tus espaldas? ¿Te has sentido perseguido, hostigado o intimidado por otros? ¿Has sentido que se han reído o burlado de ti? ¿Por qué crees que a veces pasan esas cosas? (que otros lo hagan, que tú lo hagas)</p>	Alumnos	Entrevistas / grupos focales
	<p>Percepciones de los alumnos sobre su colegio, los valores, y lo que aprenden</p>	<p>¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio? ¿Qué es lo que hace que tu colegio sea diferente de otros? ¿Te parece que en tu colegio enseñan 'valores'? ¿Qué son los valores para ti? ¿Dónde los ves dentro del colegio? ¿Qué diferencias hay entre cómo las personas conviven dentro del colegio, y cómo es afuera?</p>		
<p>Nivel Micro: Análisis a nivel individual</p>	<p>Clima familiar y del hogar</p>	<p>¿Con quiénes vives? Descríbemelos. ¿Tus papás son muy estrictos? ¿Tienen reglas? Descríbemelas. ¿Quién trabaja en qué? Quién hace qué dentro del hogar? ¿Por qué? Según si tienes hermanos/as, ¿edades? ¿Pasas tiempo con ellos/as? ¿Qué hacen juntos? Hay alguno que trate mal o fastidie mucho? ¿Tienes familia extendida? ¿La ves muy seguido? ¿Cómo son? Cuéntame de ellos.</p>	4 Alumnos	Estudio de caso

	<p>Formación de amistades</p>	<p>¿Qué tal es la gente de tu colegio? ¿Tienes amigos más cercanos en el colegio? Cómo son? Qué es lo que más te gusta de ellos? Cómo así llegaron a ser amigos? ¿Hay grupos en tu salón, o en tu grado? ¿Cómo son estos grupos? Descríbemelos. Estos grupos son cerrados o abiertos? En los grupos hay gente que es como más el líder o la líder? Cómo son esas personas? Por qué crees que son los líderes? ¿Quiénes son los que dirías que son como los más chéveres, los más bacanes? ¿Cómo son, y por qué crees que son los más chéveres/bacanes? Es decir, por qué crees que los consideran así? ¿Son buena gentes? ¿Cómo se tratan entre ellos? ¿Cómo tratan a las otras personas? Dame ejemplos, cuéntame de situaciones. Si yo quisiera parar con ellos, ¿Cómo tendría que ser? ¿Cómo se diferencian estos grupos de tu grupo de amigos? ¿Hay algún grupo en el que muchos quieran estar? ¿Por qué crees? ¿Y a ti qué te parecen?</p> <p>¿Alguna vez te has peleado con algún amigo/a? ¿Qué pasó? ¿Eran amigos antes? ¿Se amistarón de nuevo? ¿Lo resolvieron? ¿Cómo? ¿Sabes de alguna pelea o conflicto que haya entre tus compañeros del cole? ¿Qué ha pasado? ¿Por qué? ¿Qué deberían hacer? ¿Qué harías tú si fueras cada uno? ¿Por qué?</p> <p>¿Tienes amigos de fuera del colegio? ¿Desde hace cuánto los conoces? ¿Conoces a sus familias? ¿Pasan tiempo juntos? ¿Dónde y qué hacen? Descríbeme a los más cercanos y por qué son los más cercanos. ¿Cómo se diferencian de tus amigos del colegio?</p> <p>Perteneces a algún club u otro grupo que se junta? De deportes, iglesia, etc. Cuéntame.</p>		
--	-------------------------------	--	--	--

	<p>Hábitos generales</p>	<p>Fuera del colegio, a veces ves a tus amigos de acá? ¿Qué hacen? ¿Adónde van? ¿Qué tan seguido? Cuéntame de la última vez que hicieron algo... ¿Salen a veces? ¿Vas a discotecas? Les gusta tomar? ¿Cuáles son las cosas más divertidas? ¿Cuáles son las cosas más aburridas? Descríbeme la última vez que hiciste algo paja con tus amigos, del cole o de otro lado.</p> <p>¿Qué haces cuando no estás en el colegio y no tienes tareas? ¿Tienes hobbies? ¿Qué te gusta hacer? ¿Cómo comenzaste? ¿Lo haces solo/a?</p> <p>¿Ves mucha tele? ¿Qué programas ves? ¿Por qué? Descríbemelos. Qué es lo más paja de esos programas? ¿Qué episodios te han gustado más? ¿Qué situaciones? ¿Cuáles son los personajes que más te gustan, y por qué? ¿En esos programas, cómo se tratan los personajes? Descríbeme. <i>Te parece bien? Qué deberían hacer en esas situaciones? etc Igual con películas</i></p>		
	<p>Aspiraciones y motivaciones</p>	<p>¿Qué es lo que quisieras ser cuando seas grande? ¿Por qué? ¿Cómo quisieras llegar a eso? ¿Cómo te imaginas de grande? Qué características tendrías como adulto/a? ¿Qué es lo que te hace más feliz en la vida?</p>		

Anexo 2. Flujograma de la construcción de reglas de convivencia

