

Formación en ciudadanía en la escuela peruana

Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Formación en ciudadanía en la escuela peruana

Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula

Formación en ciudadanía en la escuela peruana

Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula



idehpucp

INSTITUTO DE DEMOCRACIA Y DERECHOS HUMANOS

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

*Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales
y limitaciones en la práctica de aula*
Félix Reátegui | coordinador

Primera edición: febrero de 2009
Tiraje: 500 ejemplares

© Instituto de Democracia y Derechos Humanos
de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP), 2009
Tomás Ramsey 925, Lima 17 - Perú
Teléfono: (51 1) 261-5859
Fax: (51 1) 261-3433
www.pucp.edu.pe/idehpucp

Diseño de cubierta: María Inés Quevedo
Diagramación de interiores: Gráfica Delvi

*Derechos reservados. Prohibida la reproducción de este documento por cualquier
medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.*

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2009-01083

Impreso en el Perú - Printed in Peru

ÍNDICE

Presentación	9
Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual SUSANA FRISANCHO	11
De las políticas a las aulas. Concepciones y prácticas de formación en ciudadanía en Huamanga y Abancay RAFAEL BARRANTES, DIEGO LUNA Y JESÚS PEÑA	19
Retos y posibilidades de la educación para la democracia. Un análisis desde la perspectiva de los docentes CARMEN APAZA	97

PRESENTACIÓN

Se presenta en esta breve publicación las conclusiones de una investigación sobre el estado de la formación en ciudadanía realizada por el IDEHPUCP entre los años 2007 y 2008 gracias al generoso apoyo de la Agencia Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).

El objetivo de esa investigación fue explorar las distancias que hay entre los avances conceptuales y normativos que se han dado en la política educativa nacional en los últimos años y las prácticas reales de los docentes en las aulas. El propósito de hacer esta exploración, y ahora esta publicación, es exponer algunas de las razones de esas distancias, no con el ánimo de levantar juicios sino con la intención de hacer más visibles las posibles soluciones. Esta publicación, pues, se dirige a todos los interesados en buscar las formas por las que la educación peruana —siempre sometida a un severo escrutinio dadas las múltiples limitaciones que la aquejan— puede llegar a ser, en efecto, una instancia para la generación de una ciudadanía democrática.

La investigación se realizó en instituciones educativas de Huamanga (Ayacucho) y de Abancay (Apurímac). En ellas se entrevistó a funcionarios estatales del sector de Educación y, principalmente, se pudo asistir al desarrollo de sesiones de aula. El IDEHPUCP agradece muy especialmente a los funcionarios, docentes y estudiantes que hallaron interesante y constructivo nuestro propósito y que se avinieron a colaborar con la investigación. Para el planteamiento de esta, contamos con el consejo de valiosas especialistas en temas de educación —Carmen Apaza, comunicadora para el desarrollo; Susana Frisancho, psicóloga; y Francesca Uccelli, antropóloga— a quienes expresamos también nuestro reconocimiento.

Esta publicación se compone, en primer lugar, de una nota conceptual sobre educación en ciudadanía y su importancia para el desarrollo de la democracia elaborada por Susana Frisancho. En segundo lugar, se presenta el texto de interpretación de los materiales acopiados durante la investigación y las conclusiones que ellos motivan. Cierra la publicación un trabajo de Carmen Apaza, que consiste en la interpretación de una investigación mediante grupos focales con docentes sobre sus percepciones acerca del papel de la docencia y la democracia.

FÉLIX REÁTEGUI

Director de Investigaciones del IDEHPUCP

FORMACIÓN EN CIUDADANÍA Y DESARROLLO DE LA DEMOCRACIA UNA NOTA CONCEPTUAL

SUSANA FRISANCHO*

El futuro de la democracia tiene que ver necesariamente con la educación, la cual, en una sociedad que ha atravesado un conflicto armado, como el Perú, debe cumplir varias metas. Como en cualquier otra sociedad, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de contribuir a construir democracia y desarrollar la conciencia moral de los ciudadanos. Pero además de esto, ya de por sí una labor necesaria, encomiable y valiosa, en una sociedad posterior al conflicto, la educación tiene la delicada tarea de ayudar en el proceso de transición política, protección de los derechos humanos, construcción de una cultura de paz y reconstrucción social.

Por ello, la educación ciudadana resulta fundamental. Siguiendo lo planteado en la *Propuesta de evaluación de formación ciudadana* del Ministerio de Educación del Perú (Dibós y otros 2004), se entiende por ciudadanía la condición de ser sujetos de derechos y responsabilidades en una sociedad-Estado. En este sentido, los derechos y responsabilidades buscan garantizar el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto, y la razón de ser del Estado es precisamente organizar la vida en común con el fin de garantizar el bienestar de todos los ciudadanos. *El Informe Final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación plantea lo siguiente en relación con la ciudadanía:

* Ph. D. en Psicología del Desarrollo por la Universidad de Fordham, Nueva York. Es profesora del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

La ciudadanía es el derecho a tener derechos y a ejercerlos. La ciudadanía implica el reconocimiento de la dignidad humana y la igualdad ante la ley. No puede haber ciudadanía sin el reconocimiento y respeto de las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género. La ciudadanía está alejada de todo tipo de exclusiones y discriminaciones. Se alimenta y vive de la justicia y, por ello, es el objeto del Estado y de todo proyecto que apunte a la reconciliación. En esta perspectiva, el respeto por los derechos humanos es el fundamento del Estado. [...] La vida ciudadana permite reconocer al «otro» como sujeto de derechos, siendo esta la mejor garantía de contar con un pacto social fuerte y consolidado, el mejor antídoto contra la violencia. (CVR 2003: tomo IX: 94-96)

El proyecto de investigación *Preservación de la memoria para la reconciliación y una cultura de derechos humanos: Perú 2006-2008*, específicamente en su componente «Promoción de los derechos humanos en las políticas educativas regionales. Investigación y propuesta de intervención», parte del reconocimiento de que «para que un régimen político democrático se sostenga no basta con instituciones sino se necesita también que se corresponda con un régimen social democrático (incluyente, abierto al auténtico ejercicio de los derechos ciudadanos, propicio para la expresión y la atención de demandas heterogéneas)» (Barrantes y Peña 2008).

En este sentido, seguimos a Kymlicka (2000) cuando afirma que la salud y estabilidad de las democracias modernas no solo dependen de la legitimidad y eficiencia de sus instituciones sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos, las que solo podrán desarrollarse dentro de un sistema educativo y mediante un proceso de socialización que las reconozca como valiosas y decidida y explícitamente las fomente entre los niños y jóvenes. Es así que una educación de calidad, orientada al desarrollo de la conciencia ética de los ciudadanos y a su formación en habilidades para la democracia (por ejemplo, las habilidades para respetar la diversidad de los otros y convivir y trabajar con ella, la motivación para participar en los procesos políticos el sentido de justicia y su compromiso con una distribución equitativa de los recursos), se constituye en una tarea ineludible para la construcción de una sociedad más democrática, inclusiva y justa.

Podemos decir entonces que la ciudadanía democrática tiene necesariamente dos dimensiones: la política, referida a la democracia como *sistema*, y la social, referida a la democracia como *cultura* o modo de vida. Por lo tanto, el ejercicio ciudadano «se expresa en dos aspectos claves y complementarios: convivencia y participación» (Dibós y otros 2004: 14), por lo que educar ciudadanos implica formarlos, principalmente, para la convivencia y para la participación democráticas. Como resulta obvio, esto demanda un ambiente escolar alternativo que promueva o al menos facilite la experiencia de mecanismos reales de convivencia y participación democrática.

Entendemos la convivencia democrática como el «modo en que se interactúa con los demás sobre la base del respeto, de la equidad, de la justicia, de la solidaridad y del reconocimiento mutuo de la dignidad de las personas». Por otra parte, la participación democrática pone énfasis en «la manera en que se participa de los asuntos que conciernen a los ciudadanos y ciudadanas peruanos como miembros de una familia, una escuela, una colectividad, una comunidad, una región o un país» (Dibós y otros 2004: 14).

El Ministerio de Educación ha asumido la responsabilidad de educar para la democracia y el ejercicio ciudadano. Esto se expresa por ejemplo en el primer objetivo estratégico de sus *Lineamientos de política educativa 2001-2006* (2001), que plantea lo siguiente:

Formar niños, niñas, jóvenes y adultos como personas y ciudadanos capaces de construir la democracia, el bienestar y el desarrollo nacional, armonizando este proyecto colectivo con su propio proyecto personal de vida.

Sin embargo, a pesar de estas buenas intenciones los resultados de la evaluación nacional 2004, que incluyó por primera vez en nuestro país la evaluación de la formación ciudadana, son altamente preocupantes si se comparan con la definición de convivencia democrática anteriormente mencionada y con los ideales que el Ministerio plantea. En dicha evaluación, llevada a cabo con 843 instituciones educativas en primaria y 636 en secundaria, y con un número aproximado de 14.500 estudiantes por grado evaluado (a nivel nacional y en instituciones educativas de gestión estatal y no

estatal, urbanas y rurales, y polidocentes y multigrado), se evidenció el poco desarrollo de las capacidades ciudadanas que tienen muchos niños y adolescentes peruanos. Esta evaluación mostró que la mayoría de estudiantes de nuestro país demuestra un compromiso más individual que colectivo para solucionar o plantear alternativas a los problemas o desafíos sociales; sus respuestas no muestran una apuesta por la organización y la participación colectiva, sino que se ubican más bien en una lógica de compromiso individual de buenas intenciones y no un enfoque ciudadano democrático que reconozca claramente los derechos y las responsabilidades ciudadanas de sí mismos y de los demás.

Para que sea efectiva, la educación para la ciudadanía debe estar constituida dentro de las prácticas cotidianas de la escuela, ser parte de lo que puede denominarse la cultura escolar o el clima moral de la institución educativa. Kohlberg (1984) llamó indistintamente a la atmósfera moral de la escuela clima moral, ambiente moral o cultura moral. Para él, la atmósfera moral es el contexto producido por las reglas sociales de la escuela, y la manera particular en que esas reglas son generadas. Debido a que cada grupo humano desarrolla una cultura en la que existen asuntos morales, la escuela, como uno de estos grupos, tiene también una cultura particular e idiosincrásica, la que puede ser democrática o no.

Siguiendo a Rogoff (2003), entendemos que la naturaleza humana se define por la participación en actividades culturales, las que demandan la interacción entre personas. En este sentido, el desarrollo de la ciudadanía implica necesariamente la participación directa de los que se forman —niños y adolescentes en ese caso— en prácticas reales de convivencia y participación, ya sea en su proceso de socialización fuera de la escuela (familia, barrio, etcétera) como durante su escolaridad. De hecho, para que sea efectiva, la educación moral y ciudadana debe ir más allá de la discusión de dilemas morales en el aula o la inclusión de un curso específico que informe sobre el tema. Para cumplir su propósito, esta educación necesita, además, tomar en cuenta la estructura de la escuela como institución y el clima moral que se ha creado en ella. Kohlberg, en *The Psychology of Moral Development* (1984: 263), señala que:

[...] moral action usually takes place in a social or group context, and that context usually has a profound influence on the moral decision making of individuals. Individual moral decisions in real life are almost always made in the context of group norms or group decision-making processes. Moreover, individual moral action is often a function of these norms or processes.

Existen diversos modos de construir la cultura escolar en relación con las prácticas ciudadanas. Ya Magendzo (2004) ha descrito diversas modalidades y modelos de formación ciudadana, los que suponen propuestas curriculares que plantean maneras específicas de entender y vivir la ciudadanía y de conceptualizar y ejercer los derechos y deberes. Por su parte, Martínez (s. a.) señala algunos criterios indispensables que deberían guiar la acción pedagógica de los docentes que pretenden abordar la formación ciudadana, los que se refieren a la autonomía del propio docente, la comprensión de que los conflictos deben resolverse a través del diálogo, y el promover situaciones que permitan practicar el respeto y la tolerancia de manera activa. Puede entenderse así que una escuela variará en los modos en que expresa la cultura ciudadana en sus propias prácticas institucionales.

Datos provenientes de la investigación indican que para muchos profesores de educación básica de nuestro país la escuela en la que trabajan no es una verdadera comunidad debido principalmente a que el director es autoritario y ejerce el poder unilateralmente, los profesores «no tienen voz» y la escuela no promueve relaciones empáticas ni el crecimiento personal entre sus miembros. Más aún, muchos docentes se perciben ajenos a la institución educativa en la que laboran y afectivamente desvinculados de ella (Frisancho 2004).

En este panorama, y sabiendo que existe distancia entre lo que dicen las normas y declaraciones de principios pedagógicos y lo que sucede realmente en las aulas, la presente investigación busca analizar la forma en que la educación pública socializa a los estudiantes como ciudadanos democráticos, lo que se aborda a partir del análisis de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes y de los funcionarios intermedios que apoyan su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

BARRANTES, Rafael y Jesús PEÑA

- 2007 «La formación ético-política en el Perú: la propuesta normativa del Ministerio de Educación en el período de consolidación de la democracia». En Félix Reátegui (coord.). *Educación para la democracia: un debate necesario*. Colección Documentos de Trabajo. Serie Democracia y Sociedad N.º 1. Lima: IDEHPUCP, pp. 11-37.
- 2008 *Proyecto general: preservación de la memoria para la reconciliación y una cultura de derechos humanos: Perú 2006-2008*. Documento de trabajo no publicado.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

- 2003 *Informe Final*. Lima: CVR, 9 tomos.

DIBÓS, Alessandra y otros

- 2004 *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), Ministerio de Educación.

FRISANCHO, Susana

- 2004 *Entre el sí mismo y los otros: carácter y comunidad en la pedagogía ignaciana*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- 2007 «El informe final de la CVR en las escuelas: una perspectiva desde la psicología del desarrollo». *Letra de Cambio*, vol. 1, n.º 1, 2007. <<http://www.letradecambioperu.com/Vol1-No1.html>>.
- 2008 «Jueces y corrupción: algunas reflexiones desde la psicología del desarrollo moral». *Memoria. Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos*, n.º 4, 2008, pp. 63-72. Lima.

KOHLBERG, Lawrence

- 1984 *Essays on Moral Development*, vol. 2: *The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.

KYMLICKA, Will y W. NORMAN

2000 *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press.

MAGENDZO, Abraham

2004 *Formación ciudadana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

MARTÍNEZ, M.

s. a. *Educación y ciudadanía activa*. Recuperado de <<http://www.oei.es/valores2/mmartinez.htm>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MINEDU)

2001 *Lineamientos de política educativa 2001-2006*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

ROGOFF, Barbara

2003 *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.

DE LAS POLÍTICAS A LAS AULAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN EN CIUDADANÍA EN HUAMANGA Y ABANCAY

RAFAEL BARRANTES, DIEGO LUNA Y JESÚS PEÑA*

1. PRESENTACIÓN

Después de transcurridos más de veintiocho años desde que se inició el conflicto armado interno que se desarrolló en el Perú a fines de siglo XX y a cinco años de la publicación del *Informe Final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), que recibió el mandato de analizarlo,¹ se podría suponer que el Estado ya ha tomado las previsiones necesarias para atender las secuelas del conflicto y que se está haciendo todo lo posible para que la tragedia vivida no se repita. El análisis que se ofrece a continuación muestra que esto no ha sido así. Las acciones que el Estado ha realizado para reformar el sector educativo, uno de los principales ámbitos de desarrollo de Sendero Luminoso (PCP-SL) —grupo subversivo armado que inició la violencia y fue responsable de la mayor cantidad de sus víctimas—, es un ejemplo de la debilidad de la política de reconciliación en el Perú de posguerra.

En efecto, en las principales universidades del país, así como en distintos institutos de formación pedagógica, el PCP-SL realizó

* Rafael Barrantes es antropólogo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Diego Luna es sociólogo egresado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Jesús Peña es egresado de la Especialidad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

¹ La Comisión de la Verdad y Reconciliación de Perú emitió su *Informe Final* en agosto de 2003.

un intenso trabajo de captación de miembros con el fin de usar al sistema educativo como correa de transmisión ideológica. Aprovechando la pedagogía tradicional centrada en métodos memorísticos y en una concepción autoritaria del papel del profesor, así como el viraje radical del magisterio, el PCP-SL logró expandir su prédica (CVR 2003: t. III).² Había comprendido que el futuro de todo régimen político está en el campo de la cultura y la educación, y que este régimen, sea o no democrático, no puede sostenerse en el tiempo sin una sociedad que legitime las relaciones de poder y autoridad que en él se instauran. Ello, a contrapelo del sistemático abandono en que el Estado peruano fue dejando al sistema educativo durante las décadas previas al inicio del conflicto: cada vez menos recursos económicos destinados al sistema de educación, cada vez menos interés en aprovecharlo como vía de transmisión de una cultura democrática.

El período de violencia fue una costosa y dramática forma de aprender que las instituciones democráticas naufragan sin un régimen social y sin un mundo simbólico abierto al auténtico ejercicio de los derechos ciudadanos y propicio para la expresión y la atención de demandas heterogéneas. Por ello, con el fin de fortalecer la democracia en el Perú, en el *Informe Final* de la CVR no solamente se desarrolla un análisis sobre el sistema educativo en el conflicto, sino que también se ofrecen recomendaciones sobre la reforma del sistema, la superación de las secuelas del conflicto y la prevención de posibles situaciones similares. Entre otras cosas, la CVR propuso «una reforma que asegure una educación de calidad que promueva valores democráticos —el respeto de los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural— y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana, especialmente en las zonas rurales» (CVR 2003: t. IX).³

En esta investigación se analiza la acción formal, planificada y dirigida desde el Estado para atender las necesidades del Perú posterior al conflicto a través de la formación en ciudadanía en la escuela pública. Nos interesa identificar la concepción institucional

² Véase en particular el capítulo 3, subcapítulo «Las universidades».

³ Véase en particular el capítulo 2, subcapítulo «Reformas institucionales».

de formación en ciudadanía en la escuela, a la cual están expuestos los docentes en un ámbito local; la noción explícita que tienen sobre ella; las fuentes que los docentes reconocen como modeladoras de su enfoque o concepción, y las convergencias o distancias entre estas concepciones y nociones frente a su práctica concreta.

Entendemos por formación en ciudadanía el *trabajo pedagógico* (Bourdieu 2001) sobre un grupo de *competencias*⁴ que se busca fomentar en los estudiantes. En el caso peruano, la formación en ciudadanía consiste en facilitar la experiencia de principios y mecanismos de identidad y convivencia democrática (MINEDU 2005). Somos conscientes de que la formación en ciudadanía constituye un instrumento de transmisión cultural, pues los principios y mecanismos que intenta dar a conocer y experimentar no son neutros, sino que han sido elegidos en función de *arbitrariedades culturales* específicas (Bourdieu 2001). Esta investigación buscará identificar dichas arbitrariedades en las prácticas docentes orientadas a la formación de competencias sobre algunos aspectos de la identidad y convivencia. En general, las relaciones que establece un ciudadano bajo cualquier régimen político (no necesariamente democrático) pueden ser imaginadas en dos coordenadas: un eje horizontal de relación con las demás personas, y un eje vertical de relación con la autoridad y las normas. Vásquez y Martínez (1996) plantean algo similar para describir las interacciones en la escuela, distinguiendo las interacciones verticales —relación profesor-estudiante— de las interacciones horizontales —relación entre los estudiantes—. En las

⁴ El docente realiza su trabajo pedagógico de formación en ciudadanía esperando lograr ciertas competencias. Ser competente significa «saber y saber hacer», lo que implica «poder usar el conocimiento en la realización de acciones o productos». Véase Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2004). Bourdieu, cuando reflexiona sobre la competencia política de los agentes sociales, dice que se trata de la capacidad de reconocer la cuestión política como política y tratarla como tal. Véase Bourdieu (1991). Hablamos, entonces, de habilidades intelectuales y prácticas. Construir competencias en las personas implica darles capacidad de agencia. Lo que se espera es que mediante el trabajo pedagógico se consigan «las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo». Véase Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2004).

páginas siguientes, nos ocuparemos de la forma en que se concibe y desarrolla el trabajo pedagógico que busca influir en las competencias mencionadas en ambos ejes de interacción, a través de las interacciones verticales.

El punto central de observación son los docentes y su práctica pedagógica en el aula. Sin embargo, las preguntas planteadas llevan la observación a otros espacios más amplios, ahí donde se manifiestan los factores que moldean una cierta política de formación en ciudadanía en la escuela. Por lo tanto, se observan los elementos de la institucionalidad educativa local relativos al tema en cuestión, se observa a los docentes como agentes portadores de un cierto discurso sobre formación en ciudadanía, y se observa la práctica de aula de los docentes desde el punto de vista de su adecuación a la política transmitida institucionalmente y a sus discursos explícitos.

La investigación se centró en dos secciones del último grado de primaria (sexto grado) de dos grandes unidades educativas de ciudades de provincia en el Perú. Una ubicada en el distrito de Huamanga (provincia de Huamanga de la región Ayacucho) y otra en el distrito de Abancay (provincia de Abancay de la región Apurímac).⁵ Por la cantidad de estudiantes que albergan y por su carácter emblemático, estas instituciones tienen mayor cercanía con las instancias intermedias del Ministerio de Educación del Perú y es a ellas a donde llegan con más claridad las directivas y políticas de la Dirección Regional de Educación (DRE) y de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Ayacucho y Abancay.

La preferencia por centrar el trabajo en estas regiones obedeció a dos razones principales. En primer lugar, estas fueron regiones del país duramente afectadas por la violencia y, todavía hoy, ocupan los últimos lugares del índice de desarrollo humano del país.⁶ Ambos factores pueden entenderse como expresión de una muy débil posi-

⁵ Por necesidades de confidencialidad no se menciona el nombre de estas instituciones ni de los docentes y estudiantes que accedieron a colaborar con la investigación.

⁶ El IDH de Apurímac es 0.5209 y el de Ayacucho 0.5280, y sus puestos en el *ranking* de desarrollo humano en la medición nacional por regiones es de 23 y 22, respectivamente. Véase PNUD (2005).

bilidad de ejercer efectivamente derechos ciudadanos. En segundo lugar, en estas regiones se vienen desarrollando acciones concretas dirigidas a fortalecer las políticas de formación en ciudadanía. En Apurímac se viene realizando un amplio y sostenido proceso de formación de un Proyecto Educativo Regional que involucra tanto a las instancias gubernamentales como a muchas organizaciones de la sociedad civil y el magisterio (en sus representantes del SUTE regional). En Ayacucho ha habido un consistente trabajo de organizaciones civiles y estatales que tiene varias décadas, sobre todo a partir de las recomendaciones de la CVR.

2. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA NORMATIVA Y EN LOS TEXTOS

Es justo reconocer que en nuestro país se han producido importantes avances respecto a la formación en ciudadanía, por lo menos a nivel normativo y en lo que se refiere a concepciones de los agentes educativos. Como demostraremos en las páginas siguientes, algunas nociones de sentido común de la educación tradicional han perdido terreno frente a concepciones más modernas y democráticas de la educación, pero dicho consenso no necesariamente ha significado claridad acerca de cómo hacer para que el sistema educativo contribuya a cumplir la tarea de formar en una cultura democrática. Hoy, en un rincón de muchas aulas de clase podemos ver algún afiche o papelógrafo donde se señalan normas de convivencia, así como es parte ineludible del paisaje del aula la presencia de textos y dibujos alusivos a los valores y la democracia. Los docentes hablan de participación activa de los estudiantes y de escuelas democráticas, y se pretenden cada vez más vías participativas de enseñanza. Además, varias propuestas sobre la formación en ciudadanía democrática y de formación de sujetos respetuosos de los derechos humanos han encontrado lugar a nivel normativo. Lo dicho se refleja en la institucionalidad producida sobre educación en ciudadanía democrática: la Ley General de Educación (ley 28044) del 2003, el Proyecto Educativo Nacional presentado por el Consejo Nacional de Educación en el 2006 y adoptado por el Gobierno nacional, el Plan Nacional de Derechos Humanos, el Plan Integral de Reparaciones, la Ley sobre la Obligatoriedad de la Enseñanza

de los Derechos Humanos (ley 27741), la Propuesta de Formación Ética de lo que fue el Plan de Emergencia Educativa «Valores para un país democrático» y el Diseño Curricular Nacional (DCN), en el que se trata explícitamente la formación en ciudadanía en los capítulos relativos a la tutoría y la orientación educacional y el área denominada Personal Social, son una muestra de ello. Sin embargo, como se sostendrá en los capítulos sucesivos del texto, estos avances no han calado significativamente en las prácticas docentes, que, debido principalmente a la ausencia de políticas destinadas a formarlos metodológicamente en pedagogías adecuadas a la materia, siguen inspirándose, en buena medida, en concepciones tradicionales o patriarcales de educación.

En el DCN, el principal documento de orientación de los docentes a nivel nacional, se presentan los lineamientos de formación para las distintas áreas curriculares y se hace explícita referencia a la formación en ciudadanía. A partir de estos lineamientos se descentraliza el currículo desde los organismos intermedios del MINEDU hasta cada una de las instituciones educativas. El tema de la formación en ciudadanía aparece explícitamente en el DCN, tanto en el capítulo sobre Tutoría y Orientación Educativa⁷ cuanto en el área curricular Personal Social del quinto ciclo de educación primaria (quinto y sexto grado). En estos, la formación en ciudadanía es referida como educación en convivencia e identidad. Por ello se entiende la formación para el logro de competencias, capacidades y actitudes que permitan a los estudiantes convivir democráticamente, desarrollar su identidad y su sentido de pertenencia a una

⁷ Dentro de cada DRE y UGEL existe un encargado de dar seguimiento a la Tutoría y Orientación Educativa. Estos funcionarios deben implementar las políticas emanadas desde la Dirección de Tutoría y Prevención Integral del MINEDU (DITOE) con el fin de que los tutores de aula —que en primaria son los encargados de dictar casi la totalidad de los cursos— acompañen socioafectivamente, cognitiva y pedagógicamente a los estudiantes. En teoría, en el currículo debe integrarse una hora de tutoría a la semana, lo cual en muchos casos no se hace, como en los colegios observados durante esta investigación. Es a través de la tutoría que los temas de ciudadanía pueden verse de forma transversal en el espacio educativo, por ello la DITOE y sus funcionarios regionales velan por el cumplimiento normativo de sus directivas orientando y apoyando la planificación de estrategias en cada región.

comunidad (local, regional, nacional, latinoamericana y mundial), y reflexionar y comprender los procesos naturales, históricos y socioculturales. Durante el quinto ciclo se busca en el área Personal Social que el estudiante:

- Desarrolle su identidad y el respeto al otro. Esto mediante el desarrollo de su identidad personal y social, su autoestima, la valoración de sus características físicas y psicológicas y de su identidad sexual, y el desarrollo de sentimientos de estima y aceptación de las otras personas como diferentes y legítimas.
- Desarrolle su sentido de pertenencia a una comunidad para que se identifique como miembro de su medio local y nacional y sea capaz de convivir democráticamente. Esto se debe conseguir mediante la participación en la construcción de una cultura democrática en la familia y en la escuela, sentando las bases de su formación en ciudadanía; desarrolle capacidades para participar en los diferentes niveles de la sociedad civil proponiendo alternativas a nuestros problemas seculares; reconozca sus roles, derechos y responsabilidades en el contexto donde le corresponde actuar, así como los roles y funciones de las principales instituciones locales y nacionales. Se trata pues de formar en valores desde la escuela con miras a su futura constitución como ciudadanos y ciudadanas —sujetos de derechos y obligaciones— en toda la complejidad del tejido familiar, social y estatal.
- Reflexione y comprenda los procesos naturales, históricos y socioculturales. Esto mediante la construcción reflexiva de conocimientos acerca de las características sociales y culturales de su medio local y de la realidad nacional, y el desarrollo de su pensamiento propio, de su capacidad para expresar con seguridad sus pensamientos y sentimientos y de toma de decisiones responsables.

Además de estos documentos de orientación que ofrecen lineamientos para la formación, las oficinas centrales del MINEDU ofrecen a los docentes libros de texto, que, para el caso de los estudiantes de sexto grado de primaria, son tres: Lógico-Matemática, Comunicación Integral y Personal Social. Todos los textos utilizan ejemplos

que grafican situaciones nacionales referentes a la geografía, la historia, las costumbres y la diversidad cultural peruana.

Es relevante detenernos un poco en la propuesta presentada en el texto de Personal Social, pues es en este donde se habla explícitamente de ciudadanía. El texto está ordenado en tres partes: historia, geografía y ciudadanía. Esta última se divide a su vez en tres secciones: construcción de paz, el Estado y los gobiernos locales. La paz se entiende como *estado de bienestar* y el trabajo necesario para su construcción como producción de condiciones para que esta exista a partir del desarrollo de la justicia y la igualdad. El argumento parte de la necesidad del reconocimiento positivo de las diferencias. La paz, por tanto, según el texto, no debe reducirse a no violencia, sino que debe incluir además el desarrollo humano y los derechos humanos. Se trata de un argumento que sostiene un deber ser basado en el diálogo, la concertación y el consenso, lo cual a su vez permitiría la solución de conflictos. La paz sería posible, entonces, si reconocemos positivamente las diferencias y seguimos vías liberales como el diálogo, la concertación y el consenso. La necesidad de pensar la paz en estos términos estaría demostrada a partir del aprendizaje logrado por la tragedia vivida durante el conflicto armado interno ocurrido entre 1980 y el 2000, y los efectos de la permisividad frente al abuso y la injusticia. De esas dos malas experiencias es que se deduce nuestro aprendizaje de lo que significa la vida. A continuación el texto desarrolla una reflexión sobre las guerras, pensadas como una situación por entero negativa: esas serían producto, generalmente, de la «codicia o el deseo desmedido de poseer más de lo que se tiene» y de «los intereses de los que sacan ventajas económicas con ellas»; son situaciones en las que nunca se gana nada, que tienen como grandes perdedores al pueblo, a los débiles, los pobres, los marginados, los niños, las mujeres. Es decir, los sectores más vulnerables de la sociedad. Por último, son evitables a partir del diálogo, soluciones pacíficas a los conflictos y el aprovechamiento de los recursos y no ambicionar los recursos ajenos. Se trata de un argumento que busca persuadir a través de un doble argumento, basado en la comprensión de lo que significa la paz y su construcción, y en los efectos negativos de su contrario: la guerra.

En la sección sobre el Estado, se ofrecen algunas definiciones y se describe al Estado, la nación y la república peruanos. Estado, según el texto, es una nación con gobierno, leyes, organización, territorio delimitado y con soberanía política. Nación sería un conjunto de personas unidas por lazos comunes como historia, lengua y origen común. En el caso peruano, hablaríamos de una nación que coincide con el Estado en un mismo territorio y que está organizado como una república en donde el poder proviene del pueblo. A continuación se describe la República peruana, la Constitución vigente, sus idiomas, su capital, forma de elección de gobernantes; también se describe la organización y funciones de los poderes Legislativo, Ejecutivo y Judicial; y su organización política en regiones y municipios. Se hace también referencia a la dimensión normativa del Estado definiendo las leyes y normas y describiendo su función en la sociedad; se las caracteriza como claras y universales; se alude a las sanciones y la forma en que se aplican también de manera normativa. Por último, se desarrolla una reflexión destinada a ver qué se puede hacer para cambiar el país y la definición de las que deberían ser nuestras aspiraciones como peruanos. Este punto tiene un carácter propositivo; se sugieren acciones como ayudar a construir una cultura de respeto a la ley y a nuestros derechos, una cultura de valores, la paz social, cumplir las normas de convivencia para así adquirir hábitos como la puntualidad, la honradez y la cortesía; generar intolerancia hacia el abuso, etcétera. Todo ello basado en aspiraciones de respeto a la ley y a la autoridad. La tercera y última sección es sobre los gobiernos locales. Esta sección está dedicada a la descripción de la distribución de jurisdicciones de gobiernos regionales y locales, y de sus funciones y organización. En suma, estas dos últimas secciones se abocan a la descripción del Estado en el nuevo contexto de descentralización. Están claramente destinadas a dar información. Mientras que la sección anterior buscaba persuadir respecto a un argumento, esas últimas ofrecen datos sobre la organización jurídico-política del país.

A grandes rasgos, podemos notar que esta propuesta —la contenida tanto en el DCN como en los libros de texto para sexto grado de primaria—, no solo entrega a los estudiantes información sobre la organización jurídico-política del país y pretende un sentido de

identificación y compromiso con este; sino que también ofrece un argumento a favor del reconocimiento del sí mismo y del diferente, y de la valoración del diálogo, la concertación y el consenso; además de recursos para la comprensión y reflexión de la realidad nacional y el rechazo de toda forma de injusticia, abuso y violencia. Parece ser una propuesta bastante completa y coherente con los retos de la escuela en el Perú de hoy. Sin embargo, tiene un carácter puramente normativo, establece un *deber ser* de la construcción de ciudadanía en las escuelas, lo que quiere decir que no necesariamente se aplica como tal en la realidad. En la actualidad, el sistema educativo peruano pasa por gran cantidad de problemas que exceden lo específicamente ligado a la formación en asuntos de ciudadanía y democracia. Nos encontramos en medio de un proceso de descentralización de la educación que se viene llevando a cabo con gran cantidad de tropiezos y problemas como la corrupción y la poca capacitación de los funcionarios. Las propuestas consideradas normativamente sobre educación en ciudadanía (así como las relativas a las distintas áreas curriculares) sufren muchas modificaciones y reinterpretaciones en el camino. En realidad, se supone que deba ser así dado que se espera que cada institución educativa adapte los lineamientos y propuestas a cada contexto. Pero, en ese camino, muchas veces se pierde el sentido inicial de los lineamientos y se termina regresando a concepciones de ciudadanía y de pedagogía ajenas a las propuestas presentadas normativamente por el Ministerio.

3. LA POLÍTICA EDUCATIVA EN HUAMANGA

A pesar de estos importantes avances en el plano conceptual y normativo de la política educativa, la investigación realizada muestra que ellos están lejos de convertirse en una realidad tangible. Las propuestas elaboradas no se han sedimentado en las prácticas docentes de manera consistente, lo que deja espacio para el retorno a metodologías tradicionales y concepciones no democráticas de formar en ciudadanía. Las carencias metodológicas de los docentes, producto de una incipiente respuesta del Estado por hacer sostenible su propuesta de formación en ciudadanía, es uno de los factores

principales del fracaso del trabajo pedagógico que realizan los docentes en la materia. En tanto no se *satura* o completa la propuesta oficial con recursos que la hagan viable, los docentes interpretan la formación en ciudadanía con los recursos que tienen a la mano, muchas veces herederos de una pedagogía tradicional. Las políticas educativas para la formación en ciudadanía —expresadas tanto en el DCN, como en los libros de texto, las capacitaciones continuas, entre otras acciones— conviven, supuestamente, sin contradicciones, con propuestas pedagógicas y concepciones de ciudadanía tradicionales que apuestan por la recuperación del orden social y la tradición, que conciben los valores como verdades incuestionables, y plantean la disciplina de manera vertical y militarizada.⁸ A estas se ha referido Abraham Magendzo como «concepción patriarcal de formación ciudadana» (Magendzo 2004).

En la forma en que la presenta Magendzo, la concepción tradicional o patriarcal de la educación en ciudadanía se orienta en función de valores cívicos, patrióticos y de unidad nacional; y busca la integración, la socialización e incorporación de los individuos a los cánones de la sociedad, preservando las condiciones y jerarquías existentes. Así, da más importancia al interés nacional que a las demandas sociales que puedan crear conflicto; y reduce la democracia a su dimensión formal, liberando a las instituciones de todo cuestionamiento y entendiendo a la política en un sentido puramente legal-formal. Cuando se expresa en el currículo escolar, lo hace sobre todo a través de áreas como Educación Religiosa, Educación Cívica e Historia (Magendzo 2004). En el Perú, la formación en ciudadanía ha sido tradicionalmente entendida como educación cívico-patriótica y como una forma de integración a la sociedad. El amor a la patria, el respeto a sus héroes y símbolos, el conocimiento de las leyes e instituciones, por un lado; y las reglas de convivencia, la disciplina escolar y social, y el aprendizaje de conductas colectivas; por otro lado, han sido los contenidos a los que se les ha dado más importancia (Morales 2000).

⁸ Nos referimos a las propuestas, vigentes en el Perú de hoy, de vincular la educación ciudadana con la vida militar a través de marchas cívico-militares o la restitución de la instrucción premilitar.

Esta concepción patriarcal si bien no es respaldada por los docentes, goza entre ellos de una coherencia y consistencia mucho mayor de la que tienen las propuestas o paradigmas pedagógicos que pretenden producir transformaciones a favor de una cultura democrática y respetuosa de los derechos humanos. La mayoría de los docentes han sido educados y formados en concepciones tradicionales, por lo que las comprenden mucho mejor que las novedosas propuestas de horizontalidad y participación. Además, la concepción tradicional y patriarcal goza de una unidad de la que carecen las nuevas propuestas. Una muestra de ello es la diversidad de rótulos existentes hoy día: educación para la paz, educación en derechos humanos, cultura de paz, educación en valores, educación para la democracia o para la ciudadanía, entre otras. Lamentablemente, esa diversidad contrasta con la poca claridad que se tiene sobre la forma en que se relacionan, contradicen o complementan. Tal vez el más difundido de todos estos rótulos entre los docentes sea el de *educación en valores*, que, a pesar de pretenderse afín a la democracia, tiene sesgos profundamente tradicionales al basarse en el supuesto de que los valores deben inculcarse como un «catálogo fijo de bienes eternos e inmutables que se “siembran” a partir del adoctrinamiento y la prédica, y el uso de exhortaciones y métodos extrínsecos (premios y castigos)» (Frisancho 2004). Se trata, pues, de concebir los valores como sistemas universales o bolsas de virtudes, cuando en realidad se trata, según la denominación de Bourdieu ya citada, de arbitrariedades culturales que confunden el dominio moral con el de las buenas costumbres sin lograr ningún compromiso a largo plazo (Frisancho 2004).

La propuesta normativa así como los contenidos sugeridos en los libros de texto para los estudiantes de sexto grado de primaria, puede llevarnos al supuesto de que existen suficientes elementos que delinean la acción y políticas de los funcionarios intermedios del MINEDU, y que estas llegan a los docentes como lineamientos claros para su trabajo pedagógico. En teoría, de darse un eficaz proceso de descentralización del currículo, los lineamientos sobre formación en ciudadanía del DCN serían contextualizados en función de las características culturales y de las necesidades de cada región o localidad. El conocimiento y la identificación con el medio, a los que

se refiere el DCN, adquirirían así todo su sentido. Pero, en la práctica, el proceso de descentralización del currículo no se produce de manera eficaz. El problema no es tanto la inexistencia de un discurso estructurado sobre formación en ciudadanía a nivel de política nacional, sino la falta de mecanismos eficaces para su transmisión.

Los elementos de la política de formación en ciudadanía se transmiten bajo un esquema que consiste en réplicas sucesivas desde los funcionarios más altos hasta la escuela. Se realizan talleres para capacitar a los funcionarios regionales y locales. Los más concurridos son los talleres macrorregionales que se realizan generalmente en los primeros meses del año. A este taller acuden los funcionarios especialistas de las DRE y las UGEL, que luego deberán capacitar a los maestros coordinadores de área de sus regiones y localidades. Estos, a su vez, deben replicar la capacitación en sus respectivas instituciones educativas. El modelo se organiza como una pirámide de transmisión de conocimientos que va desde los planificadores de las políticas hasta los ejecutores que son los maestros, aunque, en teoría, los maestros también deben concebirse como planificadores de las políticas puesto que ellos participan de la definición del Proyecto Educativo Institucional. Se espera entonces que lo transmitido mediante esta estructura sea reinterpretado a cada nivel, en función de las necesidades y concepciones particulares.⁹ Sin embargo, el sistema presenta múltiples grietas. Al acercarnos al problema de la transmisión de conocimiento podemos encontrar que los maestros no han recibido las capacitaciones requeridas ni se hace el seguimiento adecuado a su trabajo. Aquí se entrelazan dos factores importantes. En primer lugar, los problemas en la ejecución efectiva de capacitaciones u otras formas de implementación de las políticas, y; en segundo lugar, la persistente desconfianza entre el Estado, los funcionarios de las instituciones intermedias y los docentes.¹⁰

⁹ Esto no siempre ocurre, como lo demuestran varias investigaciones. Véase, por ejemplo, Cheel (2005).

¹⁰ Para un breve resumen de los retos del actual gobierno frente a la reforma del sistema educativo en el marco del Proyecto Educativo Nacional, véase Vegas (2008).

3.1. Dificultades de ejecución¹¹

Los intentos de realizar capacitaciones y monitorear la ejecución de la política de formación en ciudadanía encuentran un primer escollo, según los funcionarios de la zona, en sus pocas posibilidades materiales de implementación. El problema es común en Huamanga. Recogimos gran cantidad de declaraciones que muestran la existencia de planes, pero también la imposibilidad de llevarlos a cabo por falta de personal: «El problema es que nuestro personal no alcanza. Tenemos 300 centros educativos y solo son tres especialistas, solo esta es ejecutora, o sea no tenemos personal para monitorear».¹² El pequeño número de especialistas para la realización de dicho trabajo es uno de los argumentos más fuertes: «Yo voy a tener que ir de colegio en colegio, yo soy el único y tengo que trabajar con los otros especialistas, de primaria y secundaria. Necesitaríamos diez especialistas para hacer mejor el trabajo».¹³ Los funcionarios son conscientes de que las condiciones en que trabajan no les permiten realizar sus funciones y el monitoreo requerido. De esta forma, los docentes son dejados a su suerte y es imposible corregir las posibles deficiencias.

La falta de materiales pedagógicos y las dificultades económicas de los funcionarios y docentes son también una constante justificación al momento en que los funcionarios evalúan los alcances del trabajo que realizan. Si bien los funcionarios han recibido varias capacitaciones, los materiales recibidos en estas no son suficientes; ello los obliga a buscar complementos en las páginas electrónicas del Ministerio de Educación y el centro de recursos Ciberdocencia.¹⁴ Pero la transmisión electrónica de los recursos pedagógicos se dificulta por la precariedad económica de los docentes, y la poca experiencia que tienen con el uso de computadoras e internet. El diseño formal parte del supuesto de que, luego de que los funcionarios han recibido las

¹¹ Varios de los párrafos de esta sección reproducen avances de este trabajo presentados en Barrantes y otros (2008).

¹² Entrevista a funcionario de Abancay.

¹³ Entrevista a funcionario de Huamanga.

¹⁴ Dirección URL: <<http://ciberdocencia.gob.pe>>.

capacitaciones, contarán con las herramientas suficientes para transmitir el conocimiento recibido. Pero el mundo no funciona como la forma pretende. Los funcionarios encuentran en la falta de recursos el principal impedimento para conseguir locales, imprimir materiales, acceder a computadoras, etcétera. En la percepción de los funcionarios, por tanto, no es posible sostener la pirámide de transmisión de conocimiento debido a la falta de recursos.

Fuera de los factores puramente económicos, se revela también que el modelo de transmisión de la política no solo dibuja el ideal de transmisión de conocimientos, sino también una cadena de transmisión de responsabilidades y culpas. Desde las instancias centrales del MINEDU, los funcionarios muestran confianza en la eficacia de la pirámide y endosan la responsabilidad en los funcionarios intermedios: «Ya hemos capacitado a las DRE y UGEL, ahora ellos tienen que capacitar».¹⁵ Pero en estas instancias intermedias se hace también algo parecido hacia quienes se encuentran más cerca de la base de la pirámide: los docentes. Se aduce que los profesores no se sienten motivados a asistir a las capacitaciones si no reciben nada a cambio que pueda enriquecer sus currículos personales, por lo que la estrategia adoptada es muchas veces entregar certificados de participación. A pesar de que se reconoce la falta de recursos y materiales, se responsabiliza también a los docentes, puesto que, al fin y al cabo, son los encargados y responsables de ejecutar la política de formación en ciudadanía. Como veremos más adelante, los docentes hacen otro tanto con sus alumnos.

Los lazos de confianza institucional se debilitan debido a las mutuas acusaciones de irresponsabilidad. En las instituciones intermedias se percibe que el sistema falla debido a que los canales de comunicación y capacitación están rotos y al poco compromiso por parte de los docentes. Debido a ello, para conseguir ejecutar algunas de las políticas del Ministerio, se ha establecido en Huamanga un lazo fuerte con organizaciones no gubernamentales locales que promueven el trabajo sobre temas como sexualidad o niñez. Esta es una iniciativa de los propios funcionarios que, al no encontrar respuestas adecuadas en el sistema, buscan soluciones fuera de este.

¹⁵ Entrevista a funcionario de Huamanga.

Por último, respecto a las propuestas pedagógicas adecuadas para formar en ciudadanía, se percibe también cierta dificultad para dar contenido operativo a los marcos generales propuestos por el MINEDU. Si bien hemos podido constatar que existen concepciones sobre los resultados esperados de la formación en ciudadanía adecuadas a la propuesta del DCN, en contados casos los funcionarios fueron capaces de mencionar propuestas pedagógicas específicas para llevar eso a cabo. Una de las pocas, si no la única, que se viene implementando en temas de ciudadanía, es la campaña de sensibilización y promoción «Tengo derecho al buen trato», que, según su planteamiento, se vincula con el desarrollo de la convivencia y disciplina escolar democrática y está dirigida a la prevención del abuso físico, psicológico, sexual y todo tipo de discriminación. Según un funcionario local, «A los docentes, se [les] ha pedido que no se excluya a nadie. Este año la norma, esa del buen trato, dice “a todos sin excluir a nadie”. Esto se está ejecutando».¹⁶

3.2. El obstáculo de la desconfianza

Un factor que hizo complejo el trabajo de campo de esta investigación fue la desconfianza de los docentes hacia nuestro trabajo. Desde un inicio parecía haber cierta incompreensión respecto a lo que se proponía hacer. En Huamanga, pocos días después de haber entrado al colegio en el que se realizó la investigación, nos enteramos de que cuando se anunció nuestra llegada a la plana de profesores una semana antes, se hablaba de un investigador de Lima que iba a observar cómo se está enseñando derechos humanos y ciudadanía a los estudiantes. Vistas así las cosas, muchos interpretaron que se trataría de alguna forma de evaluación como las que suelen hacer los funcionarios del Ministerio de Educación. Por ello, y no sin razón, algunos profesores se preocuparon, pues les parecía inadecuado que se les fuera a evaluar sin que se les hubiera capacitado previamente sobre la materia. En Abancay, sucedió algo similar. El primer día que estuvimos en el colegio, el director convocó a to-

¹⁶ Entrevista a funcionario de Huamanga.

dos los docentes de sexto grado a una reunión para elegir a los que colaborarían con la investigación dejándonos entrar a sus aulas. En dicha reunión, uno de los docentes mostró inquietud frente a la posibilidad de que la investigación guardase algún vínculo con el MINEDU e insistió en saber cuál sería la utilidad que la investigación tendría para los propios docentes. A pesar de que intentamos aclarar sus dudas e insistimos en que no éramos emisarios del MINEDU ni habíamos llegado para evaluarlos, el docente se negó a que ingresáramos a su salón por temor a que le fuéramos a «hacer daño»; adujo que tenía formación y maestrías y que no tenía dificultades en discrepar con el MINEDU.

En Huamanga, la desconfianza mostrada por los docentes también causó que no todos los profesores estuvieran dispuestos a aceptar que ingresáramos a sus aulas a observar la forma en que realizaban su trabajo pedagógico de formación en ciudadanía. Supimos que los profesores que colaboraron con la investigación fueron criticados por algunos de sus colegas por estar, presumiblemente, colaborando con un espía del Ministerio. La imagen de espías que despertamos en un inicio pudo haber perjudicado nuestro trabajo, pero también ayudó a comprender el contexto en el cual los docentes enseñaban ciudadanía en el área que elegimos: un contexto de continua tensión entre el gobierno de turno y el sector docente en el Perú.¹⁷

Elementos relevantes, o por lo menos simbólicos, de ese contexto son dos comunicaciones públicas del presidente de la República en el influyente diario de circulación nacional *El Comercio*. Con los títulos de «El síndrome del perro del hortelano» (*El Comercio*, 28 de octubre de 2007) y «¿Cómo superar el “síndrome del perro del hortelano”?» (*El Comercio*, 4 de noviembre de 2007), el jefe de Estado arremetió contra las distintas formas de oposición política en el país. Uno de los sectores más duramente criticados, por contar con el gremio más sólido y grande del país, el SUTEP,¹⁸ fue precisamente el sector docente.

¹⁷ Una reflexión sobre la construcción del miedo y la desconfianza entre los docentes y el Estado durante la violencia armada y el Perú de posguerra se puede hallar en Trinidad (2004) y Trinidad (2006).

¹⁸ Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú.

Como asegura Uccelli (2008), la disputa entre el gobierno y el magisterio no es más que una expresión de antiguas luchas políticas entre el Partido Aprista Peruano —el partido de gobierno durante el desarrollo de esta investigación— con la izquierda, en general, y con Patria Roja, en particular, partido político que ha tenido hegemonía dentro del SUTEP durante décadas y con el cual el Partido Aprista Peruano ha convivido en situación de minoría. Según la autora, el gobierno habría igualado al magisterio con el SUTEP y entrado en abierta confrontación con todo un sector como si este estuviera homogéneamente ligado a su sindicato.¹⁹ De esta contienda, tal vez lo que más afectó a los docentes es el hecho de que la evaluación de los docentes que llevó a cabo el gobierno tuvo un 95% de desaprobados. Eso habría generado serios problemas en la imagen que de los docentes tienen ahora los padres de familia y los estudiantes. Como dice la autora, «los niños, niñas y adolescentes siguen asistiendo a la misma escuela pública

¹⁹ Uccelli señala las siguientes medidas dirigidas al sector magisterial: «evaluación censal de docentes realizada en el 2007; la implementación del Programa Nacional de Formación y Capacitación permanente (PRONAFCAP 2007-2011); la evaluación única para postulantes a educación en ISP y la nota 14 como requisito de ingreso; la facultad de contratar a otros profesionales no docentes para enseñar en la escuela pública; la oferta de becas de estudios de docencia para los mejores estudiantes egresados de escuela pública; la iniciativa de restringir el contrato a docentes provenientes del tercio superior en su institución de formación superior; la evaluación docente como requisito y filtro para el nombramiento y contrato docentes; la suspensión del ingreso a los programas no regulares para obtención del título y grados en la carrera docente; y la suspensión de la creación de facultades, escuelas, filiales, programas y otros que conduzcan a la obtención del título profesional o grado académico en Educación».

Además, señala las siguientes medidas dirigidas directamente al SUTEP por haberse resistido a participar en la evaluación censal: «la reducción de las licencias sindicales de 304 licencias a 30 a nivel nacional; la cancelación de la retención automática por planilla del aporte a la Derrama Magisterial; el inicio del programa Préstamo Multired Maestro del Banco de la Nación [...] en franca competencia con la Derrama Magisterial; la aprobación del Reglamento de la Ley N.º 28988, que norma “las acciones orientadas a asegurar la continuación de la prestación del servicio educativo” y en consiguiente regula el derecho a huelga en el sector; y el padrón de docentes alternos que supone un registro de profesionales de reemplazo en caso de paralización de labores» Uccelli (2008).

solo que ahora, han perdido el respeto a los profesores que tienen delante» (Uccelli 2008).

Todo esto se presenta en el marco de una institucionalidad que no provee a los docentes de los recursos necesarios para que realicen su trabajo pedagógico de formación en ciudadanía. Ni siquiera todos los estudiantes tienen el libro de texto de Personal Social, indispensable para dar seguimiento a las políticas de Estado en materia de formación en ciudadanía; solo existen ejemplares viejos y los estudiantes no quieren usarlos.²⁰ En resumidas cuentas, existe la percepción de que el gobierno ataca a los docentes pero no les da ningún recurso concreto para hacer su trabajo, por lo menos en lo que a formación en ciudadanía se refiere. En palabras de un docente: «El Estado no hace ningún tipo de capacitación, más bien entorpece el trabajo docente».²¹ Han sido recurrentes durante la investigación declaraciones respecto a que los profesores se ven obligados a buscar sus propias fuentes de capacitación para suplir la falta de propuestas por parte del Estado: textos propios, asistencia a talleres, recursos electrónicos en internet y otras; incluso, algunos entrevistados mencionaron textos de autoayuda. Se trataría de un esfuerzo en cierta medida percibido como *heroico* en la medida en que se lleva a cabo sin ningún respaldo.

La autopercepción de los docentes como héroes de la educación se revela en declaraciones tales como «Hay maestros de ocasión y de vocación»²² así como en las referencias al hecho de que los que importan son los estudiantes y que el objetivo es «que se diferencien y se sientan orgullosos». Ese sería el único reconocimiento que necesita un docente de *vocación*, que no se conforma con su pago mensual como el de ocasión, quienes además faltan a las clases y se distraen conversando fuera del aula. Se trataría entonces de un asunto sostenido únicamente en la voluntad de un individuo, pero sin ningún refrendo en la institucionalidad. Tanto en Huamanga como en Abancay los profesores afirman que se forman a sí mismos comprando materiales pedagógicos que llegan a vender al colegio y estudiando

²⁰ Entrevistas a docentes de Huamanga y Abancay.

²¹ Entrevista a docente de Huamanga.

²² Entrevista a docente de Huamanga.

por su propia cuenta. Bajo esta premisa, algunos profesores juzgan el desempeño de sus estudiantes: el problema educativo no sería tanto un problema de falta de recursos de los estudiantes (falta de recursos económicos, mala alimentación, etcétera) sino de su falta de voluntad.²³ Así, mientras que los funcionarios y el Estado culpan a los profesores, estos responsabilizan a los estudiantes.

Incluso el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente de docentes (PRONAFCAP 2007-2011) tuvo poca acogida entre la población docente, puesto que tenía como requisito para su acceso someterse a la evaluación que el gobierno había programado a los docentes durante el 2008. En la institución educativa con la que trabajamos en Huamanga tuvimos conocimiento de solo una sola profesora que se sometió a la evaluación y accedió a la capacitación y, si bien se refirió a la capacitación en términos positivos, recibió duras críticas de sus compañeros por su falta de solidaridad con el gremio. El propio régimen de evaluaciones llevado a cabo por el Ministerio es objeto de desaprobación por su falta de coherencia con las propuestas normativas de este. Una docente señaló que; por un lado, se propugna una educación integral y se incluye temas relativos a la formación ciudadana, pero; por otro, la evaluación realizada para decidir nombramientos es «puramente cognitiva».²⁴

Además de la ausencia de un marco institucional que provea recursos y capacitaciones suficientes, los docentes también hacen referencia a la necesidad de políticas educativas descentralizadas que den espacio para la consideración del contexto local —como

²³ En ocasiones, este argumento es usado por los docentes dentro del aula con el fin de llamar la atención a los estudiantes por su bajo rendimiento. En una clase de Ciencia y Ambiente, después de revisar las tareas, la profesora les reprende diciendo: «Traigo bastantes materiales para que ustedes aprendan. [...] Les traigo papelotes. Está escrito de una manera y en sus cuadernos de otra manera. Entonces para qué traigo digo yo, me pregunto y me pregunto. Para qué traigo si van a ser iguales. Para qué preparo todo esto. ¿Ustedes saben lo que me ha costado hacer esto de aquí? Mientras ustedes estaban jugando, de repente comiendo en casa [...] en familia, yo he tenido que utilizar ese tiempo para poderles traer esto porque estamos atrasados. [...] ¿Ustedes retribuyen esto?» (Abancay, 05-05-2008).

²⁴ Entrevista a docente de Abancay.

se propone en el actual proceso de descentralización de la educación— y la necesidad específica de que haya una efectiva diversificación curricular de los temas transversales relativos a formación ciudadana. Gran parte de docentes afirma que solo tienen el DCN como herramienta de trabajo sin un Proyecto Educativo Regional que le sirva de marco para su diversificación. Al mismo tiempo, existe plena conciencia de la necesidad de que las políticas educativas descentralizadas sean concebidas más allá incluso del sistema educativo formal. Es decir, piensan que la formación en ciudadanía no es solamente responsabilidad de los docentes, sino que también es determinada por el entorno y por otras vías no oficiales de formación como los medios de comunicación, el barrio o la familia. Esto se expresa en frases como «La escuela sola es imposible. La educación es tarea de todos».²⁵

Cabe resaltar, por último, que tampoco existen entre los docentes de la institución educativa con la que trabajamos instancias para que compartan experiencias y se autocapaciten, es decir, espacios de lectura y encuentros en los que discutan sobre lo que funciona y lo que no funciona al momento de realizar su trabajo pedagógico de formación en ciudadanía. En suma, los docentes quedan solos frente a un tema cuyos contenidos y metodologías requieren un trabajo técnico y especializado.

Como resultado, los propios docentes no reconocen avances significativos en formación en ciudadanía. A pesar de que ellos mismos identifican como cambios positivos el hecho de que ya no sea legítimo el maltrato físico y la pedagogía vertical y autoritaria, ello, según su percepción, no ha significado cambios en la puesta en práctica de valores entre sus estudiantes.

3.3. Concepciones de ciudadanía en Huamanga y Abancay

A continuación se presenta un resumen de las principales tendencias de opinión recogidas entre funcionarios y docentes respecto al sentido de la ciudadanía que debe ser inculcado en los estudiantes

²⁵ Entrevista a docente de Huamanga.

de una escuela. Es importante advertir, sin embargo, que lo descrito a continuación no constituye la posición de todos los docentes y funcionarios. Tampoco se pretende afirmar que se trate de un discurso sostenido homogéneamente por una cierta comunidad de docentes. Únicamente presentamos una sumilla de aquellos puntos que aparecieron de modo más recurrente durante las entrevistas. Es probable que las opiniones vertidas puedan ser revisadas y corregidas por los entrevistados; sin embargo, el hecho de que hayan sido opiniones surgidas espontáneamente durante una conversación abierta sobre ciudadanía, autoriza a suponer que estas posiciones tienen un lugar importante en la manera como los docentes se representan el problema bajo consideración.

Respecto a la relación entre deberes y derechos, nuestra investigación permite asegurar que, si bien ambas nociones suelen ser planteadas como complementarias, se pone el énfasis en el cumplimiento del deber (obligaciones, tareas, responsabilidades, reglas de convivencia) antes que en el ejercicio de derechos y la vigilancia de su cumplimiento. Prevalece cierta concepción de ciudadanía que otorga sentido al ejercicio ciudadano en términos de preservación de un orden antes que de capacidad de hacer ejercicio de la libertad. Entre los deberes y los derechos se establece una relación en un sentido. Solo si se cumplen los primeros se merecen los segundos. Ello no tiene cómo deducirse de los lineamientos ofrecidos en el DCN ni en los contenidos presentes en los libros de texto, en donde se presentan como el desarrollo del sentido de pertenencia del niño a una comunidad para que se identifique como miembro de su medio local y nacional y aprenda a convivir democráticamente en este. Entre otras cosas, mediante el reconocimiento de sus roles, derechos y responsabilidades en el contexto donde le corresponde actuar. Si se dice algo sobre el sentido de la relación entre deberes y derechos en el DCN es en función a la pertenencia a un medio social, a una comunidad política. La idea de que los derechos dependan del cumplimiento de los deberes es producción de los propios funcionarios y docentes.

Uno de los argumentos más difundidos entre los docentes para justificar el acento en el cumplimiento del deber es que se ha hecho bastante por divulgar una cultura de derechos. Haría falta ahora

propiciar una cultura de compromiso con el deber: «Lo único que hemos hecho es lo siguiente: difundir derechos, pero hemos dejado de lado los deberes. Debería ser al contrario. No solamente puede ser derechos, ¿mis deberes dónde quedan?». ²⁶ El énfasis en el cumplimiento del deber se pone de manifiesto en la preocupación por la observancia de la disciplina, cuyo sentido, a su vez, está asociado en muchos casos a la formación militar. Según un funcionario, «Ahora, por ejemplo, en Andahuaylas se abrió hace poco un colegio militar. Los padres dicen: “eso es lo que queremos nosotros: disciplina”. Quieren que haya disciplina. Un alumno debe tener orden». ²⁷ Como resultado, en ocasiones, el cumplimiento del deber y la regulación de la convivencia terminan asociándose a la instrucción militar.

Un punto en común, en las diversas conversaciones que sostuvimos, es que un buen ciudadano es un sujeto con condiciones de agente, es decir, alguien con capacidad de actuar con libertad y deliberación. Si bien no se usa ese término, la capacidad de agencia está debajo de varias de las definiciones recogidas: así, un estudiante que es un buen ciudadano sería, en principio, un buen estudiante capaz de poner en práctica lo aprendido en el salón de clase, en el patio, en la calle, etcétera. Ello significa, según las opiniones recogidas, que es capaz de manifestar y promover con su comportamiento sus valores, el respeto de los derechos, el cumplimiento de deberes, la convivencia armónica y pacífica, su compromiso con la comunidad, el respeto a sus semejantes, la valoración de su identidad personal y social, y el pensamiento crítico.

Otro asunto relevante es la constante referencia a los valores como fin y medio para la formación en ciudadanía. Ya hemos hecho referencia a este punto líneas arriba. Conviene destacar únicamente que, desde una ciencia pedagógica espontánea, es en los valores donde se piensa que todo se vincula (derechos, deberes, moral, paz, religión, etcétera): «Cuando digo valores, ya estamos englobando todo en general». ²⁸ Este privilegio de los valores sobre los otros

²⁶ Entrevista al director de educación primaria de la institución educativa con la que se trabajó en Abancay.

²⁷ Entrevista a funcionario de Abancay.

²⁸ Entrevista a docente de Huamanga.

componentes de la moral, la ética y la competencia para la política, no supone la ausencia de una jerarquización a su interior. Es decir, una asignación diferenciada de importancia a los distintos valores existentes. En dicha jerarquía de valores, según la opinión de algunos docentes y funcionarios entrevistados en Abancay, la disciplina es especialmente relevante, pues es entendida como un valor que abarca los demás valores: «La disciplina es un macrovalor porque la disciplina involucra la responsabilidad, porque involucra puntualidad, porque la disciplina involucra hacer o deber hacer cumplir cada uno sus responsabilidades o deberes ¿no?, a eso, todo eso».²⁹ La disciplina, como garante del cumplimiento del deber, constituiría un valor en sí mismo.

Especialmente en Huamanga, un tema en el cual se pone mucho énfasis es el diálogo. Se hace constante referencia a ello de dos formas. Primeramente, como necesidad de que los estudiantes aprendan a escuchar como condición de asertividad: «Primero hay que escuchar, niño. Primero hay que escuchar atentamente [...] aprendamos a escuchar primero a la persona que habla [...] Primero se escucha y luego se dialoga [...] Primero hay que escuchar, después hay que conversar y luego llegar a un acuerdo de cómo vamos a trabajar, y decirnos las cosas directas, claras, pero con todo respeto. Eso es ser, niño, asertivo» (Huamanga, 28/4/2008). En segundo lugar, el diálogo es valorado como una forma de asegurar la convivencia con el resto y de evitar la violencia: «Hay muchos niños que uno de sus compañeros le dice una palabra inadecuada, reacciona con golpes. ¿Eso es correcto? («No», dicen los estudiantes). Cómo van a responder ah alumno. La palabra, la comunicación [...] El hombre, una herramienta es el lenguaje, lingüístico, con que nos comunicamos. Y conversando podemos solucionar esa controversia» (Huamanga, 5/5/2008).

Por último, hemos encontrado una gran valoración de las estrategias basadas en la perspectiva de formación participativa. Tanto de las que contribuyen a que los estudiantes participen en la toma de decisiones públicas dentro del espacio educativo, como de

²⁹ Entrevista a docente de Abancay.

las que involucran activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje: «[...] los estudiantes tienen que ser partícipes de su propio aprendizaje. Los estudiantes hoy día sí participan. Depende de los maestros en qué actividades lo fomentan y que esta sea activa».³⁰ Se trata, en la perspectiva de los funcionarios y docentes, de superar enfoques tradicionales, basados en la autoridad vertical en la transmisión de conocimientos: «[...] hay que ser horizontal, ser empáticos, ponerse a nivel de los alumnos. Hoy en día el niño ya no solo es oyente, sino interactúa al mismo nivel, los docentes hoy en día son facilitadores y construyen su propio aprendizaje con los niños. Ya no es que “es lo que dijo” el docente, sino que el niño orienta y el niño elabore su propio concepto, aprendizaje. Todo esto se da en talleres, en reuniones técnicas pedagógicas que se dan dos veces al semestre».³¹ De esta manera se propone bregar a favor del pensamiento crítico y creativo del estudiante frente a la sociedad. Llama la atención que las continuas menciones a la participación como contribución al pensamiento crítico parecen contradecirse, por lo menos en apariencia, con la mayor importancia que se da a los deberes que a los derechos, puesto que se podría decir que un sujeto crítico es aquel capaz de reclamar sus derechos al Estado y la sociedad.

En suma, el modelo de gestión educativa de transmisión de conocimientos no puede sostenerse bajo los parámetros actuales, sin importar cuánto haya avanzado el MINEDU en la elaboración de un discurso democrático. Las fallas del sistema rompen los lazos de confianza y la comunicación entre los diversos agentes que lo conforman. Al suceder esto, el modelo, las capacitaciones y la relación funcionario-docente no se estructura de acuerdo con lo planificado por el MINEDU y pueden caer en el desconocimiento de las prácticas recomendadas o en su rechazo. Es de esta manera que se dejan espacios libres o grietas a través de las cuales se pueden colar concepciones tradicionales de formación en ciudadanía en los distintos agentes del sistema. Las grietas del sistema y las dificultades de hacer efectiva la pirámide de transmisión de conocimientos y la

³⁰ Entrevista a funcionario de Huamanga.

³¹ Entrevista a funcionario de Abancay.

descentralización del currículo dejan espacio, en el nivel de la gestión local y regional, para la persistencia de concepciones tradicionales sobre la ciudadanía y la pedagogía requerida para formarla. A pesar de que las concepciones de los funcionarios y docentes son en su mayoría coherentes con las propuestas por el Ministerio a través del DCN, algunos asuntos no especificados o indebidamente abordados dejan espacio para concepciones tradicionales de ciudadanía y democracia, como hemos visto en la forma en que establecen la relación entre deberes y derechos y la importancia y carácter que dan a los deberes. Por último, más allá de las concepciones y los discursos, el hecho de que no se dote a los funcionarios y a los docentes de los recursos metodológicos para llevar a cabo su trabajo pedagógico de formación en ciudadanía permite, como esperamos mostrar en las páginas sucesivas, regresar a concepciones tradicionales de la educación y la ciudadanía acordes con la concepción patriarcal de Magendzo, a la que ya hicimos referencia. En efecto, no basta con centrarse solamente en los contenidos que se imparten, sino que hay que prestar atención también a la forma en que se transmiten.

4. EL TRABAJO PEDAGÓGICO DE FORMACIÓN EN CIUDADANÍA

La formación en ciudadanía dirigida a los niños es concebida como una lucha contra factores que se consideran problemáticos en el comportamiento o el desempeño de los niños. Los niños considerados como problemáticos son los que no entienden, desordenan la clase, son indisciplinados y contagian al resto, no practican valores, no tienen respeto ni responsabilidad, etcétera. Es decir, los niños problemáticos son los que ofenden la convivencia dentro del aula.

Son varias las formas en que se plantea que se deben corregir estos casos. A la pregunta de cómo abordar pedagógicamente situaciones de este tipo, recibimos varias ideas de los docentes que tienen como elemento común constituirse en estrategias de trabajo participativo y que no se restringen a la educación formal. Es importante notar que las ideas que presentamos fueron ofrecidas todas por distintos docentes. Es decir, no existe un consenso sobre qué metodologías deben aplicarse en el sexto grado de primaria. Incluso si consideramos en un solo grupo a los docentes de Huamanga

y de Abancay, solo hay coincidencia en una propuesta, la referida a la enseñanza mediante ejemplos. El que no hayamos encontrado demasiado consenso sino más bien un conjunto de ideas por parte de cada docente es indicativo de que no existe una política clara a ningún nivel, ni siquiera dentro de la propia institución educativa:

- Trabajo conjunto e inclusión de la formación informal. En tanto se reconoce que la formación no obedece únicamente a las instituciones educativas formales, se dice que los docentes deben tener conversaciones individuales como consejerías con los papás, escuelas de padres y otros. También se hace referencia al papel que les toca a los medios de comunicación, entidades de salud, la comunidad y otras instancias.
- Formación mediante el ejemplo. Así, el docente presentaría en él mismo un modelo de cómo ser consecuente con los valores que se manejan en clase. Si se habla de respeto, respetar a todos los estudiantes por igual. Si se habla de responsabilidad, no faltar ni llegar tarde. Es decir, constituirse en alguien a quien imitar.
- Grupos de trabajo para fortalecer la convivencia. Estos son entendidos como estrategias de interaprendizaje en el aula y en el hogar. Se busca que los estudiantes compartan actitudes, capacidades, conocimientos, y fortalezcan las interacciones horizontales.
- Espacios de relación con la comunidad que permiten a los estudiantes vincularse con su entorno, conocerlo y contribuir con su desarrollo. Según se informó, alguna vez existieron en la forma de un plan lector para promover la lectura en su localidad. También tuvimos noticia de actividades como participación en secuencias radiales.
- Elaboración de normas dentro del aula como una estrategia para la formación ciudadana vinculada especialmente al cumplimiento de deberes y el establecimiento de la disciplina.
- Espacios de diálogo. Estos se plantean como una estrategia dirigida al fortalecimiento de la identidad y la autoestima de los estudiantes. En dichos espacios el docente estaría dispuesto a escuchar, mostrar afecto y dar consejos supliendo la ausencia de referentes familiares.

- Juego de roles mediante dramatizaciones. Esta propuesta está dirigida especialmente a la familiarización de los alumnos con las funciones que corresponden a los órganos de gobierno y del sistema democrático en su conjunto. La representación de roles efectuada por los propios alumnos haría posible dicha familiarización.

A continuación algunos ejemplos de propuestas de docentes sobre temas específicos de formación en ciudadanía. A través de ellos esperamos mostrar que ni siquiera sobre asuntos concretos se puede notar alguna política o recurso metodológico compartido sobre cómo llevar a cabo su trabajo pedagógico en el tema.

4.1. Diferencia

Un tema que tiene fuerte presencia tanto en el DCN como en los libros de texto con los que trabajan los docentes es la lucha contra la discriminación. Los profesores admiten abiertamente —a pesar de que no lo hayamos podido constatar en la práctica— que existen distintas formas de discriminación entre los estudiantes. Estas estarían motivadas por distintos factores relativos a la diversa composición social de estos: diferencias económicas (según nos cuentan los docentes, conviven en el aula niños que podrían pagar un colegio privado con niños con escasos recursos), diferencias en las profesiones y laborales de sus padres; diferencias de origen (campo, ciudad, zonas marginales); diferencias en las capacidades académicas, deportivas o en las habilidades sociales, etcétera. Por otro lado, podemos decir que, tanto en Huamanga como en Abancay, por lo menos en el plano declarativo, los profesores se manifiestan como bastante progresistas respecto a asuntos como el respeto de las diferentes opciones sexuales —incluso de los docentes, de darse el caso— y sobre la admisión de niños y niñas especiales en colegios no especializados, pues reconocen que es un derecho y, además, señalan que ello sería pedagógicamente beneficioso para los otros niños al enseñarles con el ejemplo que no se debe discriminar. Sin embargo, en la práctica hay docentes que transmiten valores que pueden ser opuestos al discurso de tolerancia y respeto usado en las entrevistas. Fre-

cuentemente, un docente llama a sus alumnos a la participación retándolos a que muestren su valentía como «machos» (Abancay, 7/5/2008).

Nuevamente, las opciones metodológicas sobre el punto son bastante dispersas pues no responden a consensos ni políticas institucionales, sino al sentido común de cada docente. La totalidad de las propuestas presentadas fueron hechas tanto en Huamanga como en Abancay, pero por docentes distintos:

- Persuasión mediante charlas. Respecto de la importancia de no discriminar y luchar contra ello, invocaciones a la solidaridad, a la colaboración mutua, al trabajo participativo, a la valoración de las diferencias, etcétera.
- Promoción de la participación de los niños tímidos durante las clases y en actividades extraacadémicas. Realizando ejercicios y dinámicas de socialización. Se trata de una estrategia dirigida a que los estudiantes se sientan más motivados y seguros. Por lo general, según esta idea, los que hablan menos son los que saben menos y quienes, a su vez, sienten más vergüenza, miedo e inseguridad.
- Referencia a elementos culturales de la sociedad peruana. Entre otros, al idioma quechua en tanto segunda lengua oficial de la nación (a través de preguntas solicitando que traduzcan algunas palabras, etcétera); a manifestaciones artísticas para el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales; a la participación de los estudiantes en festivales gastronómicos y en los diferentes concursos de danza con el fin de que reconozcan la diversidad cultural, etcétera.
- Enseñanza de derechos. Principalmente mediante la celebración de acontecimientos y fechas especiales, como el día de los derechos del niño, de la mujer, etcétera, pero también mediante el desarrollo de clases especialmente dirigidas a transmitir valores relativos a la no discriminación dentro del curso Personal Social.
- No tolerancia de ninguna forma de discriminación en el aula. En varias ocasiones hemos visto a los docentes defender a estudiantes poco exitosos que están participando, pues sus compañeros muestran fastidio y aburrimiento durante sus intervenciones. Además, los profesores manifiestan que rechazan cualquier forma de favoritismo en el salón.

- Impulso de la valoración personal, la autoestima y el reconocimiento del *sí mismo*. Bajo la idea de que cada uno es un ser particular, irrepetible y, por tanto, único e indispensable.

4.2. Medio social

Nuevamente en este punto, los docentes tuvieron ideas diversas y dispersas sobre cómo dar a conocer el medio social de los niños y enseñarles a que se identifiquen y comprometan con él. Las alternativas pedagógicas que presentaron tuvieron nuevamente un carácter participativo y activo, pero la poca coincidencia entre las alternativas propuestas dentro de cada institución educativa revela que no existe una estrategia institucional clara y consensuada. La coincidencia aquí entre las propuestas de Abancay y Huamanga se redujo al uso de actividades folclóricas:

- Grupos de interaprendizaje. Estudios de caso para ver qué problemas tiene la sociedad y qué alternativas pueden darse para que «seamos personas civilizadas que practican valores». En función de los resultados del grupo, los estudiantes proponen ideas en clase.
- Actividades de investigación. Se propuso realizar trabajos de investigación sobre el medio social, específicamente para que reconozcan los distintos grupos sociales que lo conforman y que están comprometidos con su desarrollo.
- Referencia a casos de exclusión socioeconómica del entorno social. La referencia a los casos de exclusión suele buscar la indignación de los alumnos frente a la situación de injusticia social que hace posible condiciones de extrema pobreza, la sensibilización frente al sufrimiento a causa de la pobreza y la reflexión sobre la necesidad de asistencia inmediata.
- Actividades folclóricas. Esta alternativa tuvo más consenso. Se propuso concursos de danzas folclóricas ayacuchanas y de diferentes lugares del país y el reconocimiento a los estudiantes que tienen habilidades artísticas, como la declamación en quechua, capacidad de tocar instrumentos andinos, etcétera. Un profesor dijo que de esa manera se les hace concientes de la

diferencia cultural y la naturaleza pluricultural de nuestro país. Se les ayuda a distinguir las características de vestimenta, de habla, de comportamiento, etcétera.

- Efemérides. Proponen aprovechar las efemérides para identificarlos con su medio y hacerlos reflexionar sobre algunos problemas y sus posibles soluciones. Respecto a lo primero, se conmemora por ejemplo el día de Huamanga. Se lee la historia de Huamanga y se realizan actos artísticos como canciones y poemas en las clases y en la formación. Así se identifican con la localidad a la que pertenecen. De manera similar se hace con el día del plantel y con el día de la patria. Eso lo pudimos constatar en la víspera del día de Huamanga, pues, durante la formación de entrada, algunos estudiantes hicieron exposiciones sobre la historia de la ciudad, cantaron huaynos en castellano y quechua y recitaron poemas. Respecto a la reflexión sobre los problemas y sus posibles soluciones, se conmemoran fechas como el Día del Medio Ambiente y se aprovecha para hablar de la contaminación ambiental. Incluso un profesor dijo que se preparan pancartas y afiches y salen a las calles a enviar mensajes concientizando a la gente que ven en la calle.
- Actividades fuera del aula de clase. Se propone realizar visitas planificadas a distintos lugares para enseñarles «el lugar de los hechos». Una cita es suficiente para comprender la propuesta: «Si vamos a hablar de las culturas, de los restos, prácticamente vamos al museo y vamos a una actividad que planificar y ahí mencionamos que esto pertenecen a tal cultura y así. De esa manera la enseñanza, el aprendizaje debe ser a base de hechos reales en el lugar mismo, en forma objetiva señalarlos, vivirlos».³²

4.3. Funcionamiento de las instituciones

Respecto a la forma de enseñar las funciones de las instituciones y autoridades, es más notorio un cierto consenso entre los profesores

³² Entrevista a docente de Huamanga.

de Huamanga, mas no entre los de Abancay. En ambas regiones se hizo referencia a los dos primeros puntos presentados:

- Juegos de roles, dramatizaciones. Por grupos representan a ciertos personajes y actúan como tales, dramatizando obras. Se asume así la función de un personaje, representándolo (alcalde, regidores, fiscales). De esta manera se da valor a la función de una autoridad, imaginándose qué harían si ocuparan sus cargos. La existencia de municipios escolares, policías escolares y presidentes de aula sería también una forma de representar instituciones similares en el mundo adulto y conocer sus funciones.
- A través de visitas. Lo que permite conocer directamente las instituciones, viendo de cerca sus funciones. En Huamanga, los profesores declaran haber visitado la iglesia, el municipio y los bomberos y, en Abancay, la casa de los ancianos, la DEMUNA, el Ministerio de Educación y también el Consejo Municipal y los bomberos. En estas visitas han contado con la guía de un funcionario que les explica qué es esa institución, para qué sirve, qué funciones desempeña, etcétera.
- Referencias explícitas a instituciones durante las clases. Se trata de informar sobre instituciones que protegen los derechos del niño y la familia en casos de maltrato.

5. EJERCICIO DE LA AUTORIDAD

El análisis de las relaciones con las distintas figuras de autoridad es relevante para comprender la forma en que se lleva a la práctica, más allá de los contenidos, la formación en ciudadanía en las instituciones educativas. Hemos hecho ya referencia a los dos ejes de interacción en la escuela. Estos ejes nos permiten identificar las distintas relaciones de autoridad que en ella se establecen. Podemos comenzar distinguiendo las relaciones de autoridad basadas en interacciones verticales —relación profesor-estudiante— de las relaciones basadas en interacciones horizontales —relación entre los estudiantes— (Vásquez y Martínez 1996).

Para lo que nos interesa en este trabajo, analizaremos únicamente la autoridad que descansa en interacciones verticales, pues

es a través de ella que se realiza el trabajo pedagógico de formación en ciudadanía. Existen ya algunos trabajos sobre el tema en el Perú que permiten comprender mejor la problemática.³³

Con ellos podemos aceptar que en la *cultura escolar* las relaciones de autoridad son motivo de conflictos entre docentes y estudiantes, puesto que es desde ellas que se impone la arbitrariedad cultural que se ofrece como moldeadora de la ciudadanía. A partir del análisis de Uccelli (2000) es posible reconocer algunos elementos que inciden en estos conflictos y percibir cómo es que moldean la forma en que se producen las interacciones verticales dentro de la escuela. Existe conflicto debido a que la arbitrariedad impuesta por los docentes se basa en un modelo o idea de estudiante caracterizada por la obediencia al mandato de «hacer las tareas, prestar atención en clase en silencio, participar ordenadamente según el docente lo permita, ser puntual, mantener el uniforme limpio y ordenado y el pelo bien peinado, entre otros» (Uccelli 2000). Por su parte, el estudiante percibe que el docente realiza una clasificación entre quienes cumplen y quienes no cumplen estas tareas. A esto se añaden otros elementos de conflicto como los siguientes: la escuela es un espacio jerárquico en el que unos pocos toman decisiones definitivas e inconsultas en beneficio del grupo mayoritario; los estudiantes detectan una alianza entre las distintas autoridades, y en el hecho de que «La autoridad escolar es percibida como una estructura de poder unitaria ajena a los intereses de los alumnos» (Uccelli 2000).

Es en las interacciones marcadas por los conflictos mencionados que se practica la formación en ciudadanía *realmente existente*. A continuación, una descripción de cómo se ejerce la autoridad basada en interacciones verticales a partir de las autoridades estudiantiles y las autoridades docentes.

5.1. Autoridades estudiantiles

En el caso de Huamanga, dentro del plantel existen varios tipos de autoridades estudiantiles: policías, brigadieres, presidentes de

³³ Véase Ames (1999), Callirgos (1995) y Uccelli (2000).

aula, encargados de actividades culturales, académicas, deportivas, religiosas, responsable de salud, y otros. En el caso de Abancay, las autoridades estudiantiles estaban representadas básicamente en la figura del brigadier y los policías escolares del aula. Estos cargos, según lo dicho por los docentes, se eligen democráticamente bajo la asesoría del profesor y se distribuyen en función de las capacidades de los estudiantes y las necesidades del aula. Sin embargo, en la práctica, según se deduce de lo conversado con algunos alumnos y un docente, por lo menos en el caso de Abancay las elecciones de delegados escolares fueron manejadas fundamentalmente por los profesores ya que, o bien tomaban la iniciativa de la elección dando sugerencias de candidatos a partir de las cuales pretendían que los alumnos eligieran a sus autoridades, o bien elegían a las autoridades estudiantiles directamente y sin consulta del resto.

Cada autoridad corresponde a una tipología de estudiante. Así, para ser un policía o brigadier, el estudiante debe ser responsable, tener voz de mando y ser respetuoso y puntual; los presidentes de aula tienen otras particularidades: facilidad de palabra para comunicarse y saber conducir al salón, pues deben representarlo frente a los otros salones en la organización de actividades como el Día de la Madre, el Día del Maestro, etcétera; los encargados de deporte son estudiantes que destacan en las actividades deportivas y deben organizar los equipos de las distintas disciplinas; los responsables de áreas académicas deben ser competentes en estas y cumplir con sus tareas; los responsables del área religiosa deben colaborar con los preparativos para la primera comunión e informar quiénes asistieron a la misa de aniversario del plantel, etcétera. Se trata pues de estudiantes que han sabido acomodarse mejor en el modelo o ideal de estudiante que maneja la escuela, y que coinciden en buena medida con el modelo de *estudiante-buen ciudadano* al que ya nos hemos referido.

Entre los estudiantes se pueden identificar dos tipos distintos de liderazgo: los liderazgos formales y los informales (Uccelli 2000). Los primeros son elegidos por el docente, se ajustan mejor al ideal de estudiante que estos buscan conseguir, y reciben su autoridad y prerrogativas de la institución educativa. El líder informal, por el contrario, es marginal desde el punto de vista del docente y su ideal de

buen estudiante, y tiene mayor disposición a la transgresión.³⁴ En la práctica, las autoridades estudiantiles fungen como asistentes de los docentes en las distintas actividades que realizan. Son una autoridad delegada dentro del eje vertical de interacciones profesor-estudiante. El marco que permite la convivencia y pugna entre ambas formas de autoridad y entre los modelos de estudiante que representan es lo que Callirgos (1995) denomina *cultura escolar realmente existente*.

Ahora bien, si las características de estudiantes que se constituyen en autoridades formales son elocuentes respecto de la propuesta de ciudadanía que buscan inculcar los docentes, la distinta importancia que dan a una u otra forma de autoridad, revela un sesgo a favor de concepciones tradicionales y patriarcales de formación en ciudadanía. Ello se nota en la forma en que se privilegia o da más importancia a las autoridades estudiantiles destinadas al control del orden y la disciplina: los policías y brigadieres. En efecto, en Huamanga no todas las autoridades estudiantiles son activas de la misma manera. De todos los tipos de autoridades existentes, son solo cuatro los cargos que funcionan en la práctica o, por lo menos, los que hemos podido observar:

- Responsables de cultura. No los hemos visto funcionando en todos los casos, pero en un salón en el que eran relativamente activos, se encargaban de dirigir el ritual de inicio de la sesión que se realizaba todos los días.
- Responsables de la limpieza. En realidad, solo observamos su existencia una vez, cuando, debido a que el salón estaba sucio, el profesor los reprendió por no haber cumplido sus funciones.
- Presidente de aula. Si bien no lo vimos actuar notoriamente, sabemos que trabajan sobre todo en la coordinación de actividades que involucran a todo el grado, como las celebraciones.
- Policías escolares y brigadieres. Son la más notoria forma de autoridad.

En el caso de Abancay, ni siquiera existen otras autoridades además de los policías y brigadieres. Nos extenderemos breve-

³⁴ Para un desarrollo de esta clasificación, véase Uccelli (2000).

mente sobre estos dada su importancia. En el caso de Huamanga, los policías escolares tienen autoridad solo sobre su salón, mientras que los brigadieres, además de dirigir a los policías, tienen autoridad sobre el resto de salones. Durante la formación, por ejemplo, el brigadier puede corregir a un estudiante de salones distintos e inferiores, no así el policía escolar. Los policías escolares y brigadieres llevan elementos de distinción respecto al resto de estudiantes: una trenza sobre el hombro derecho (blanca y roja para los policías escolares y dorada para el brigadier), un escudo del Perú de material plástico o acrílico sobre el pecho y otro sobre el hombro, y una vara pintada de blanco con un pompón del mismo color que la trenza, el cual se coloca en la base de la vara. La relación entre brigadieres y policías escolares es más o menos de 5 a 1. Mientras que los policías escolares se eligen en cada salón, los brigadieres son elegidos fuera de él y por el subcomité de disciplina de primaria. Hemos podido observarlos en distintas situaciones, entre las que se incluyen los recreos, simulacros de sismo, etcétera. Pero sobre todo en dos momentos:

- Durante la clase. Pueden tomar el lugar del profesor en asuntos de orden, sobre todo cuando este no se encuentra en el aula. Su principal recurso para mantener el orden son los gritos o llamadas de atención.
- Durante la formación. Los brigadieres y policías escolares se encargan de controlar el orden (los primeros frente a todas las secciones y años inferiores, y los segundos solo frente a su salón). Sus responsabilidades son, entre otras: cuidar que quienes bajaron de los salones permanezcan en la formación, cuidar la fila para que los estudiantes conserven sus lugares, cuidar que el regreso a los salones al final de la formación sea en orden. También cuidan que quienes llegaron tarde al colegio esperen fuera y formen luego. Hemos visto brigadieres amonestando con gritos a quienes llegaron tarde, a quienes están mal uniformados, golpeando con su vara a quienes se salen de la fila, etcétera. Además, los lunes, cuando se canta el himno frente al pabellón nacional, un grupo de policías escolares y brigadieres se encarga de escoltarlo marchando marcialmente hasta colocarse frente a

los estudiantes, de espaldas al estrado, para que el resto de los estudiantes canten el himno nacional.

En el caso de Abancay, solo uno de los dos salones observados muestra propiamente lo que denominamos una autoridad delegada dentro de un eje vertical de interacciones. En este salón, el brigadier mantiene una relación claramente vertical con sus compañeros a los cuales les da órdenes tal y como el docente le da órdenes a él y a los policías escolares. Es evidente que los que interactúan en la transmisión de la orden intentan preservar un orden de jerarquía en la voz de mando. Las órdenes están referidas a cerrar la puerta o la ventana, traer un papel, hacer fotocopias u otras actividades de esa clase. La verticalidad también se manifiesta cuando, ante la mirada permisiva del docente, usa la fuerza física (empujones) para obligar a un alumno a salir en frente de todos a recitar un poema; cuando corrige y critica excesivamente a sus compañeros sin dialogar ni entablar una relación amical con ellos; cuando los acusa ante el docente por alguna falta y cuando, en ocasiones, pretende representar al salón llevando la voz de todos hacia el profesor sin haber hecho ninguna consulta. Finalmente, también se manifiesta cuando el docente delega autoridad al brigadier para ponerse por encima de sus compañeros, pero no le permite que le critique o le dé órdenes a él pues cuando intenta hacerlo lo ignora, no le contesta o le llama la atención incluso con más firmeza que al resto. Como hemos dicho, este tipo de relación se da sobre todo en uno de los salones a los que ingresamos en Abancay. En el otro salón, en cambio, la autoridad que ejerce el brigadier es silenciosa, y prácticamente pasa desapercibida. Ni el docente le da órdenes, ni este da órdenes a sus demás compañeros. Con todo, algo notorio es la buena relación que este tiene con sus compañeros y la responsabilidad que muestra en los estudios, lo que puede servir de ejemplo para el resto.

Podemos notar entonces que la tipología de la autoridad estudiantil difiere dentro de la misma institución estudiada en Abancay. No pudimos constatar un referente tipológico homogéneo, debido, en parte, a que si bien los docentes comparten la misma concepción de ciudadanía antes expuesta y se ajustan a cierto modelo o ideal de buen estudiante, uno de los tutores da más importancia a caracterís-

ticas como ser responsable, inteligente y carismático con sus compañeros, mientras que el otro da más importancia a características como el éxito en los estudios, voz de mando y presencia corporal imponente. Por otra parte, a diferencia de lo que sucede en Huamanga, el espacio de acción de las autoridades estudiantiles está restringido básicamente a las aulas. Fuera de estas, los brigadieres y policías escolares no ejercen ningún tipo de influencia ni usan una indumentaria que los distinga del resto. Esto también influye en la ausencia de un referente común o compartido sobre cómo debería ser una autoridad estudiantil en el colegio, pues el único contacto real que el docente tiene con las autoridades estudiantiles es el que tiene con el brigadier y los policías escolares de su propio salón.

La importancia conferida a este tipo de autoridades revela la subsistencia de una concepción tradicional y patriarcal de ciudadanía en la escuela. Los docentes confieren las distintas formas de autoridad en función de los aspectos de la vida escolar que consideran más relevantes, y para los que requieren un mayor apoyo. Es más importante entonces, dentro de esta institución educativa, el mantenimiento del orden que otro tipo de actividades en las que pueden colaborar los estudiantes. Además, la forma en que este orden es impuesto en la mayoría de casos revela la subsistencia de concepciones distintas a las que discursivamente han defendido los docentes, y distinta incluso de la forma en que muchos de ellos se desempeñan en las aulas: se trata pues de un orden organizado desde una concepción autoritaria y de sesgo marcial, que utiliza los recursos del autoritarismo a través de gritos y golpes con una vara.

5.2. Autoridades docentes

En los colegios públicos de educación primaria en el Perú, a pesar de existir materias bastante diversas, existe un solo docente en cada una de las secciones de cada grado. Este cumple funciones de tutor y profesor a la vez, por lo que los estudiantes trabajan casi todas las horas con el mismo profesor,³⁵ quien a su vez tiene a su cargo

³⁵ Algunos cursos son dictados por otros docentes, como Educación Física y, en algunos casos, Arte, Inglés y Religión.

el aula durante todo el año. No se establece la misma relación entre los estudiantes y su tutor que entre los estudiantes y los demás docentes, puesto que el tutor se encuentra en constante interacción con los estudiantes que tiene a su cargo. Los estudiantes reconocen en su tutor la responsabilidad de transmitir conocimientos y la de hacer cumplir las normas del colegio.³⁶ En esta sección nos referiremos únicamente a la forma en que se significa la autoridad docente, pues en la sección siguiente, dedicada a la descripción del trabajo pedagógico y sus problemas, haremos referencia a la forma en que se ejerce dicha autoridad durante los intentos del docente por enseñar a sus estudiantes. Nos ocuparemos de tres momentos en que la autoridad docente adquiere todo su sentido: las formaciones de entrada del colegio, el inicio de la sesión de clases, el uso del reglamento y el tipo de relación que se propone en la interacción profesor-estudiante.

Como en toda forma de existencia social, la escuela es escenario de rituales de distinto tipo. Algunos son más ostensibles y se hallan reconocidos públicamente como tales, mientras que otros resultan menos visibles por no tener dicho carácter de excepcionalidad. En ambos casos, la escenificación de los rituales legitima la posición del docente como guardián de los parámetros oficiales de conducta propios de la escuela.

La formación a la entrada del colegio. En el caso de Huamanga, esta se realiza cada nuevo día de clases, mientras que en el caso de Abancay la formación a la entrada del colegio se da los lunes. Los estudiantes entran a la escuela minutos antes para dejar sus mochilas con sus útiles en su salón y bajan luego a la formación de todas las mañanas. En estas, los estudiantes de cada sección forman una fila cuyo orden es resguardado por el tutor con la ayuda de sus brigadieres y policías escolares. Otro docente dirige la formación desde el estrado ayudado de un altoparlante y ordena que los estudiantes dispongan sus cuerpos como el ritual lo manda, a través de palabras como «atención», «firmes», «descanso». Se trata de un momento en el que la escuela entera se presenta a sí misma y el len-

³⁶ Para mayor información sobre la autoridad docente, véase Uccelli (2000).

guaje que se elige para ello es de corte marcial. Esta es una ocasión para controlar la disposición corporal de los estudiantes, incluida su presentación personal (el correcto uso del uniforme, el corte de cabello, la higiene, etcétera) y de dar distintos anuncios que tienen que ver con las efemérides que se acercan, con alguna actividad especial o con algún evento o problema sobre el que vale la pena llamar la atención a los estudiantes. Luego, durante la formación de quienes llegaron tarde, la formación toma un carácter distinto: ya no se trata de una presentación pública de la escuela hacia la escuela, sino de un espacio para que el docente encargado regañe a quienes llegaron tarde por no haber cumplido con los horarios establecidos. A estos estudiantes se les trata con especial dureza e, incluso, en algunas ocasiones, se les envía a los salones con instrucciones como «paso ligero».

En el caso de Abancay, algunos docentes también hacen formar a sus alumnos en el corredor que da hacia sus salones de clase. Esta dinámica reproduce el intento de control corporal realizado por las autoridades docentes y estudiantiles durante la formación en el patio. La dinámica empieza cuando el docente llega a la puerta del salón y antes de darles permiso para ingresar ordena que se pongan en filas rectas mientras los alumnos corren, juegan y se relacionan con alumnos de otras secciones. A la segunda llamada de atención, los alumnos obedecen y el docente los hace mantener la posición de *firμες*. Después revisa su estado de aseo y les ordena decir «buenos días» antes de entrar al salón.

El inicio de la sesión de clases. Cuando comienza la sesión los profesores tienen diferentes rituales. Como pudimos observar en dos salones distintos de Huamanga y uno de Abancay, se trata de un momento en el que se disponen las cosas y los cuerpos en función de los criterios de la escuela formal: la clase siempre comienza recibiendo de pie al profesor, con el rezo de una plegaria católica, organizando la disposición corporal de los estudiantes, y con la limpieza del salón. En la mayoría de las ocasiones, se aprovecha para dar indicaciones sobre lo que se va a hacer en la jornada, para profundizar en alguno de los temas tocados en la formación de entrada o para discutir algún problema específico del salón. Luego no existe un protocolo común: mientras que en un salón se realizaban

actividades generales (declamar poesías, cantar canciones o incluso contar chistes), en el otro se comenzaba inmediatamente el dictado.

Otra forma en que se expresa el sentido de la autoridad docente es en el uso que se permiten hacer del reglamento. A pesar de que el docente está encargado de vigilar el cumplimiento del reglamento entre los estudiantes, la autoridad que tienen les permite hacer algunas excepciones cuando lo cree conveniente. Por ejemplo, hemos observado docentes que se tomaban algunos minutos del recreo para terminar algún material del curso, a pesar de que había sonado el timbre que lo anunciaba. En otro momento, un docente de Huamanga que llegó tarde al plantel engañó al brigadier encargado de vigilar que no entraran al colegio los estudiantes que habían llegado tarde a la formación, afirmando falsamente que un par de niños que eran hijos de un conocido suyo habían llegado con él, y que por lo tanto estaban excusados de la tardanza. Si bien se trata de excepciones, confirman el hecho de que los docentes pueden hacer uso de su autoridad como una prerrogativa para flexibilizar la aplicación de algunas normas.

En el fondo de la pregunta sobre la autoridad docente, está el tipo de interacción que se establece en la relación profesor-estudiante. Se reconoce, por lo menos a nivel discursivo, que los docentes deben establecer con los estudiantes alguna forma de confianza y horizontalidad que supere las relaciones autoritarias y de la escuela tradicional. Sin embargo, es común también la preocupación por que dicho giro diluya el específico papel que desempeña el docente. Hemos oído múltiples referencias respecto al hecho de que las cosas ya no son como antes, y que ahora «se debe dar confianza a los chicos para que cuando tengan problemas se acerquen con confianza [...] si eres vertical no se te acercan, se inhiben».³⁷ Sin embargo, estas declaraciones suelen estar acompañadas por frases como «uno no puede decir que el profesor debe ser amigo porque la amistad es distinta. El profesor puede dar confianza pero a cada momento la relación es diferente. [...] que sientan que les quieres y que tienen

³⁷ Entrevista a docente de Huamanga.

un apoyo incondicional en ti pero que también sepas que eres una persona a la que tienen que respetar».³⁸ Esta paradoja, aparente o no, establece un amplio margen de ambigüedad respecto de la relación profesor-estudiante. Nuevamente, un cierto discurso participativo y democratizador parece haber ganado terreno en el sector docente, pero no ofrece alternativas claras ni metodologías útiles para llevarlo a cabo.

La falta de alternativas y metodologías, en ocasiones, puede llevar incluso a poner en duda la legitimidad del propio sentido de *horizontalidad* asumido, en principio, como algo favorable en la relación profesor-estudiante. Si bien se considera primordial partir de una relación horizontal, también se cree que la *horizontalidad* y el sentido de democracia pueden dar lugar a la falta de respeto e indisciplina (*libertinaje*) y que el verticalismo es un mal necesario que puede hacer posible la recuperación de un orden perdido: «El trato debe ser horizontal, debe ser, pero [...] aún seguimos manteniendo el verticalismo porque también en el caso de la horizontalidad o lo democrático, a veces, por decir *actúen con bastante libertad* [...] eso de libertad lo convertimos en libertinaje [...] eso viene de los mismos niños. Entonces por eso los profesores tienen que, en cierta medida, bueno, volver a prácticas anteriores que es el verticalismo [...]: si el profesor no dispone, o sea, no levanta la voz, los alumnos también no hacen caso ¿no?».³⁹

La contradicción que se da entre una valoración principista del sentido de horizontalidad y una valoración pragmática del verticalismo respondería, como ya lo hemos dicho, a la insuficiencia de herramientas conceptuales y metodológicas que den sustento y viabilidad al sentido de horizontalidad en la relación entre estudiante y profesor. Esto puede notarse, por ejemplo, en la insuficiencia de espacios de diálogo para llegar a acuerdos, tratar conflictos o discutir conductas, o las deficiencias en el establecimiento e implementación de reglas claras para la convivencia y el trabajo en clase. Este contexto explica por qué el sentido de horizontalidad en la

³⁸ Entrevista a docente de Huamanga.

³⁹ Entrevista al director de la institución educativa de Abancay.

relación docente-estudiante es asumido tan solo como un concepto ideal, pero que en la práctica no muestra eficacia. Por eso, ante el insuficiente manejo de herramientas conceptuales y metodológicas, a algunos docentes solo les queda apelar a la imposición del *carácter* —«Porque si el docente no tiene carácter también los alumnos hacen lo que quieren»— y, en el peor de los casos, a la pérdida del compromiso con la formación ciudadana: «Ahora, por ejemplo, al alumno no se le puede [...] tirar ningún chicote, no se le puede tocar, no se le puede llamar la atención, nada. Bueno, el docente viene, cumple sus clases y se va, ¿no?».⁴⁰

Los dos primeros casos son rituales visibles y centralizados en los cuales se produce una *performance* que legitima la autoridad docente, puesto que es el docente quien los dirige, controla, y a quien se le muestra obediencia y respeto. Evidentemente, ello no quiere decir que los rituales giren únicamente alrededor de la figura del profesor. Tan importante como este es la legitimidad de la institución como centro de formación y disciplina que delega en el docente su autoridad, la legitimidad del Estado que confiere a los estudiantes la responsabilidad de formar sus ciudadanos, y la legitimidad de un modelo o ideal de buen estudiante que busca imponerse sobre otros modelos propios de la cultura escolar realmente existente a la que se refiere Callirgos. Además, mediante estos rituales la escuela establece y recuerda a sus estudiantes, todos los días, los parámetros sobre los cuales debe desarrollarse cada jornada de aprendizaje. Se trata pues de rituales que hablan el lenguaje de la obediencia y el respeto a un orden establecido, y que además excluyen el lenguaje del diálogo y la reflexión crítica. No se condice con ellos la propuesta de formación en ciudadanía que se promueve a través del DCN.

Los otros dos rituales, menos visibles y reconocibles como tales, operan en la vida cotidiana de la escuela y ofrecen al docente la oportunidad de medir los alcances de su autoridad lograda. El docente puede evadir las normas con amplio margen de impunidad (por lo menos frente a sus estudiantes), quienes no pueden discutirle nada

⁴⁰ Entrevista a docente de Abancay.

puesto que el profesor forma parte de una estructura jerárquica de poder cerrada y distante. En ese contexto, las posibilidades de hacer igualitaria la relación profesor-alumno se diluyen. Por otro lado, el docente tiene la libertad de establecer los parámetros sobre los cuales se va a desarrollar su interacción con los estudiantes. Es él quien controla si dicha relación se debe acercar más a la figura del amigo, del padre o de la autoridad distante. Evidentemente, nunca logra el control absoluto de la situación. Pero es él, al fin y al cabo, quien tiene mayores recursos para decidir si las normas deben o no ser flexibilizadas y para definir los criterios de interacción dentro de la escuela.

6. LAS FORMAS DE TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTO

La conciencia participativa que ha ido ganando terreno durante los últimos años ofrece al estudiante, como los propios docentes y funcionarios declaran, la oportunidad de ser agente activo de su formación y de la toma de decisiones en su institución. Esta conciencia, sin embargo, se contradice con ciertas concepciones que fungen como una de las fuentes de donde se alimentan las prácticas de autoridad en la escuela. Pero ese no es el único problema con el que se enfrenta la conciencia democrática que se promueve desde el Estado a través del MINEDU. Hemos constatado, que a pesar de los múltiples intentos por desarrollar la clase de manera participativa, los profesores tienen serias dificultades para que esta funcione así en la práctica. Ello no nos debe hacer negar los avances logrados por algunos profesores en la aplicación de esta nueva perspectiva, que son confirmados por algunos ejemplos extraídos de las observaciones realizadas. Algunos ejemplos de esos avances son los siguientes.

Clase de Lógico-Matemática sobre problemas con sumas. El profesor da la palabra a un estudiante por vez y cada uno de ellos va diciendo los pasos consecutivos para el desarrollo de los ejercicios. Todos lo hacen bien. Luego pide a un niño que recapitule todos los pasos para que los estudiantes copien. (Huamanga, 30/4/2008).

Clase de Comunicación Integral sobre los sustantivos y sus clases. La profesora reparte tres grupos de cartillas a todo el salón con nombres, definiciones y ejemplos de *clases de sustantivos*, por

separado. Luego hace preguntas para que relacionen las cartillas según su criterio. La finalidad de la dinámica es que los alumnos construyan un cuadro sinóptico en la pizarra a partir de sus propias intervenciones. En tanto la profesora pregunta, los alumnos responden y acuden con su cartilla a pegarla en la pizarra en el lugar del cuadro que consideran correcto. Cuando los estudiantes no responden correctamente, no descalifica sus respuestas, sino que hace repreguntas sobre su pertinencia: «¿están seguros?», «a ver, vamos a escuchar otra opinión». Finalmente, se logra concluir el cuadro sinóptico. (Abancay, 30/4/2008).

Clase de Ciencia y Medio Ambiente sobre la composición de la sangre. El profesor hace preguntas y los estudiantes dan las respuestas o completan las del profesor. El tema ha sido construido participativamente. Luego realiza un dictado ordenado sobre las características de las plaquetas, pero va dejando que los estudiantes intervengan completándolo. Incluso al final, cuando está dibujando un cuadro sinóptico en la pizarra, pide a los estudiantes que lo ayuden a completar algunas ideas. (Huamanga, 30/4/2008).

Estos avances, como ya adelantamos, no son uniformes. Existen muchas dificultades en la aplicación de las metodologías participativas que hemos podido constatar durante la observación directa del trabajo pedagógico de los docentes. Todos los ejemplos que presentamos a continuación, tomados de nuestra observación en Huamanga, son palpables muestras de los problemas metodológicos que tienen, debidos, en buena medida, a la ausencia de políticas dirigidas a superarlos. La conciencia participativa permanece vigente. Lo que no permanece como tal es la capacidad de llevarla a la práctica.

6.1. Instrucciones poco claras

Hemos observado que la participación se frustra, o se vuelve poco productiva debido a que las indicaciones del docente son poco claras para los estudiantes. El siguiente ejemplo ilustra uno de esos casos.

Clase de Comunicación Integral sobre acentuación. El profesor comienza la clase sobre acentuación a partir de un ejercicio práctico: escribe dos «oraciones» en la pizarra y pide que digan la diferencia

entre ellas. Una tiene la palabra «bajó» y la otra «bajo». El tema ya ha sido tocado en años anteriores y el profesor elige una dinámica participativa para que los propios estudiantes, mediante sus intervenciones, recuerden lo que se supone que ya sabían. La enseñanza se realiza a través de preguntas sobre las diferencias entre ambas palabras para hacer notar que la primera es un verbo y la segunda una preposición, y que es gracias a la tilde que se les puede identificar como tales. Pero en la dinámica el profesor no formula las preguntas de manera clara, por lo que los estudiantes no responden lo que él espera, ensayando respuestas antes de llegar a la «correcta» o antes de que el propio profesor la dé. Sin embargo, el docente pone de manifiesto que el problema son los estudiantes. No se trata tanto de reflexionar sino de recordar el concepto técnico. Pregunta, por ejemplo, «cómo se definen la palabras» sobresdrújulas, esdrújulas, graves y agudas. Los estudiantes prueban varias respuestas pero el profesor solo acepta la respuesta técnica: según la posición de la sílaba tónica. Pregunta también «qué notan en la pronunciación» y al final el profesor dice que la respuesta correcta es «el acento». Pide reconocer nuevamente la diferencia entre la palabra «bajó» y «bajo» pero, debido a que no especifica bien a qué se refiere, los estudiantes ofrecen varias respuestas que parecen válidas. La respuesta es «la tilde». El profesor no especificó que se refería a la palabra escrita, al significante gráfico. De manera similar, pregunta ¿cómo se llama a los golpes de voz en las palabras? Los estudiantes responden acento, tilde, silabeo. Les dice que las respuestas son incorrectas. Pide que lean bien y que no respondan por responder. Luego de un rato admite que es acerca del silabeo, pero que la respuesta no es exactamente esa. La respuesta es «sílabas». El profesor no explica por qué la respuesta es «sílabas» y no «silabeo», ni la diferencia entre ambas palabras. (Huamanga, 24/4/2008).

6.2. Factores de desorden

Algunas metodologías que buscan la participación de los estudiantes disponen a los más estudiosos al desorden. En su afán por participar y dar la respuesta a algún ejercicio o pregunta, los estudiantes más exitosos se ponen ansiosos y crean desorden en el salón. Lo que

buscan es que el docente les dé la palabra, para lo cual se ponen de pie, levantan la mano y alzan la voz para llamar su atención. A continuación un ejemplo.

Clase de Comunicación Integral sobre acentuación. El docente hace preguntas y son los estudiantes más exitosos quienes piden la palabra. La mayoría de las veces el profesor se las otorga. La clase termina concentrándose en el sector de adelante del salón, donde se ubican la mayoría de estos niños, por lo que el resto del salón se distrae, se pone a conversar y se desentiende de la dinámica. En algunos casos, incluso, los más exitosos terminan discriminando a quienes son menos exitosos y quieren participar. El profesor da la palabra a una niña y esta contesta mal. Los estudiantes exitosos la corrigen en voz alta. Más adelante, el profesor pretende darle la palabra a otro estudiante que no es exitoso y los exitosos se quejan gritando. El profesor los regaña alentándolos a «escuchar a todos» y a que «se ayuden entre ellos para aprender». El docente insiste, da la palabra a otros estudiantes y algunos estudiantes exitosos comienzan a hablar entre sí, mientras que otros gritan la respuesta y se corrigen entre sí. En un momento varios estudiantes gritan las respuestas al mismo tiempo y no se oye nada. Un par de niños de la columna de la derecha ubicados en las dos carpetas del medio conversan y juegan dando la espalda al profesor. (Huamanga, 24/4/2008).

6.3. Manejo de trabajos grupales

Cuando se realizan trabajos de grupo, se suelen crear muchos vacíos, los cuales aprovechan los estudiantes para jugar. Son pocos los que se involucran realmente en el trabajo. A continuación un ejemplo.

Clase de trabajo del periódico mural. El profesor ordena a los estudiantes organizarse en dos grupos que serán liderados por dos estudiantes. Son pocos los que se involucran en el trabajo. En su mayoría, los más exitosos. Por la naturaleza del propio trabajo, el salón se dispersa bastante, así que el profesor comienza a llamar la atención a quienes «están haciendo desorden». Pasados unos quince minutos, la mayoría está jugando: se empujan, pelean, golpean y persiguen. En casi todos los casos se trata solo de un juego,

y el profesor no presta atención. Al final, el profesor critica a los que no se integraron al trabajo y dice que «son los que hicieron desorden». (Huamanga, 22/4/2008).

6.4. Dispersión en el trabajo individual

Pero el problema no es solo con las metodologías participativas. Incluso cuando se realizan trabajos individuales, los estudiantes suelen concentrarse en el trabajo al inicio, pero conforme pasa el tiempo comienzan a dispersarse. A continuación un ejemplo.

Clase de Arte en la que se elaboran los regalos para el Día de la Madre. El profesor ha explicado el ejercicio y los estudiantes, después de un breve momento de dispersión, se ponen a trabajar cada uno en su sitio. Pasada media hora, todos están trabajando concienzudamente, aunque con actitud relajada, pues no dejan de hablar y bromear entre sí. El profesor sale y entra al salón o se pasea revisando los avances. Poco a poco se pierde el orden. Algunos que ya han terminado o se han aburrido se ponen a jugar. Otros discuten por los materiales. El profesor da nuevas indicaciones en la pizarra pero no todos la atienden. Luego se pasea por el salón atendiendo sugerencias. De vez en cuando regresa a la pizarra para dar alguna nueva sugerencia para el trabajo. Pasados cinco minutos, el salón vuelve a dispersarse y los estudiantes ya no esperan a que el profesor se acerque a sus sitios, sino que son ellos mismos los que caminan hacia él. La clase se va dispersando cada vez más y tanto el profesor como el tutor comienzan a pedir, intermitentemente, que presten atención y mantengan el orden. (Huamanga, 6/5/2008).

Las pretensiones de hacer igualitarias u *horizontales* la construcción de conocimiento sin los recursos metodológicos suficientes tienen como primer efecto la generación de desorden en el salón (es decir, un desorden con el que el docente no es capaz de trabajar) y la interrupción de la comunicación profesor-estudiante. Pero ello además echa por tierra las posibilidades de continuar trabajando con este modelo pedagógico. Al fin y al cabo, hay un currículo que cumplir. Lo que queda es regresar a metodologías tradicionales de transmisión del conocimiento y de interacción con el estudiante. Así, se presentan los siguientes casos típicos.

a) Abandono de la participación

El docente abandona la participación y retrocede a la metodología tradicional de dictado.

Clase de Lógico-Matemática sobre elementos de construcción geométrica. El profesor intenta construir participativamente algunos conceptos geométricos, pero como los estudiantes no logran desarrollarlos, acaba dictando para que se copie en el cuaderno una definición abstracta que no ha llegado a explicar. La clase se transforma entonces de una clase participativa a un simple dictado. Un estudiante que había estado hablando se pone atento y pregunta: «Entonces, ¿ya está dictando profesor?». Este responde afirmativamente. (Huamanga, 5/5/2008).

b) Frustración

El docente experimenta frustración y opta por gritar a sus estudiantes.

Clase de Ciencia y Medio Ambiente sobre la diferencia entre mezcla y combinación. El profesor comienza la clase preguntando por las características de las mezclas y las combinaciones. El tema ya lo han visto en años anteriores así que de lo que se trata es de recordar. Luego aborda el tema por el lado de las diferencias entre ambas: pregunta si cocción de alimentos es combinación o mezcla. Los estudiantes se confunden y algunos dicen que es combinación porque se mezclan. El profesor inmediatamente los regaña exclamando: «¿Cómo va a ser porque se mezclan? La respuesta es porque sus sustancias cambian». (Huamanga, 8/5/2008).

c) Apelación al sentido común

El docente pretende generar una aproximación reflexiva a los temas de la clase, pero finalmente reproduce nociones de sentido común. Algunos ejemplos.

Clase de Personal Social sobre el problema del medio ambiente. La clase está motivada por la cercanía del Día de la Tierra y se desarrolla a través de intervenciones de los estudiantes. Estos le-

vantan la mano ansiosos por intervenir y el docente modera las intervenciones. Cuando este se lo indica a un estudiante, este se pone de pie e interviene. A todas las intervenciones el profesor responde con frases como «muy bien». Nunca corrige al estudiante; en algunos casos únicamente complementa o da forma a alguna idea. Más adelante pide que no solo intervengan para presentar problemas sino también soluciones. El conocimiento se construye participativamente, pero sin interpelación del profesor. No se llega a reflexionar sobre el tema pues no hay interpelación. No existe un intercambio real sino un conjunto de declaraciones sobre el tema. Continúa con la reflexión sobre el suelo e insiste constantemente en que se respete la opinión de todos los compañeros guardando silencio. Sigue sin corregir lo que dicen los estudiantes y complementando la idea en algunos casos. Tras ocho minutos da fin a las intervenciones y realiza una síntesis de todo lo dicho. Persuade a los estudiantes a que pongan en práctica lo que se ha aprendido en esa sesión comenzando por su casa y el aula. Según dice el profesor a sus estudiantes en la misma clase: «Con estas participaciones estamos reflexionando para hacer el cuidado necesario a nuestro planeta Tierra, por lo menos recordando el Día de la Tierra». (Huamanga, 22/4/2008).

Clase de Lógico-Matemática sobre sistemas de numeración (números romanos). Se intenta implantar una metodología que dé la voz a los estudiantes para que interpreten y se apropien de un tema, pero lo que ocurre es que se repite el papelógrafo con error incluido. Los estudiantes salen a la pizarra a explicar lo que el profesor ha escrito en un papelógrafo en la pizarra. El profesor saca primero a niños aplicados y luego a niños distraídos. Hay un error en el papelógrafo. En la regla de sustracción dice que «un símbolo colocado a la izquierda de otro de menor valor, equivale a restar a este su valor». En realidad debería decir «de otro de mayor valor». Los niños han salido a exponer y han repetido el error, puesto que leían del papelógrafo. El profesor dijo que para que se note que han entendido y que no están solo leyendo deberían usar sinónimos de lo que dice en el papelógrafo. (Huamanga, 28/4/2008).

Clase de Personal Social sobre las capacidades humanas. El profesor dibuja un cuadro en un papelógrafo y pide a diversos estudiantes que salgan a la pizarra a explicar cada tipo de capacidad:

lógico matemática, verbal, musical, espacial, corporal, interpersonal, intrapersonal, emocional. En general, de todos los que saca, estos no hacen más que leer lo que hay en el papelógrafo. Luego de un rato, el profesor comienza a pedir a los que salen que en lugar de repetir lo que dice ahí usen sinónimos para referirse a «capacidad»: potencia, habilidad, conocimiento, práctica, fuerza. El niño no lo hace. Llama a otro niño y le pide que lo haga con confianza pero este comienza a leer. Le pide entonces que ponga ejemplos a las distintas capacidades, pero este no hace sino repetir los que ya ha dicho el profesor. Solo una niña realmente explica y pone ejemplos concretos aludiendo a las capacidades de sus compañeros del salón. (Huamanga, 29/4/2008).

Clase de Personal Social sobre valores. El profesor lee a los niños un cuento y pide que reflexionen sobre él y encuentren el mensaje. Insiste con varios niños pero no son capaces de responder. El profesor insta a un estudiante a que diga algo, puesto que la mayoría se quedaba en silencio, y este lo hace bien, aunque narrando toda la parte indicada del texto sin elaborar una respuesta concisa sobre el mensaje. Lo mismo ocurre con el resto de niños que participa. (Huamanga, 5/5/2008).

Así, se transita de la impericia metodológica al desorden y la falta de comunicación, para concluir en la pedagogía tradicional y autoritaria. Se termina produciendo paradojas como la de un ejercicio concebido para incitar a la reflexión, pero que acaba confirmando el sentido común preexistente y produciendo respuestas que dicen solo lo que el docente quiere oír.

Los casos mencionados arriba corresponden a la observación realizada en Huamanga. Sin embargo, la situación es semejante en Abancay como se verá en el caso comentado a continuación. Este caso resulta especialmente ejemplar por tres motivos. En primer lugar, porque muestra con claridad cómo, cuando no existe un manejo suficiente y adecuado de herramientas metodológicas para la participación, esta puede ser compatible con una transmisión vertical de conocimientos y ser, en ese sentido, un obstáculo en vez de una condición de posibilidad para que los alumnos piensen por sí mismos; en segundo lugar, se trata de una clase dedicada exclusivamente a tratar un tema vinculado directamente a la formación

ciudadana: el ejercicio de derechos; por último, es un caso que responde a una campaña de sensibilización y promoción impulsada por el Ministerio denominada «Tengo derecho al buen trato», que las instancias regionales y locales del Ministerio han intentado difundir entregando recursos específicos.

Curso Personal Social. Clase: «El buen trato es un derecho». Esta clase intenta promover el derecho a la no discriminación y a la integridad física y psicológica. El docente comenzó la clase pegando en la pizarra varios papelógrafos enmarcados en un mismo título: «El buen trato es un derecho». Los papelógrafos no se pegaron todos a la vez, sino que fueron distribuidos y desarrollados en dos partes por separado. En la primera parte, se pegó un papelógrafo que mostraba dos casos de la vida cotidiana —el primero, de respeto y; el segundo, de maltrato— con preguntas que buscaban sensibilizar a los estudiantes frente a los personajes de los casos y hacer que distingan lo justo e injusto de su situación. En la segunda parte, se pegó un papelógrafo que hacía referencia a los derechos del niño⁴¹ y las instituciones a las que pueden acudir en caso de maltrato.

Después de que los alumnos terminaron de copiar lo expuesto en los papelógrafos, el profesor hizo preguntas intentando que la comprensión de lo expuesto se diera de forma participativa. Sin embargo, la mayoría de las veces, dichas preguntas eran formuladas como si formaran parte de un guión o un cuestionario, sin que pudieran promover un verdadero diálogo: las respuestas de los alumnos no se discutían con repreguntas y el profesor se limitaba a reconocer que sus respuestas eran buenas o a hacer pequeños comentarios. En ese sentido, por ejemplo, cuando el profesor pregunta qué piensan sobre el personaje protagónico de los casos expuestos, respecto al personaje del primer caso, los alumnos dicen «es bueno», «es solidario», «es responsable», «tiene

⁴¹ «Todas las personas tenemos derechos, pero los niños y niñas tienen derechos especiales. Los derechos del niño fueron reconocidos por la ONU para asegurar que todos los niños tengan una infancia feliz y sean protegidos de los abusos y daños a su salud. Es necesario hacer que estos derechos se cumplan cada día. Todos somos responsables: los padres, autoridades y los propios niños». No consigna la referencia.

que ayudar» y el profesor responde «muy bien». Luego, respecto al personaje del segundo caso, un alumno dice «eso está mal», otro «no tiene que maltratar» y un tercero «no tiene derecho de golpear», y el profesor, nuevamente, da su conformidad diciendo «muy bien», aunque esta vez añade «ya estamos llegando al tema de derecho». Como si la dinámica consistiera únicamente en que los alumnos respondan correctamente a sus preguntas, el docente queda satisfecho con sus respuestas y no profundiza en los casos presentados. Además de esto, intenta imponer o forzar un tema sin antes haberlo desarrollado, pues, cuando uno de los alumnos menciona una palabra clave respecto del tema tratado —la palabra «derecho»—, el docente aprovecha para decir «ya estamos llegando al tema de derecho» como si este hubiera sido realmente trabajado entre todos, cuando, por el contrario, surgió espontáneamente y por sentido común.

Como hemos dejado ver en casos anteriores, una forma de hacer reflexionar a los alumnos sobre sus respuestas es haciéndoles repreguntas dirigidas a buscar el sentido o razón de sus respuestas. Ahora bien, en el presente caso, en ocasiones, el docente hace uso de repreguntas, pero que no demandan propiamente un verdadero trabajo de reflexión, sino un trabajo de atención a lo escrito en el papelógrafo puesto que las repreguntas están referidas a datos específicos que ahí se exponen. En otras palabras, las repreguntas realizadas por el profesor no demandan respuestas que los propios alumnos tengan que elaborar o construir, sino solo leer volteando la vista hacia la pizarra. Así, por ejemplo, tras leer el papelógrafo con las instituciones a las cuales pueden acudir en caso de maltrato, pregunta a uno de los alumnos «¿dónde crees que podría acudir Rosita (el personaje del caso de maltrato presentado)?». Unos responden «a la DEMUNA», otros «a UNICEF». El profesor les pregunta «¿por qué?». Uno responde correctamente haciendo referencia a lo que dice en el papelógrafo, y el profesor le dice «muy bien».

Una constante en esta dinámica es la autoridad de la palabra escrita por sobre la palabra hablada, pues todo gira en torno a lo escrito en el papelógrafo —comenzando por el tiempo del que se dispone para el copiado—. Así, con ese instrumento y con un do-

cente preocupado porque los datos escritos sean asimilados lo suficientemente como para responder a un cuestionario, los alumnos ya no requieren pensar por sí mismos. En otros casos, esta ausencia de reflexión se da porque cuando el docente hace preguntas él mismo las responde; así, la probabilidad de que los alumnos piensen por sí mismos, se apropien de los conocimientos y se enfrenten de forma autónoma a estos se hace prácticamente imposible. Por ejemplo, haciendo referencia al maltrato familiar, el docente pregunta «los niños cómo quedan» y él mismo se responde «tienen un trauma psicológico». Luego plantea el caso de un papá que toma, llega a la casa y agrede a la mamá, y dice: «A veces la mamá se calla», luego pregunta «¿Quién tiene la culpa?» y, otra vez, vuelve a responderse a sí mismo: «Nosotros mismos, por no denunciar». Algunas veces, la participación que el profesor motiva se reduce solo a que los alumnos completen el término de frases que él deja en suspenso, sabiendo que se trata de frases que tienen un término obvio por el contexto del discurso. Es una práctica común no solo en este salón sino también en otros: «Mira, acá tenemos, por ejemplo, en nuestro país... existen instituciones encargadas de ver que los niños estén bien cuidados y reciban buen trato. Una de las instituciones es la DEMUNA. La DEMUNA es la defensoría municipal... (“del niño”, completa uno de los alumnos) y del... (“adolescente”, otros alumnos)».

En el caso expuesto se ve cómo un instrumento — «El buen trato es un derecho» — promovido de forma explícita por el Ministerio de Educación para la formación ciudadana, y que es abordado sin los recursos metodológicos adecuados y suficientes, puede ser usado para legitimar e imponer conocimientos entrando en contradicción con valores vinculados con el sentido de ciudadanía democrática como la autonomía, la crítica o el diálogo.

7. ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS CIUDADANAS

La enseñanza de competencias ciudadanas puede ser dividida en dos grandes áreas de trabajo. La primera de ellas es la de convivencia y orden; la segunda es la de identidad. Examinaremos cada una por separado.

7.1. Convivencia y orden

En este apartado, hay que considerar; por un lado, lo relativo a la generación o establecimiento de las normas de convivencia, y; por otro lado, lo referente a los procedimientos para mantener el orden en el aula.

En cuanto a la generación de normas, hay que considerar que en teoría, durante los primeros días del año, en todas las aulas de clase, debe darse lugar a la creación participativa de las normas de convivencia. Esta es la normativa base para regular la convivencia dentro del aula, así como el comportamiento de los estudiantes. Para esto, debe llevarse a cabo una reunión en la que se consensúen estas pautas con acuerdo de todos los estudiantes y en la que el docente cumpla la tarea de facilitador. De esta manera, el consentimiento y la aprobación de los estudiantes debe asegurar que estas normas sean apropiadas reflexivamente y legitimadas como reglas con las que se van a trabajar durante el año. Sin embargo, la construcción participativa de estas normas no siempre es real. Como ha sido señalado por Ames (1999) para el caso de las escuelas rurales andinas, las normas son construidas muchas veces de manera dirigida e inducida por los docentes, y la dinámica participativa que las sustenta no siempre llega a producirse. Según la autora, se trataría más bien de explicitar normas que ya estaban fijadas de antemano, sin una real propuesta de parte de los estudiantes o de un ejercicio que permita la comprensión de su razón de ser. Sin embargo, en Huamanga, los docentes entrevistados aseguraron que ese no fue su caso. Según cuentan, alentaron a los estudiantes a dar sus propuestas a través de una lluvia de ideas, para pasar a ser analizadas y aprobadas luego una por una. De esta manera, el profesor o facilitador se habría limitado a establecer parámetros metodológicos para la elaboración de las normas, desechando las que son difíciles de cumplir y las sanciones sugeridas que son incompatibles con las reglas del colegio como, por ejemplo, expulsar del salón a los estudiantes por alguna falta.

Por otra parte, en Abancay, los docentes entrevistados coincidieron en que las normas de convivencia son un instrumento indispensable para la formación ciudadana de los estudiantes y

el desarrollo ordenado de las clases y que estas deben concebirse con la participación de los alumnos «porque, después de todo, ellos tienen que cumplirlas». Sin embargo, en ninguno de los entrevistados en Abancay estas habían sido elaboradas. En un caso, el docente dijo que no había tenido tiempo de elaboradas porque recién llevaba un mes con los alumnos y esperaba conocerlos un poco más; en otro caso no hubo explicación. A pesar de ello, este último, que llevaba enseñando a sus alumnos por lo menos más de dos años, solía hacer referencia a reglas de conducta durante las clases, usualmente para poner orden en la participación.

En el caso de Huamanga, en los salones visitados las normas no siempre se encontraban presentes en un lugar visible, lo que sugiere la relevancia que se les da en la práctica. Transcribimos, no obstante, las de un salón en las que estas sí estaban a la vista:

- Llegaremos temprano al colegio
- Asistiremos correctamente uniformados
- Levantaremos la mano para hablar
- Participaremos en las actividades programadas
- Cuidaremos los mobiliarios escolares
- Mantendremos orden y disciplina en todo momento
- Estaremos preparados para las evaluaciones
- Demostraremos en práctica los valores
- Justificaremos nuestra inasistencia
- Aceptaremos las sanciones en caso de incumplimientos
- Cumpliremos en realizar nuestras tareas

De todas estas normas, solo una, la tercera, está de alguna manera relacionada con la regulación de las intervenciones de los estudiantes, o de los mecanismos a través de los cuales estos pueden mostrar alguna opinión o discrepancia. El resto, incluida también la tercera, están dirigidas al mantenimiento del orden en el aula y al cumplimiento de responsabilidades. Ninguna hace referencia a la reglamentación de posibles conflictos entre estudiantes o entre estos y el profesor. En resumen, todas las normas presentadas están destinadas a legitimar y codificar las características del ideal de estudiante exitoso que se busca inculcar en la escuela.

En lo que se refiere al mantenimiento del orden en el aula, según múltiples investigaciones sobre casos peruanos,⁴² los estudiantes elaboran durante su permanencia en la escuela, diversas estrategias para transgredir las normas que protegen los docentes. Ante el modelo o ideal de buen estudiante y ante la autoridad cerrada y lejana que representan los docentes, los estudiantes no actúan como sujetos pasivos o receptáculos vacíos de contenidos, sino que elaboran distintas estrategias de transgresión y resistencia que retan constantemente la autoridad docente: «el docente se enfrenta diariamente a un cuestionamiento de su posición y a una reconstrucción de la relación con los alumnos» (Uccelli 2000).

El control del orden, la disciplina y la contención de las distintas estrategias de transgresión de los alumnos se constituyen en una de las actividades que ocupa más tiempo al docente durante su trabajo pedagógico en el aula. Es en múltiples contextos que se vigila el comportamiento de los estudiantes hacia un ideal de orden para el trabajo en clase, como hemos visto, incluidos los rituales de formación a la entrada del colegio y de inicio de la sesión de clases. Este ideal de orden no es únicamente exigido por el docente. Lo que esperan de este tanto sus autoridades (director, funcionarios del MINEDU) como sus compañeros de trabajo (profesores y auxiliares) y los propios padres de familia es que sepa controlar a los estudiantes, y en buena medida su legitimidad y prestigio como docente dependen de ello (Ames 1999).

Hemos identificado tres estrategias de control del orden y la disciplina por parte de los docentes:

a) Control de la disposición corporal

Una de las formas de control del orden es la que se ejerce sobre el cuerpo, lo que supone una constante vigilancia a quienes no disponen correctamente sus cuerpos para el trabajo como lo ordena el ideal de buen estudiante. De este modo se controla la disciplina corporal, la disposición del cuerpo, o, como diría Ames, el *curriculum* del cuer-

⁴² Véase Mujica (2005), Ames (1999), Callirgos (1995) y Uccelli (2000).

po (Ames 1999). Se trata del establecimiento de un mecanismo que muchas veces no tiene ninguna relevancia pedagógica, y que busca únicamente la imposición de un modelo que no necesariamente se condice con la idea de ciudadano crítico hacia el que se establecen relaciones horizontales. Según la disposición corporal, el profesor puede leer una serie de actitudes negativas hacia el estudio y, por lo tanto, lejanas al ideal de alumno-buen-ciudadano. Que un estudiante esté mal sentado puede significar para el docente que no existe interés por estudiar, que ya quieren irse, que está cansado, que están jugando con algo, etcétera, tal y como lo ilustran los ejemplos siguientes.

Clase de Ciencia y Medio Ambiente sobre la composición de la sangre. «Los que están en mala posición ya se quieren ir [...] La posición que uno tiene en su sitio tiene su explicación» (Huamanga, 30/4/2008).

Curso de Comunicación Integral sobre el sustantivo y sus clases. El docente regula posturas usando argumentos que pueden ser inconsistentes: «Cristian, siéntate bien, por eso te atrasas» (Abancay, 30/4/2008).

b) Llamadas de atención mediante la persuasión

A través de este recurso, los docentes buscan hacer conscientes a los estudiantes de que deben comportarse en función de las normas que han acordado. En estos casos se alude constantemente a las normas de convivencia, a la solidaridad, al compromiso con la formación del resto de sus compañeros, al hecho de que son los mayores de primaria y que deben dar el ejemplo, a que no se debe ofender a nadie mediante burlas ni bromas, etcétera.

Clase de Personal Social en la que se recogen los trabajos para el periódico mural. El profesor pone como ejemplo a una niña que ha presentado un buen trabajo pero los niños dicen en voz alta, mediante murmullos y repetidas veces que ella no los ha hecho. Como no se detienen, el profesor comienza a hablarles: «A ver, niño, ya, silencio; por favor, silencio. Niños, por favor, tienen que escuchar. A ver niños, hay que escuchar. Ya he notado, y eso que estamos acá dos profesores no podemos controlarlos. Y cuando estamos uno.

Oiga niño... cuando estamos uno más razón. Niños, he observado, he observado cuando el profesor está dando las indicaciones que esto se hace así, así, dos estudiantes nomás prestan atención, están haciendo por hacer. Oigan niños. Primero se escucha niños, se atiende la indicación y luego sé lo que hay que hacer, de lo contrario pues el profesor estaría de más. El profesor hace una cosa y ustedes hacen otra cosa. Entonces, cuando hablamos de comunicación, es decir, los chinos emplean el idioma y nosotros nuestro idioma y de ahí, pensando, no hay comunicación pues. Entonces, cuando alguien da las indicaciones hay que prestar atención para hacer igual. Entonces habrán atendido pues por lo más o menos, menos de la mitad de estudiantes. El resto está haciendo... por eso no se ha dado cuenta ni siquiera de dónde empiezan los puntos» (Huamanga, 22/4/2008).

Clase de Lógico-Matemática sobre conteo de segmentos. Han pasado ya cuarenta y dos minutos de iniciada la clase y un par de estudiantes (niño y niña) están bromeándose y poniéndose apodosos mientras copian. Incluso hacen participar al profesor. La niña dice: «Profesor, el chingirongo está hablando». Otro chico entra en el juego y bromea con la niña pero ella lo acusa con el profesor. Este llama a ambos a la pizarra y los regaña. Dice que está mal usar sobrenombres. «No es correcto estar hablándose sobrenombres en el salón. Ni fuera de él. Por algo tenemos nombre... propio. Malcriadez, falta de educación, estar llamándose por... sobrenombres. Cuidado chicos. Cuando nosotros hablamos con sobrenombre estamos reflejando cuál es nuestra educación. Y las demás personas que nos observan eso no les va a gustar. En varias oportunidades he visto varios chicos, saliendo a la puerta, dirección educativa y hablando, llamándose por sobrenombres. Está mal chicos. Nombre propio [...] Que sea la última vez chicos. Cuidado, ¿ah?» (Huamanga, 7/5/2008).

Curso de Comunicación Integral sobre la oración y sus clases. La profesora hace la recapitulación de la clase pasada sobre la oración y sus clases motivando la participación de los alumnos. Inicia la dinámica preguntando a todos por el significado de la oración. Como varios responden a la vez, la profesora les llama la atención diciendo «a ver... ¿todos hablamos?, todos hablamos, ¿no?». Su llamada de atención tiene efecto en tanto que los alumnos comienzan

a alzar la mano para que les dé la palabra. Sin embargo, poco a poco el orden en la participación se va perdiendo y algunos no solo alzan la mano, sino el cuerpo entero y otros directamente alzan la voz. Nuevamente la participación pierde orden y en ese contexto la profesora intenta persuadirlos de que guarden silencio y participen ordenadamente diciéndoles: «Si todos hablan, no nos vamos a entender» (Abancay, 30/4/2008).

c) Llamadas de atención mediante gritos y amenazas

En algunas ocasiones los docentes parecen tener la necesidad de recurrir a fuertes amonestaciones verbales durante la clase. Es necesario aclarar que ello no lo hemos observado en las dos aulas en las que estuvimos presentes, sino solo en una. Cuando los estudiantes no se comportan como el docente espera, este ve la necesidad de recurrir a amonestaciones, advertencias y gritos para mantener el orden en clase. Las más recurrentes son: amenazas con tomar un examen, dejar algún trabajo, hacerlos salir tarde al recreo y llamadas de atención alzando la voz (gritando) para corregirlos.

Clase de Religión sobre la Santísima Trinidad. Dos catequistas intentan realizar la clase de manera participativa, pero los estudiantes se desordenan, conversan y no les hacen caso. No pueden mantener el orden en la clase, así que comienzan a dictar lo que antes pretendían que fuera construido participativamente. El profesor pasa fila por fila diciendo que copien. Los estudiantes siguen inquietos. Intenta nuevamente trabajar mediante preguntas, pero el salón sigue desordenado y los estudiantes bromean entre sí. Pasados treinta y tres minutos de iniciada la clase llega otro catequista, mucho mayor que los dos primeros. Este comienza a escribir y dibujar en la pizarra un gráfico sobre el tema y explica en la pizarra qué es la Santísima Trinidad mediante el ejemplo del bautismo de Jesús. Un niño comienza a hablar y el catequista mayor le dice en tono enérgico, gritando: «Niño, cállate, estoy hablando yo». (Huamanga, 5/5/2008).

Clase de Ciencia y Medio Ambiente sobre funciones básicas de los seres vivos. La clase estaba ya bastante avanzada y comenzó una tormenta con fuertes vientos. Las ventanas se baten y caen algunas

cosas al suelo que estaban sobre los armarios. La intensidad del viento aumenta y uno de los armarios, que estaba frente a una ventana, cae al suelo y por poco aplasta a dos niñas. Ellas se movieron en el último momento. Todas las cosas que se guardaban en este caen al suelo (papelógrafos, papeles, cinta adhesiva, plumones, etcétera). Los niños quedaron bastante sobresaltados por lo sucedido. Todos en el salón comentan entre sí y narran al resto su experiencia del suceso. Algunos estudiantes aprovechan para bromear. Pasado el peligro, el profesor y yo aseguramos las ventanas, recogemos el mueble y guardamos las cosas con ayuda de algunos estudiantes. El salón está bastante disperso por lo sucedido. Quince minutos después, el profesor aprovecha lo sucedido y comienza a hablarles sobre defensa civil. Quiere retomar la clase pero los estudiantes están bastante inquietos; entonces, el profesor los amenaza diciendo que si no se tranquilizan se van a quedar hasta las siete de la noche (Huamanga, 8/5/2008).

7.2. Identidad

El otro gran aspecto del trabajo en formación de competencias ciudadanas, a tenor de lo establecido en el DCN, es el de la identidad. Frisancho (2004 y 2007), desde un enfoque centrado en el desarrollo moral, ha señalado los problemas implícitos en el fomento de una identidad moral verdadera en los niños desde la escuela. No se trata únicamente de fortalecer el compromiso y reconocimiento de los estudiantes como parte de un medio social, sino, además, de propiciar una cierta teoría de *sí mismo* como sujeto profundamente comprometido con los derechos y el bienestar de los demás. La contradicción o inconsistencia con esa teoría produciría emociones morales autoconscientes que comprenden y evalúan su propia identidad. Esta elaboración es muy importante, pues permite virar la pedagogía hacia ámbitos que no son los más reconocidos desde el sentido común o desde las concepciones más rutinarias y tradicionales. Señala Frisancho (2007) que:

[...] de una identidad moral fuertemente formada se derivará la necesidad psicológica de hacer que el propio comportamiento sea co-

herente con nuestros principios e ideales [...] la persona será capaz de experimentar culpa o vergüenza — ambas emociones morales — por haber violado dichos principios e ideales, y por sentir aprecio por realizarlos.

A continuación, una descripción del trabajo pedagógico docente que tiene implicancias para la construcción identitaria en los estudiantes. Como pretendemos demostrar en las líneas que siguen, a pesar de que se hace referencia explícita en el DCN a la construcción de identidad, no existe al respecto conciencia sobre la forma de llevarla a cabo. Por el contrario, si algo se refuerza constantemente en la relación entre los docentes y los estudiantes menos exitosos de la escuela, es justamente eso, su fracaso. Ames ya ha notado el problema en un estudio que toma como base doce escuelas rurales andinas (Ames 1999):

[...] siempre remarcando el error, la incapacidad. A veces sólo el tono irónico o burlón, pocas, muy pocas veces, una actitud más comprensiva, un gesto de ayuda. [...] Los comentarios desvalorizantes hacia los niños no tienen lugar sólo en la esfera del aprendizaje. Aunque son muy comunes frases como las más arriba citadas, referidas a los errores que los niños cometen frente a una pregunta, un ejercicio, una indicación, también hay otras que tienen que ver más bien con la persona misma del niño o de la niña (y que por tanto inciden en su autoestima) [...] Lejos de aprender de sus errores, la forma en que éstos se comentan terminan por convencer al niños de su propia incapacidad para el aprendizaje.

a) El profesor hace evidente el poco éxito de algunos estudiantes

Una estrategia recurrente llevada a cabo por los profesores es la comparación del trabajo o el comportamiento de algunos estudiantes exitosos con respecto al de otros menos exitosos. Así, suele compararse el desempeño de quienes hacen bien y quienes hacen mal sus trabajos o ejercicios. Se trata de enseñar al resto cómo es que debieron hacer las cosas, de ofrecer un modelo de estudiante exitoso, y es una oportunidad, además, para criticar a

quienes no cumplieron con sus obligaciones. El ideal de buen estudiante se impone por contraste. Pero también se presenta públicamente, con el lenguaje de la denuncia de quienes han fracasado en la escuela. En palabras de un docente, los estudiantes exitosos serían aquellos en quienes se «refleja el aprendizaje». El trabajo realizado por el docente, su esfuerzo y, por supuesto, los criterios para medir su competencia, se reflejan en los resultados que logra en los estudiantes. Comparar unos con otros es una forma de delegar la responsabilidad en los estudiantes. Son ellos quienes deben reaccionar y hacer las cosas como las hacen los exitosos. Si unos pueden, todos pueden.

Líneas arriba hemos mencionado que los funcionarios intermedios del MINEDU culpan a los docentes del fracaso de la formación en ciudadanía. Lo mismo suelen hacer los docentes con sus estudiantes. El problema educativo no sería tanto un problema de falta de recursos de los estudiantes (mala alimentación, por ejemplo), sino de su falta de voluntad. Una frase que un docente repetía constantemente grafica mejor que nada esta idea: «Todos tenemos fuerza, pero nos falta voluntad». Se termina así convenciendo a los estudiantes de que sus fracasos son únicamente responsabilidad de ellos (Ames 1999).

También hemos notado que, en múltiples ocasiones, se suele hacer participar a los estudiantes menos exitosos en tanto tales. Es decir, se impone una forma de participación a partir de la cual se busca reforzar las debilidades de los que «tienen problemas» obligándolos a participar. Estos niños no participan voluntariamente, sino obligados por el profesor. Pero cuando este los convoca hace explícito que los está llamando justamente porque son tímidos, porque «no tienen competencias verbales», porque no han logrado ciertos aprendizajes y porque generan desorden en el aula. En la concepción de los docentes, se supone que de esta manera se motiva a los estudiantes a que mejoren y a que desarrollen habilidades que no tienen. Además, es claro que se busca también demostrar que quienes están distraídos no aprenden.

Clase de Comunicación Integral sobre acentuación. El profesor quiere hacer hablar a los más tímidos (los que no tienen competencias verbales, según sus palabras) y a los que no han logrado ciertos aprendizajes. Así, pregunta qué son las sílabas

tónicas. Un niño (exitoso) quiere responder y el profesor le dice: «Para qué te voy a preguntar si ya sabes ya. Tengo que preguntar al que tiene dificultades». Así, elige a un niño (poco exitoso) y este no sabe contestar: «A ver, XX, ¿qué son las sílabas tónicas? Solamente XX. El niño se queda callado. A ver niños, por gusto, tres horas hablando» (Huamanga, 24/4/2008).

Clase de Personal Social sobre las capacidades humanas. El profesor pega un papelógrafo en la pizarra con un cuadro que presenta una clasificación de los distintos tipos de capacidades humanas. Comienza a llamar a la pizarra a distintos niños para que expliquen la clasificación y demuestren que la han entendido. Casi la totalidad de los que salen leen lo que dice en el papelógrafo. Luego llama un niño poco exitoso en los estudios y pide al salón que guarde silencio para colaborar con él y que no se sienta mal. El niño se queda en silencio y el profesor le pide que aunque sea lea, pero este no hace más que quedarse paralizado mirando a la pizarra. El profesor le hace leer palabra por palabra. Le pregunta a todos si escuchan y dicen que no, entonces le dice al niño que lea en voz alta. Los niños se ríen y conversan. Están aburridos. Al final el profesor pide un fuerte aplauso y algunos gritan, a manera de burla, «aprendió a leer». Más adelante, casi al final de la clase, llama a la pizarra a otro niño bastante tímido y con bajo rendimiento. Dos estudiantes del salón dicen en voz alta que ya están aburridos, pero el profesor continúa. El niño que salió a la pizarra lee del papelógrafo como hizo el resto y el profesor le dice: «¿Qué has hecho? Has leído». Entonces saca a una niña (bastante aplicada) que hace rato pedía salir a la pizarra y le pide que le enseñe al niño anterior a hacerlo bien. Este no regresa a su sitio sino que se queda al lado de la pizarra mirando a la niña que le va a enseñar a hacer bien el ejercicio (esa escena se repitió en múltiples ocasiones, así que el niño ya no espera a que el profesor le ordene quedarse parado junto a la pizarra). Sin embargo, la niña hace mal el ejercicio pues no explica correctamente el papelógrafo. La niña se va a su sitio y el niño se queda parado al lado de la pizarra mientras que otros cuatro voluntarios van pasando uno a uno a la pizarra (Huamanga, 29/4/2008).

b) El profesor no reconoce el trabajo ni los méritos de los menos exitosos

La experiencia de trabajo con los estudiantes menos exitosos dispone a los docentes a tratarlos como si siempre fueran a hacer mal su trabajo. En lugar de haber bajado el nivel de la vara con que los miden, parece que la hubieran subido. Así, en múltiples ocasiones hemos notado que el profesor tiene dificultades para reconocer los logros que estos alcanzan, y muestran poca confianza respecto al éxito del trabajo que realizan. Eso puede tomar varias formas: niños poco exitosos que por una vez hacen bien un ejercicio y quieren salir a la pizarra, pero el profesor no confía en que lo hagan bien; niños que salen a la pizarra a resolver un ejercicio de matemáticas y que, a pesar de que se equivocaron en la respuesta, hicieron bien el procedimiento, pero el docente no les reconoce nada; niños que resolvieron bien ejercicios de matemáticas utilizando procedimientos que diferían en parte del que enseñó el profesor, pero este no les reconoce su trabajo; niños que cometen errores en ejercicios que ni los más estudiosos pudieron responder, y que son regañados por el docente como si su fracaso se debiera a que no han estado atentos.

Clase de Comunicación Integral sobre acentuación. El docente hace una pregunta a un estudiante poco exitoso y este contesta bien, pero, como dudó, le hace más preguntas hasta que este se equivoca. Más adelante, pide a los estudiantes que preparen un cuadro con las diferencias entre los tipos de palabra según la acentuación. Pasado un rato, un niño que no es de los más aplicados le dice que terminó. Revisa su trabajo y encuentra un problema. «Seguro que te has copiado», dice. De manera similar, regaña a un niño que no está trabajando: «Niño, ¿qué cosa estás mirando? Si te vas a copiar no vas a avanzar. Tienes que analizar, reconocer». Casi al final de la clase deja un ejercicio y pasado un rato pregunta quiénes han terminado. Uno de los cinco que levantan la mano es un chico poco exitoso y el profesor le pregunta, dudando, «¿Has terminado?» (Huamanga, 24/4/2008).

c) El profesor resalta los errores de los menos exitosos frente a todo el salón

Es bastante frecuente que cuando un estudiante poco exitoso realiza mal un ejercicio, no cumple con una tarea, está mal sentado o está haciendo desorden, el profesor le llame la atención frente a todo el salón. Los corrige en voz alta y los acusa constantemente de ser quienes estuvieron conversando y haciendo desorden. El objetivo es que todo el salón lo escuche y sepa de quién se trata, para exponer públicamente a aquel que se está alejando del ideal de buen estudiante y humillarlo para que se rectifique. Incluso, hemos constatado ocasiones en las que los que están haciendo desorden en el salón son los más exitosos, pero el profesor no les llama la atención a ellos sino a los menos exitosos que no participan activamente. Los errores o el desorden de los niños exitosos son pasados por alto, pero no pasa lo mismo con los errores y el desorden de los menos exitosos.

Clase de Lógico-Matemática sobre sistemas de numeración (números romanos). Mientras explica las reglas de formación de los números romanos, un niño estaba conversando y el profesor le hace una pregunta y le pide que diga en voz alta la respuesta. El niño no sabe responder y le dice que eso ocurre por no estar atento. Luego, durante el dictado de la historia y características del sistema, una niña acaba y dice: «Ya, profesor». «¿Ya?», pregunta el docente al resto del salón. «No», dice buena parte del salón. «Ya ven, esos son los que están conversando», dice el docente. Coloca en la pizarra un papelógrafo con las reglas de formación de los números romanos. Pide que copien el papelógrafo y llama la atención a dos niños que se distraen. Los niños copian en silencio. Un par de niños se distrae (uno conversa y otro se distrae mirando el cuaderno de su compañero de atrás) y el profesor los regaña en voz alta (Huamanga, 28/4/2008).

Curso de Comunicación Integral sobre historias de discriminación. El profesor hace referencia a casos de discriminación y comienza un relato largo y abundante en ejemplos para llamar la atención sobre dichos casos. Mientras tanto, algunos alumnos no le prestan atención y se ponen a conversar. Al notar esto, el profesor

llama por su nombre a uno de los distraídos y le hace preguntas con la intención de avergonzarlo frente a al resto a sabiendas de que no va a saber cómo contestar a su pregunta porque ha estado distraído: «A ver John párese, párese John, estoy hablando. A ver, John, explícanos por qué estamos conversando, a ver tú, que tanto estás conversando, se supone que tú sabes. A ver, ¿vas a atender?» (Abancay, 7/5/2008).

d) El profesor transmite valores relativos a la forma de manejar su cuerpo

Cotidianamente los docentes influyen en la construcción de la identidad de los estudiantes haciendo referencia a la forma correcta en que deben manejar su cuerpo, según las circunstancias. Todas las llamadas de atención sobre el correcto uso del cuerpo no van acompañadas de argumentos o razones que la justifiquen. En ese sentido, se asume como algo autoevidente que las lecturas se tienen que hacer con voz muy fuerte, que existe un modo correcto de sentarse para estudiar y no distraerse, que se tiene que hacer la formación en el patio y en el corredor que da hacia los salones, que hay una manera correcta de vestirse y es con el uniforme escolar, que estar limpios eleva la autoestima o que para dirigirse al profesor primero hay que pararse, etcétera.

Clase de Comunicación Integral sobre lectura en clase. La dinámica empieza con una lectura silenciosa y culmina con una en voz alta. El docente convoca a uno de los alumnos para que lea en voz alta. Les pide a los demás que presten atención. Este comienza, lo hace en voz baja, pero de todos modos se le escucha porque todos están en silencio y atentos a la lectura. Sin embargo, la profesora interrumpe al alumno para decirle que lea fuerte con el fin que todos lo escuchen. Este comienza de nuevo, esta vez lo hace con más claridad. Yo estoy sentado detrás de todos en el salón y puedo escucharlo. Sin embargo, la profesora insiste en que lea más fuerte, que ya lo habían dicho antes, que cuando se lee el título tiene que ser fuerte. Ella lo hace, como para dar el ejemplo, y tengo la impresión de que lo hace casi gritando, muy fuerte. El alumno comienza, pero se salta el título. La profesora lo interrumpe nuevamente. Esta vez

se escuchan voces de fastidio entre los alumnos por la insistencia de la profesora. El alumno comienza una vez más, preocupado por alzar la voz lo más alto posible, pero esta vez pierde de vista la entonación y los signos de puntuación. La profesora lo corrige y explica a todos cómo se debe leer cuando hay un punto seguido (Abancay, 5/5/2008).

e) Especialmente en Abancay, el profesor trabaja de forma explícita el tema de la autoestima

Los docentes entrevistados mostraron preocupación por trabajar el tema de identidad individual vinculándolo sobre todo con el fortalecimiento de la autoestima. En efecto, esto pudo verse reflejado en la especial atención que uno de los docentes prestó al trabajo de autoestima otorgándole una clase completa dentro del curso Personal Social. La dinámica utilizada estuvo dirigida principalmente a buscar que los alumnos se hagan conscientes de lo que significa la autoestima y su importancia para la vida. La autoestima fue abordada esencialmente como algo objetivo antes que como una experiencia personal sobre la cual se puede trabajar. Esta manera de abordar la autoestima puede ser un indicador de las deficiencias que hay en el manejo de herramientas metodológicas para formar la identidad, tanto como para formar otros aspectos relativos a la formación ciudadana.

Curso de Personal Social sobre la autoestima. El docente intenta introducir de forma explícita y algo forzada el concepto de autoestima preguntando a varios si les gustaría que le celebrasen su cumpleaños. Todos responden que sí. Luego, pregunta a uno en específico por qué y este responde que porque se siente feliz. El profesor dice entonces «Muy bien», «Ya me estás diciendo algo positivo» y luego él mismo se responde a la pregunta que había formulado: «Porque uno se siente importante en su fiesta» y «Se eleva nuestra autoestima». Aunque la dinámica había empezado de forma participativa, a mitad de camino el docente hace a un lado la participación e impone una asociación simple de ideas (felicidad, sentirse importante y autoestima) que asume como algo evidente. Ahora bien, al margen de la pertinencia de la metodología para

transmitir una idea, creemos que vale la pena preguntarnos si, para un trabajo de autoestima, es pertinente y necesario transmitir una idea de autoestima antes que propiciar la propia experiencia de autoestima. En otras palabras, nos preguntamos si es necesario seguir un sentido lógico y deductivo para tratar dicho tema. En todo caso, el trabajo de autoestima finalmente cerró con una dinámica denominada «Que me digan lo bueno que ven en mí» que bien pudo haber servido como dinámica de inicio de sesión. Esta dinámica constituyó un intento de ir más allá de una explicación racional del sentido de autoestima y consistió en recrear una experiencia similar a la de sentirse felicitado como en los cumpleaños. Para esto cada alumno debía redactar y entregar una carta a uno de sus compañeros en la cual le dijera todo «lo bueno que ve en él». Sin embargo, la dinámica fue mucho más allá de lo que había dispuesto el profesor llegando a desvirtuarse, pues a los que terminaron de redactar su carta, en vez de decirles que se la entregasen directamente al compañero para el que había sido hecha y dar por concluida la dinámica, les dijo que se parasen al frente y que la leyeran para todos. Así, se expuso a los estudiantes a formalidades y requisitos innecesarios y se dio pie a que los que aún no terminaban sus cartas modularan lo que iban a escribir dadas las nuevas circunstancias: un auditorio amplio que aplaude cada vez que alguien lee las cartillas. De esta forma, la dinámica se convierte en un recital y pierde su sentido inicial. Algunos, simplemente se limitan a repetir lo dicho antes y anotar frases triviales: «eres buen compañero», «te deseo feliz día», etcétera. Creemos que el hecho de que la dinámica se haya manejado en una lógica deductiva y que haya concluido en una actuación o dramatización antes que en una experiencia más íntima como en un principio lo había planteado el profesor, pudo haberle restado impacto efectivo en la autoestima de los estudiantes (Abancay, 7/5/2008).

8. EL ENTORNO Y LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN CIUDADANÍA

A lo largo de las páginas precedentes hemos visto que las políticas educativas ofrecen a los docentes un discurso respecto de ciertas tendencias que han ganado hegemonía en el sector. Hoy todos

hablan de la necesidad de aplicar metodologías participativas, pues se reconoce que el conocimiento no debe ser transmitido de manera vertical y autoritaria. Todos hablan también de formar en ciudadanía (lo que en la mayoría de los casos se entiende como una educación en valores). Todos hablan también de la necesidad de *horizontalizar* las relaciones entre docentes y estudiantes, es decir, hacerlas igualitarias o limar sus aspectos jerárquicos. Pero poco se sabe acerca de cómo llevar a cabo este propósito. Es decir, el Estado ofrece a los docentes un discurso medianamente coherente al que pueden acceder, entre otras vías, por medio del DCN y los libros de texto, pero no ofrece ninguna vía de capacitación en recursos metodológicos para que este discurso pueda ser llevado a la práctica.

Existe cierto discurso, cierto sentido común afín a la formación en ciudadanía democrática y en una cultura de derechos humanos, pero no siempre las acciones concretas de los docentes son coherentes con dicho sentido común y dicho discurso. El Estado ofrece una política sin manos y llena de agujeros y grietas que deben ser cubiertas. En la pretensión de dar una respuesta a este vacío, los docentes recurren a las concepciones tradicionales y patriarcales que tienen al alcance.

El resultado es que los docentes interpretan por su cuenta, basados en cierta pedagogía espontánea, cuál es la mejor forma de trabajar el fortalecimiento de la identidad moral, la resolución de conflictos y la convivencia democrática, el estudio del medio social, de las instituciones políticas, etcétera. Los docentes no son sujetos pasivos sino agentes dentro de una organización pública. La forma en que llenan creativamente los huecos o grietas de las políticas que el Estado no ha terminado de implementar es una muestra de ello. Pero el hecho de que presenten alternativas y propuestas no implica que estas sean viables o adecuadas.

Hemos presentado algunos de los factores que explicarían la permanencia de concepciones tradicionales o patriarcales de formación en ciudadanía entre los docentes: la ausencia de una oferta metodológica de parte del Estado sobre pedagogías adecuadas para formar en ciudadanía; la experiencia previa de formación en una escuela tradicional basada en concepciones patriarcales de la ciudadanía que, después de todo, no mostraba las contradicciones entre

práctica y discurso que muestra la escuela de hoy; y la confusión respecto a la diversidad de propuestas sobre formación en ciudadanía. Habría que añadir, además, dos factores propios del sector educativo, que no obedecen exclusivamente al contexto nacional sino que forman parte de la cultura escolar en el mundo en general: la necesidad del docente de controlar los conflictos constantes e irresueltos entre estudiantes y autoridades escolares; y la ambigua relación profesor-estudiante, que no es ni relación de amigos, ni relación de padre e hijo, ni es completamente una relación con una autoridad lejana, ya que el estudiante interactúa cotidianamente con ella. Todo ello teniendo como telón de fondo serias disputas entre el sector docente y el gobierno de turno (que agudizan aún más las posibilidades de recibir capacitaciones y recursos pedagógicos) y la desconfianza existente entre los funcionarios y los docentes de un sistema educativo en pleno proceso de reorganización y en un período de ya varias décadas de sistemático abandono. Los efectos concretos de todo lo descrito se revela, pues, en lo que a formación en ciudadanía se refiere, en la filtración de una concepción tradicional y patriarcal de la ciudadanía, que se muestra en diversos aspectos de la vida en la escuela, como la naturaleza marcial de los rituales escolares y de las autoridades estudiantiles, en el mantenimiento vertical del orden y la disciplina, en pedagogías que humillan y afectan la identidad y autoestima de los estudiantes, en prácticas docentes autoritarias que desconocen incluso las normas que regulan, en normas de convivencia impuestas y no consensuadas, y en la ausencia de la reflexión crítica y creativa.

Nos resta únicamente decir algo sobre tal vez el más importante escenario de presentación pública de la escuela frente a su entorno social: los desfiles cívico-militares que se realizan en distintas fechas y celebraciones. Tuvimos la oportunidad de asistir a la conmemoración del 468.º aniversario de la ciudad de Huamanga, que se festejó en la Plaza de Armas mediante un desfile. Este tipo de rituales consisten en la presentación pública de las distintas organizaciones públicas y privadas de la ciudad, las que recorren la Plaza de Armas y se presentan públicamente frente al pueblo en general, que se aglomera en la plaza y sus alrededores, y frente a las principales autoridades reconocidas públicamente en Huamanga: autoridades

políticas, militares, policiales y religiosas de la zona. La doble categorización cívico-militar nos puede ayudar a ordenar el tipo de presentación que hicieron las distintas organizaciones en la plaza durante la celebración que pudimos observar. En un extremo del espectro, los militares y policías desfilaron, obviamente, marchando marcialmente. En el otro extremo, algunas organizaciones artísticas como grupos de danza, folclore y representantes de distintas organizaciones culturales desfilaron bailando. El resto de organizaciones civiles y públicas desfilaron caminando en filas ordenadas, y muy pocas adoptaron el modelo militar de desfilar marchando marcialmente. Podemos reconocer entonces dos polos extremos pero legítimos de presentarse públicamente en una actividad de esa naturaleza. Cada una de las organizaciones de Huamanga se presentaba, bailando, caminando o marchando frente a la ciudad en pleno. A pesar de ser el abanico de opciones de presentación pública bastante amplio, las instituciones educativas desfilaron marchando marcialmente y copiando gestos castrenses, acercándose casi por completo al modelo militar de presentación pública. Este detalle es absolutamente significativo de la forma en que se representa en Huamanga lo que debe ser una escuela y de la forma en que se debe ver esta hacia el exterior.

En Abancay, los desfiles por el aniversario de la ciudad no contaron en el 2008 con la presencia de los estudiantes. Sin embargo, los docentes nos comentaron que existe aún ese *civismo* refiriéndose específicamente a la manera de marchar «alzando la pierna hasta la altura del hombro del compañero». Pero más allá de lo que acontece en las marchas cívico-militares de Abancay, que no tuvimos la oportunidad de observar, un dato de contexto que hay que tomar en cuenta como manifestación de una cultura patriarcal especialmente inclinada al control del orden y la disciplina, es la firma de un convenio entre la institución educativa que participó de la investigación y la Policía Nacional del Perú para que esta última se encargue —como lo viene haciendo actualmente— de vigilar la disciplina en los patios, el ingreso y los alrededores del colegio. De esta forma, los profesores y la institución educativa delegan parte de su autoridad sobre los alumnos a una institución que mejor representa los valores de orden y disciplina. Según lo conversado

con algunos docentes, los policías estarían a cargo de apoyar en el cumplimiento de la puntualidad, la asistencia y el orden fuera de las aulas. Posteriormente, también apoyarían en la selección y formación de policías escolares, para lo cual los alumnos elegidos recibirán un curso bajo su tutela.

Para concluir, es útil considerar un artículo de Juan Ignacio Pozo (2000) referido a la educación en ciencias y al debate sobre nuevos paradigmas frente a la educación tradicional. El texto no hace referencia a la formación en ciudadanía ni se ubica en el contexto peruano, lo que nos permite tomar nota de que el problema que hemos descrito en este artículo es común a otros contextos y áreas de la educación. El autor critica a quienes sugieren que hay que volver a la educación tradicional para formar en ciencias bajo el argumento de que los nuevos paradigmas parecen haber fracasado y deteriorado la educación. Según el autor, no hay a donde volver, puesto que nunca se salió realmente del modelo tradicional. Los nuevos paradigmas nos han «acostumbrado a su jerga», dice, pero no han incidido efectivamente en las prácticas del profesorado. Se trata de una esquizofrenia entre discursos novedosos y prácticas que, por su poca claridad metodológica, terminan por alejarse de los discursos. La reflexión de Pozo es pertinente para nuestro caso. Hasta el momento, no podemos decir que se haya implementado realmente una política de formación en ciudadanía en el Perú. Implementar una política implica incidir en las prácticas docentes, que es al fin y al cabo donde termina la acción planificada y dirigida desde el Estado. Y la práctica docente implica, como su nombre lo indica, un practicar, un saber hacer algo y una acción. Los docentes, como se ha visto, no han puesto en práctica las nuevas concepciones pedagógicas, pero no necesariamente porque no las conozcan ni porque sean renuentes a ellas, sino porque no se les ha transmitido los recursos metodológicos para aplicarlas.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia

1999 *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

BARRANTES, Rafael y otros

2008 «Políticas educativas de formación ciudadana en Huamanga y Abancay». *Memoria. Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos*, n.º 4, 2008, pp. 19-29. Lima.

BARRANTES, Rafael, Jesús PEÑA

2007 «La formación ético-política en el Perú: la propuesta normativa del Ministerio de Educación en el período de consolidación de la democracia». En Félix Reátegui (coord.). *Educación para la democracia: un debate necesario*. Colección Documentos de Trabajo. Serie Democracia y Sociedad N.º 1. Lima: IDEHPUCP, pp. 11-37.

BERKOWITZ, Marvin

1995 «Educar la persona moral en su totalidad». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 8. <<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a03.htm>>.

BOURDIEU, Pierre

1991 *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

2001 «Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica». En Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

CALLIRGOS, Juan Carlos

1995 *La discriminación en la socialización escolar*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CHEEL, Vanessa

- 2005 *Investigación comparativa. Expectativas de migración y valoración de la educación. Casos: Pipus y Lic Lic*. Lima: GRADE. <<http://www.grade.org.pe/ime/docs/cheel%20-%20estudio%20comparativo.pdf>>.

CISNEROS, Teresa

- 1996 «Fundamentos de los métodos activos en la enseñanza de la línea de filosofía y ciencias sociales en la educación secundaria». Ponencia presentada en el I Seminario Taller de Innovaciones Curriculares y Teoría Educativa organizado por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

- 2004 *Informe Final*. Lima: CVR, 9 tomos.

COORDINADORA NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS

- 2008 *Informe anual 2007. La hora de la justicia*. Lima: CNDDHH.

CORTINA, Adela

- 1997 *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

DIBÓS, Alessandra y otros

- 2004 «Propuesta de evaluación de formación ciudadana». En *Documento de Trabajo UMC*, n.º 8. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

FRISANCHO, Susana

- 2004 «La educación ética en el Perú: aportes de la psicología evolutiva». En Palestra. *Portal de Asuntos Públicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. <<http://palestra.pucp.edu.pe/?id=132>>.
- 2007 «La identidad moral: elemento fundamental para una cultura de los derechos humanos». En Félix Reátegui (coord.). *Educación para la democracia: un debate necesario*. Colección Documentos de Trabajo. Serie Democracia y Sociedad N.º 1. Lima: IDEHPUCP, pp. 39-48.

GERVILLA, Enrique

1992 «La educación en la cultura de la postmodernidad». En *Cuestiones actuales sobre educación*. Madrid: Universidad de Granada y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MAGENDZO, Abraham

2004 *Formación ciudadana: cultura democrática*. Bogotá: Magisterio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MINEDU)

2005 *Diseño curricular nacional de educación básica regular: proceso de articulación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA

2004 «Formar para la ciudadanía: estándares básicos de competencias ciudadanas». En *Serie Guías*, n.º 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MORALES, Ricardo, S. J.

2000 «Educación ciudadana y valores: la asignatura pendiente». En *Democracia, ciudadanía y Educación Cívica en la escuela peruana*. Lima: Asociación Civil Transparencia.

MUJICA, Jaris

2005 *Las primeras batallas: poder y transgresión en la escuela primaria*. Lima: GRADE. <<http://www.grade.org.pe/siep/ime/ime2mujica.pdf>>

MUJICA, Rosa María

2000 «Metodología y técnicas de enseñanza». En *Democracia, ciudadanía y educación cívica en la escuela peruana*. Lima: Asociación Civil Transparencia.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD)

2005 *Cuadro de índice de desarrollo humano nacional*. <<http://www.pnud.org.pe/frmDatosIDH.asp>>

Pozo, Juan Ignacio

- 2000 «La crisis de la educación científica: ¿volver a lo básico o volver al constructivismo?». En AA.VV. *El constructivismo en la práctica: claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.

TEODORI DE LA PUENTE, Renata

- 2000 «Métodos de la enseñanza de Educación Cívica». En *Democracia, ciudadanía y educación cívica en la escuela peruana*. Lima: Asociación Civil Transparencia.

TRINIDAD, Rocío

- 2004 «El espacio escolar y la memorias de la guerra en Ayacucho». En Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz (comps.) *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- 2006 *El informe final de la Comisión de la Verdad y el reto de la diversificación curricular en Ayacucho*. Lima: Asociación Servicios Educativos Rurales.

UCCELLI, Francesca

- 2000 «Autoridad y liderazgos entre los alumnos». En Juan An-sión y otros (eds.) *Autoridad en espacios locales: una mirada desde la Antropología*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 2008 «De espaldas al magisterio: ¿el Perú avanza?». *Argumentos*, año 2, n.º 1. <http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp_verpub=true&idpub=68>

VÁSQUEZ, Ana e Isabel MARTÍNEZ

- 1996 *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

VEGAS, Martín

- 2008 «El Proyecto Educativo Nacional y las intrincadas relaciones entre poder y educación en el Perú». *Memoria. Revista sobre cultura, democracia y derechos humanos*, n.º 4, 2008. Lima.

**RETOS Y POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN
PARA LA DEMOCRACIA
UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS DOCENTES**

CARMEN APAZA*

1. INTRODUCCIÓN

En el presente informe se presenta una sistematización e interpretación de dos trabajos de grupo focal realizados con docentes de educación básica de sexto grado de primaria de las provincias de Huamanga y Abancay durante agosto de 2008. La organización de estos grupos focales tuvo como fin aclarar cuáles son los retos y posibilidades para la promoción de ciudadanía y democracia desde la perspectiva de los educadores.

Se explica a continuación la manera en que se ha organizado la información. En el primer capítulo —Democracia y ciudadanía: concepciones, ideas, fuentes y alcances desde la política educativa— se presentan los significados que los docentes asocian a los conceptos generales de democracia y ciudadanía, las fuentes principales a las que atribuyen la procedencia de estos significados y el aporte que ellos reconocen haber recibido desde la política educativa para el manejo teórico de estos conceptos.

En el segundo capítulo —Necesidades y retos específicos que plantea el contexto para los docentes— se intenta establecer los retos que plantea el contexto en el que los docentes desarrollan su ac-

* Comunicadora para el Desarrollo egresada de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Esta investigación fue realizada en vinculación con el programa «Pro Calidad - Perfeccionamiento Profesional en Calidad de la Educación 2006-2007» de In Went. capacitación y desarrollo profesional.

tividad para la inclusión de los temas de democracia y ciudadanía en el trabajo pedagógico. Finalmente, en el tercer capítulo —Cultura democrática y práctica de los docentes— se abordan las formas de convivencia que los docentes reconocen como generadas por ellos en la escuela y aquellos elementos que desde su punto de vista intervienen en el mantenimiento de estas formas de convivencia. A partir de estos hallazgos se intenta determinar los factores que pueden influir en el desarrollo de una práctica pedagógica promotora de una convivencia democrática.

En líneas generales, este trabajo es un esfuerzo por acercarse a la perspectiva del sujeto mediador de la política educativa para, así, entender desde esa posición los elementos que obstaculizan o facilitan el posicionamiento de un fundamento y logro esperado por esta en el ámbito escolar. Específicamente, el desarrollo de convivencia democrática y ciudadanía forma parte del Diseño Curricular de Educación Básica que es el documento orientador propuesto por el Ministerio de Educación (MINEDU) para el desarrollo de la práctica pedagógica.

Esta investigación toma como premisa el valor de la experiencia y práctica docente como elemento para entender y optimizar los resultados generales en materia de educación. Es claro que la realización de una determinada política pública educativa implica que el educador la implemente en un determinado contexto, el cual no siempre es tenido en cuenta. Por lo tanto, el acercamiento se dará a partir de la reflexión del docente sobre su propia práctica y experiencia.

El establecimiento de categorías para esta exploración en grupos focales se hizo mediante el método deductivo-inductivo. Se ha partido de un marco teórico para el planteamiento de macrocategorías y mediante el análisis de los datos y del discurso se han ido estableciendo las categorías más específicas.

2. DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA. CONCEPCIONES, FUENTES Y ALCANCES DESDE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Es necesario, en primer lugar, identificar el manejo conceptual de los docentes sobre las nociones de democracia y ciudadanía, así como sus principales fuentes y referentes para la formación de estos

conceptos. Además, conviene señalar, desde su percepción como educadores y mediadores de la política educativa, qué instrumentos teóricos y metodológicos han recibido en relación con los temas de democracia y ciudadanía en la medida en que ambos aspectos son incluidos en el Diseño Curricular de Educación Básica.

2.1. Ideas y conceptos de los docentes

Docentes de Huamanga

No existe un consenso teórico claro sobre el significado de democracia y ciudadanía en los docentes. La mayoría de los participantes de los grupos focales trasladan conceptos y criterios de valor del campo moral: honestidad, compañerismo y solidaridad. En otros casos sí se logra evocar ideas y conceptos que se encuentran señalados en el Diseño Curricular de Educación Básica en relación con los temas de democracia y ciudadanía, tales como participación, opinión, libertad de expresión o reglas de convivencia.

Algunos docentes asociaron los conceptos de democracia y ciudadanía principalmente al campo político, específicamente a la forma de gobierno. Este tipo de comprensión hace que en muchos casos la democracia y la ciudadanía sean percibidas como ajenas a la escuela. En el caso de algunos docentes estos conceptos sí llegan a ser comprendidos en relación con la vida cotidiana y con el establecimiento de normas necesarias para la convivencia.

Es una forma de gobierno en donde se tiene que respetar la opinión del pueblo y al pueblo y sus necesidades. De acuerdo con ella el gobierno debe actuar con justicia y equidad. Esto se puede aplicar en todo ámbito, escolar y familiar.

Vilma, docente con más de veinte años de experiencia

Democracia es convivir, pero convivir bajo ciertos parámetros y normas, en donde no exista abuso, alguien que abuse o que nadie abuse, no debe haber víctima ni victimarios. Deben haber roles equitativos e igualitarios para todos para mantener esa convivencia.

Miriam, docente con once años de experiencia

El que menos piensa así [pero] ¿quién integra eso en su unidad, en su proyecto? Casi nadie. Solo hablan de democracia los políticos, dice la mayoría de profesores... el que menos, el interés lo tiene centrado en otros temas.

Ruth, docente con veinte años de experiencia

La mayoría de las docentes dice no encontrar mayores deficiencias o vacíos de índole teórico. Asumen saber lo básico y necesario para su trabajo en el aula con los alumnos en términos conceptuales.¹

Claro, en toda su amplitud no, sino de acuerdo al nivel de los niños, que también van captando, se les va sensibilizando para que puedan entender lo que es la democracia [...] Para eso sí sabemos lo básico, lo necesario...; más bien, estrategias faltan.

Debora, docente con veinte años de experiencia

Docentes de Abancay

Al igual que en Huamanga, en Abancay los docentes no han logrado establecer un consenso teórico claro sobre el significado de democracia y ciudadanía, y también se produce el traslado de conceptos y criterios de valor del campo moral: honestidad, compañerismo y solidaridad. Pero, en otros casos, los docentes aluden a ideas y conceptos que están señalados en el Diseño Curricular de Educación Básica en relación con los temas de democracia y ciudadanía como: participación, opinión, libertad de expresión o reglas de convivencia. Un concepto nuevo que asociaron a estos temas fue el de autonomía, al que algunos reconocieron como indispensable para la convivencia democrática en el aula.

El tema de la democracia también tiene que ver con autonomía, si los niños no van a saber hacer o decidir por sí mismos, de verdad no vamos a lograr... Nadie me obliga a hacer cosas que yo no quiero o con lo que no estoy de acuerdo.

¹ En el grupo focal realizado en Huamanga todas las participantes fueron mujeres.

Yo tomo lo siguiente: es respetar los derechos de los demás y participar en la toma de decisiones en forma compartida.

Luis, docente y actual director de una institución educativa

2.2. Fuentes para la formación de concepciones

Este segundo tema abarca los principales referentes teóricos con los que cuentan los docentes para el establecimiento de sus conceptos sobre democracia y ciudadanía. La clasificación toma como criterio la procedencia oficial o no oficial, dada la diversidad de fuentes reconocidas por los participantes de los grupos focales. Se está considerando como fuente oficial aquella que es proveída a los docentes por parte de la política educativa nacional, regional o local.

Los docentes de ambas provincias afirmaron tener dos tipos de fuentes para la formación de sus concepciones y los contenidos teóricos sobre los temas de democracia y ciudadanía:

- Fuentes oficiales: son los textos del área de Personal Social del Ministerio de Educación, los textos de tutoría y los contenidos desarrollados en las reuniones de tutoría. Sin embargo, señalaron que los temas de democracia y ciudadanía son planteados de manera muy general en estas fuentes y que no tienen un nivel de desarrollo que permita la inclusión de estos conceptos en su trabajo de aula. Casi la totalidad de los docentes afirmó haber recibido información sobre los temas de democracia y ciudadanía en un período posterior a su formación magisterial; según ellos, estos temas no se encuentran comprendidos dentro del Currículo Oficial de Formación Docente. Sostienen, además, que eso perjudica la inclusión del tema en su trabajo pedagógico.
- Fuentes alternativas o no oficiales: son los textos y cuadernos producidos por editoriales conocidas por su producción de materiales escolares como COREFO y LAYCONSA. Los docentes también señalaron las capacitaciones no oficiales como referentes para los temas de democracia y ciudadanía. Una minoría afirmó haber recibido algunos materiales de organizaciones no gubernamentales educativas como TAREA e IPEDEHP. Varios docentes señalaron que la ampliación y profundización de estos temas la

han obtenido por sus propios medios, a través de búsqueda de información en internet o mediante capacitaciones alternativas o particulares, y no por medio de materiales o capacitaciones del Ministerio de Educación.

Es lo que tenemos que enseñar a los niños, por ejemplo, cómo son los gobiernos democráticos y no democráticos; sacamos de texto a veces... texto de escuela de Personal Social. También algunas ideas las aprendí yo en un taller de TAREA hace muchos años.

Debora, docente de Huamanga con veinte años de experiencia

Para estar con los niños, pues en los textos del MED de Personal Social también hay unos cuadernos que hablan sobre los derechos del niño que mayormente manejamos.

Carmela, docente de Abancay con quince años de experiencia

Hay un manual de tutoría, para eso también las capacitaciones que el MED hace y materiales de algunos organismos no gubernamentales como el IPEDEHP.

Luis, docente de Abancay y actual director de una escuela

2.3. Percepción del apoyo recibido por parte de la política educativa

Tanto en Huamanga como en Abancay los docentes manifestaron percibir abandono o falta de interés por parte de la política educativa en cuanto a la capacitación y actualización en general, más aún en el tema de promoción de democracia y ciudadanía en la escuela. Los docentes reconocen que hay un compromiso declarativo y exhortativo por parte de la política educativa, pero señalan que no hay un seguimiento ni una estrategia de capacitación continua para la inclusión de estos temas en su trabajo pedagógico. Además, perciben como más urgente la necesidad de un apoyo en materia de estrategias y metodologías por parte de la política educativa.

La mayoría de los docentes participantes consideran que estos temas no son realmente importantes para la política educativa oficial, a pesar de estar incluidos en el Diseño Curricular de Educación

Básica; y no tienen conocimiento de que haya proyectos específicos en relación con este tema por parte del Estado.

Una minoría de los docentes afirmó haberse enterado de algunas capacitaciones, pero atribuyeron esta situación a una cuestión incidental debido a su pertenencia a *instituciones educativas piloto*, que, desde su punto de vista, son consideradas siempre por el MINEDU para las capacitaciones. También señalaron que la mayoría de la población magisterial no tiene acceso ni información sobre estas capacitaciones.

Más de una década que no hay capacitaciones y menos en el tema de democracia.

Vilma, docente de Huamanga con veinte años de experiencia

O sea, según ellos tienen un presupuesto muy reducido y solamente nombran colegios piloto. Por ejemplo, nosotros hemos tenido esa suerte de que vengan al colegio porque antes era una gran unidad escolar, es el colegio más antiguo de la ciudad, [...] siempre el MED tiene la vista en esta institución...; a otros no llega, pues.

Miriam, docente de Huamanga con once años de experiencia

Al menos desde que yo he empezado no he recibido ni capacitación, ni libro, ni texto sobre este tema.

Víctor, docente de Abancay con más de veinte años de experiencia

2.4. Interpretación de los datos obtenidos

En los puntos anteriores se han señalado y descrito algunas concepciones de los docentes sobre democracia y ciudadanía, así como las fuentes a partir de las cuales se elaboran estas concepciones. También hemos identificado percepciones sobre los alcances y el apoyo recibido desde la política educativa para la inclusión de estos temas en el trabajo pedagógico.

A partir de estos hallazgos, de nuestra experiencia y de nuestra participación en la realización de los grupos focales, encontramos lo siguiente.

Los docentes consideran que sus conocimientos teóricos pueden ser complementados por fuentes alternativas no oficiales ante

el poco alcance de la propuesta educativa oficial. Esto contribuye a que haya una diversidad de conceptos sobre lo que es democracia y ciudadanía y a que su aplicación en el trabajo pedagógico esté en función de los criterios personales determinados, los que son derivados de una complementación teórica propia y voluntaria sobre este tema.

Los conceptos de ciudadanía y democracia son asociados por los docentes estrictamente al campo de lo político-social, el cual es percibido como externo a la escuela, o al campo moral, en cuanto al conocimiento y puesta en práctica de valores como la honestidad y la solidaridad. Conviene anotar que estas concepciones se presentan relacionadas con un reconocimiento del contexto de pobreza en el que los docentes desarrollan su actividad, contexto en el que la ciudadanía y la democracia se comprenden en relación con la necesidad de ayudarse unos a otros y de compartir. Un ejemplo de ello es que los docentes presentan como un elemento de educación ciudadana y democrática promover que los estudiantes se apoyen mutuamente y compartan el poco material educativo con el que cuentan.

Una cuestión señalada repetidamente por los profesores es que el tema de democracia y ciudadanía no se incluye durante su formación como docentes. Estos temas involucran un componente cognoscitivo pero sobre todo *actitudinal*. En general, el currículo de formación docente es percibido por gran parte de los profesores como más enfocado en el aspecto cognoscitivo de didácticas y procedimientos. Esto influye en que los temas de democracia y ciudadanía sean percibidos como ajenos a la escuela por los educadores.

Si bien los elementos de participación y opinión, como parte de la educación en ciudadanía y democracia, son mencionados por los docentes, la correspondencia entre lo que se dice al respecto y lo señalado en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica es parcial (MINEDU 2005).

En cuanto a la percepción del apoyo recibido por parte de la política educativa, los docentes señalan la deficiencia en cuanto a la cantidad, calidad y continuidad, específicamente en los temas de democracia y ciudadanía. Si bien reconocen que estos conceptos son incluidos en el diseño curricular de educación básica, todavía

encuentran vacíos teóricos y metodológicos para insertarlos en la práctica pedagógica cotidiana. Esto podría indicar que si bien hay avances en el plano normativo y formal en los documentos orientadores sobre el tema, existe la necesidad de contextualizar los contenidos establecidos por estos lineamientos y establecer medios de apoyo y seguimiento específico para su adecuación, en la medida en que no hay un consenso sobre *qué* significan la democracia y la ciudadanía, ni sobre *cómo* desarrollarlas y promoverlas mediante el trabajo pedagógico.

El análisis del discurso de los docentes sugiere la conveniencia de ir más allá de reconocer la necesidad de un esclarecimiento teórico y metodológico de los términos de ciudadanía y democracia. Los docentes asumen el tema de democracia y ciudadanía como tradicionalmente asumen las temáticas que se suelen incorporar en su trabajo pedagógico cotidiano, en el cual la preocupación por *cómo enseñarlo* suele ser más importante que la pregunta sobre *cómo definirlo*. De ahí que manifiesten una mayor demanda de estrategias y no de teorías.

Sin embargo, la promoción de ciudadanía y democracia demanda una reflexión que va más allá de un acotamiento conceptual; esto supone una búsqueda de significaciones comunes a partir del contexto. Alessandra Dibós (s. a.) señala al respecto que:

[...] no se trata de cerrar o definir de modo final lo que conceptos como democracia, ciudadanía, derechos, responsabilidades, justicia, bien común, valores, etc., significan. De lo que se trata es más bien de explicitar qué significan para nosotros, qué sentido queremos darles. El sentido y contenido que les damos necesariamente surge (o debe surgir) de nuestro propio contexto e historia.

Los docentes no han asumido todavía esta necesidad. Ellos ponen el énfasis en que la política educativa debe brindar los recursos teóricos y metodológicos para su labor en el aula. El proceso intermedio de creación de significado conjunto aún no es identificado por ellos.

En el sentido común de los docentes de Ayacucho y Abancay que participaron en los grupos focales no se ha establecido un consenso

claro sobre los conceptos de democracia y ciudadanía en relación con su aplicación en el aula y la escuela. Sin embargo, ellos no atribuyen demasiada importancia al desarrollo teórico de estos temas en la medida en que para su trabajo en el aula priorizan el manejo de metodologías y estrategias antes que un esclarecimiento teórico. Habría que señalar que esta percepción, además de tener como referente la práctica cotidiana del aula, podría estar influida por un discurso sostenido durante la etapa de formación magisterial.

La priorización de lo metodológico sobre lo teórico, de acuerdo con Luis Piscocoya, es una tendencia muy difundida entre el magisterio. Así, el menor interés de los docentes por lo teórico y la falta de percepción sobre la necesidad de construir en los ámbitos local e institucional nociones de consenso sobre ciudadanía y democracia pueden llegar a constituir obstáculos para la promoción de democracia y ciudadanía.

En un trabajo sobre la formación de docentes en el Perú Luis Piscocoya señala que:

[...] en los medios pedagógicos peruanos ligados al Ministerio de Educación, en las Facultades de Educación y en los sindicatos magisteriales el docente principalmente debe estar formado en el cómo enseñar y subsidiariamente en el qué enseñar. Este punto de vista ha orientado progresivamente la estructuración de los currículos de formación magisterial durante los últimos 25 años, lo que explica que en los currículos oficiales aplicados a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), a través del denominado Plan Piloto de Formación Docente, hayan desaparecido totalmente las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas.

3. NECESIDADES Y RETOS ESPECÍFICOS QUE PLANTEA EL CONTEXTO PARA LOS DOCENTES

En esta segunda parte se aborda, desde la perspectiva y experiencia de los docentes, las necesidades y retos para la educación en democracia y ciudadanía que surgen del contexto particular en el que desarrollan su actividad pedagógica.

3.1. Percepciones desde una ubicación contextual

Huamanga como contexto

Algunas docentes señalan los retos y las necesidades en relación con las secuelas de violencia, aumento de la delincuencia juvenil y del pandillaje, lo que hace que los niños y niñas tengan modelos de conducta no favorables para la convivencia social democrática.

Por otro lado, la mayoría de las docentes considera que hay persistencia del machismo, el cual se transmite de padres a hijos y agudiza el conflicto entre niños y niñas. Sostienen que desde la escuela se trabaja el tema porque el machismo impide que los niños entiendan que todos tienen iguales derechos; sin embargo, consideran que debe extenderse el trabajo a las familias porque perciben que si solo se trabaja este tema desde la escuela no se van a lograr cambios significativos.

También se alude a una presencia de rencor en la sociedad ayacuchana, cuya población se percibe como abandonada por el Estado, lo que ha dado lugar a actitudes individualistas en las familias, las que son transmitidas a los niños. De acuerdo con los docentes, esto hace más difícil que los estudiantes aprendan a reconocer los derechos de los demás.

De esa parte estamos más afectados que otros departamentos. Creo que necesitamos con urgencia practicar más este tema [...] porque el futuro de los niños que ahora están creciendo, estos alumnos que son muy pequeñitos si bien no han sufrido el terrorismo están sufriendo secuelas. Eso también afecta, a la familia sobre todo, la economía precaria, [...] así les enseñan a ser egoístas: «sólo yo, mi familia, ya no importa el resto, nadie va a ver por uno», dicen.

Debora, docente de Huamanga con veinte años de experiencia

Ayacucho ha sufrido el olvido, abandono y marginación del Estado peruano a consecuencia de eso hay mucho resentimiento. Si ahora presenta muchos problemas, es por eso.

Vilma, docente de Huamanga con veinte años de experiencia

La edad de los docentes influye en su percepción de los retos del contexto. Los docentes más jóvenes no perciben la necesidad de plantear los conceptos de democracia y ciudadanía en relación con el pasado de violencia de la región; los docentes de mayor edad y con más años de experiencia en el trabajo pedagógico sí lo consideran necesario.

La mayoría de las docentes, tanto las jóvenes como las de más experiencia, afirmaron que la necesidad de incluir los temas de democracia y ciudadanía debe verse en función al desarrollo de la comunidad, de poder trabajar en conjunto para superar los problemas de pobreza y marginación.

Este tema es para trabajarlo con toda la comunidad. Me refiero a los padres de familia, a los niños, a la institución, a la sociedad. Como dijo la profesora hace un momento, nosotros sufrimos secuelas.

Miriam, docente de Huamanga con once años de experiencia

Abancay como contexto

Los docentes participantes no relacionaron la necesidad de incorporar estos temas con el período de violencia. Más bien, los ven como pertinentes en relación con el desarrollo de la comunidad, la superación de la pobreza y el aumento de oportunidades para los niños de Abancay en cuanto a salud y educación, pues se aludió a una distribución desigual de los recursos por parte del Estado. En algunos casos se asoció también a la necesidad de desarrollar desde la escuela un nivel de conciencia ciudadana que permita una mayor eficiencia del modelo de democracia representativa aplicado a la comunidad.

Claro, por ejemplo en la misma región hay desigualdad; al que tiene más, más le dan colegios que no necesitan, más apoyo, computadoras o ese tipo de cosas. A las escuelas que más necesitan, no les dan; eso perjudica el trabajo del profesor. Hay que promover igualdad para todos.

Chamela, docente de Abancay

Hay aspiraciones regionales y ciudadanas, locales. Cada pueblo tiene sus propias aspiraciones; entonces, sería bueno en los estudiantes desde pequeños ir formando eso. ¿Cómo hacemos que esta población de acá pueda salir hacia adelante? Que no pase que ilustres desconocidos, nadie los conoce, pero, sin embargo, son diputados de la región. Entonces, me parece que eso no debe seguir dándose en el futuro... también, bueno hay que empezar a formar desde allí.

Luis, docente de Abancay

Algunos docentes no establecen la relación entre la promoción de democracia y ciudadanía en relación con su contexto porque reconocen los temas como ejes transversales dentro de la política educativa nacional, y señalan que existen objetivos generales sobre el tema.

Son los niños los futuros ciudadanos y si ellos aplican la democracia desde niños van a saber cómo actuar cuando sean adultos. Eso es para todos igual a nivel nacional.

Rosa, docente de Abancay

En el siguiente cuadro se resumen parte de las percepciones respecto a la importancia del tema en relación con su contexto, de acuerdo con la edad y la procedencia.

	ABANCAY	HUAMANGA
Docentes con más de diez años de experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • No relacionaron la importancia del tema con el período de violencia • Relacionan el tema con el desarrollo de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionan la importancia del tema con el período de violencia • Relacionan el tema con el desarrollo de la comunidad y la equidad de género
Docentes con menos de diez años de experiencia	<ul style="list-style-type: none"> • No relacionaron la importancia del tema con el período de violencia • Relacionan el tema con el desarrollo de la comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> • No relacionan la importancia del tema con el período de violencia • Relacionan el tema con el desarrollo de la comunidad y la equidad de género

3.2. Relación entre la política educativa oficial y el contexto de aplicación

Llegada limitada a los docentes

Solo una minoría de los docentes de Huamanga y Abancay pudieron establecer una percepción sobre la pertinencia y utilidad de las políticas educativas y sus alcances en cuanto a la promoción de ciudadanía y democracia. La mayoría de profesores participantes afirmó no haber recibido materiales o capacitaciones sobre el tema.

Falta de conexión entre la propuesta y el contexto

Los docentes que han recibido insumos desde la política educativa por medio de cursos o capacitaciones o documentos consideran que estos han sido elaborados desde una perspectiva urbana muy distinta de la realidad en la que ellos realizan su trabajo pedagógico. También señalan que los objetivos y resultados que se plantean en estas capacitaciones son inalcanzables.

Todo objetivo que se traza debe ser adecuado a nuestra realidad y [a las] necesidades que tenemos, cosa que no se hace.

Nosotros tratamos de acomodar en función a la realidad de nuestros niños. Ellos pintan maravillas de cada enfoque pedagógico que cada año sacan o, perdón, cada gobierno trata de sacar, cosa que nos se acomoda a la realidad.

Teóricamente puede venir de mil maravillas, ¿no? Pero la práctica, que es lo que uno realmente quiere, no se puede, no se adecua, porque a veces vienen con las expectativas de que en Lima, bueno, ¿no? en la capital, de repente, porque hay muchas facilidades, ¿no? Tienen mejores oportunidades...

Ruth, docente de Ayacucho

Actitud negativa de los docentes hacia la política educativa oficial

Otros docentes sostienen que uno de los obstáculos es la actitud de los profesores hacia las capacitaciones oficiales del Ministerio, quie-

nes rechazan *a priori* las capacitaciones del Ministerio de Educación en general por considerarlas repetitivas y poco útiles para su trabajo en el aula. No hay una disposición para adecuar las propuestas a la realidad.

Pero en toda capacitación algo se aprende, voy a criticar a unos colegas que siempre se niegan a capacitarse [diciendo] «la misma cosa, el mismo tema». Yo pienso que no, por más que sea el mismo tema y título, uno aprende y queda algo. Entonces, nosotros tenemos que aprender a adecuar a nuestra realidad. Tenemos que tener la capacidad de adecuar.

Debora, docente de Huamanga

3.3. Interpretación de los datos obtenidos

Los docentes participantes han señalado la relación entre la necesidad de promover la democracia y la ciudadanía, y la superación de los principales problemas de la comunidad: pobreza, machismo, desigualdad de oportunidades, delincuencia. También lo desarrollan con objetivos de desarrollo local. Sin embargo, no se manifiesta de manera explícita una comprensión de su rol en la creación de espacios de convivencia democrática en el día a día de su labor pedagógica.

En el discurso sobre democracia y ciudadanía, por parte de los docentes, podemos encontrar dos ejes de articulación principales: el primero asociado al campo de la moral, dentro del cual se prioriza la práctica de valores morales de tipo individual y en cierta medida asociados a la convivencia. El segundo eje puede verse en función a una comprensión de estos conceptos dentro de un ámbito político externo a la escuela. El cumplimiento de esta práctica de valores se espera principalmente por parte de los alumnos. Si bien en ocasiones se sugiere un cumplimiento y comportamiento para los docentes también, esto es planteado por ellos de manera general y no en relación directa con su papel de educadores.

Al analizar el discurso de casi todos los docentes, se usa un lenguaje inclusivo respecto a la identificación de problemas: «hemos sido afectados», «sufrimos secuelas» y otras expresiones similares,

lo que podría indicar un nivel de identificación con la problemática del contexto. Pero cuando se enuncian las necesidades de acción y de participación, el lenguaje se plantea en forma impersonal: «debe hacerse», «tiene que darse», «ellos deben comprender». Los cambios en el uso del lenguaje pueden sugerirnos una menor identificación respecto al compromiso de desarrollar la promoción de la ciudadanía y la democracia en la medida en que su lenguaje no sugiere una disposición de involucrarse en la búsqueda de alternativas de solución.

En cuanto al apoyo recibido por parte de la política educativa, los docentes manifiestan de manera reiterada la percepción de ausencia de capacitación y seguimiento respecto a los temas de promoción de democracia y ciudadanía. Así, también la minoría de docentes que sí han recibido algún apoyo de la política educativa señalan la falta de correspondencia de estos alcances con la realidad en la cual desarrollan su trabajo pedagógico.

La percepción de ausencia de apoyo y de correspondencia por parte de los docentes para la incorporación de los temas de democracia y ciudadanía, se da dentro del marco de la llegada parcial y limitada de los alcances de la política educativa en general, expresada en la entrega de materiales y de realización de capacitaciones con criterios de priorización. Como antecedente podemos hacer referencia al estudio de Guillermo Ferrer, quien señala como una falencia de las capacitaciones que la consulta y la validación profesional y social de los contenidos de los diseños curriculares son deficientes por estar basadas en mecanismos de consulta formal sin que se realice un seguimiento sobre las recomendaciones (Ferrer s. a.). Este factor podría haber influido en la falta de apropiación de los docentes de los contenidos curriculares y los contenidos de las capacitaciones.

4. CULTURA DEMOCRÁTICA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En este capítulo se abordan las formas de convivencia que los docentes reconocen como generadas por ellos en la escuela y aquellos elementos que desde su punto de vista intervienen en el mantenimiento de estas formas de convivencia. A partir de estos hallazgos

se intentará determinar los factores que pueden influir en el desarrollo de una práctica pedagógica promotora para la convivencia democrática. Los factores mencionados por los docentes son muy diversos. En esta interpretación, se los ha clasificado en dos tipos: institucionales y no institucionales.

4.1. Formas de convivencia

Huamanga

Las docentes reconocen principalmente dos formas de relación con los alumnos: de autoridad basada en el respeto de los alumnos hacia los docentes, y de amistad basada en la confianza y en la afectividad. Ambos tipos de relación se consideran de igual importancia y se llevan a cabo de manera alterna en su trabajo pedagógico.

La relación de autoridad es vista como necesaria para el mantenimiento del orden y de la disciplina, mientras que la relación de amistad y afectividad se ve necesaria para un mejor conocimiento por parte de los docentes de la problemática y de aquellos factores externos al ámbito escolar que pueden intervenir en el desempeño escolar de los alumnos.

Es más confianza la que hay que tener con los niños para que te cuenten todos sus problemas, qué es lo que pasa, qué es lo que tienen en casa. Y así también captamos qué problema tiene el hogar... y así de repente ir a visitarlo porque no es el colegio nada más el trabajo de nosotros, también debemos ir a casa y ver qué problema tienen.

Lucy, docente

Es muy importante, como han dicho mis colegas, el respeto, ¿no? Porque nosotros los docentes somos pues la autoridad en el aula, entonces el niño este... se debe siempre tener en cuenta esto... cuando existe sinceridad pues los niños... sinceridad y confianza, ellos son capaces de transmitirme sus emociones, sus alegrías, sus problemas también.

Miriam, docente

En cuanto a las formas de convivencia entre los alumnos, los docentes señalan que tratan de promover el compañerismo, la solidaridad y la responsabilidad entre los estudiantes, así como el cumplimiento de normas de urbanidad: aseo personal, saludos y otros. Suelen asociar el cumplimiento de reglas de urbanidad a un comportamiento democrático y ciudadano. Se pudo observar también en repetidas ocasiones que el respeto al profesor se antepone al respeto hacia los demás miembros de la comunidad educativa.

Para mí son muy importantes el respeto que debe haber entre el alumno y el docente y asimismo con su congéneres. La cordialidad también es importantísima porque yo creo que el niño al momento de llegar al plantel lo primero que debe hacer es saludar al profesor, a los compañeros y a las demás personas que trabajan.

Vilma, docente

Las profesoras de Huamanga afirmaron con insistencia sentir la necesidad de cubrir carencias afectivas y de atención en sus alumnos, pues, según ellas, muchos de los alumnos no tienen un cuidado y seguimiento adecuado en el hogar.

Asimismo, todas las participantes reconocieron que una minoría del personal docente en sus instituciones educativas mantiene aún prácticas pedagógicas autoritarias en sus instituciones educativas y que generalmente se trata de los profesores más antiguos. Afirman que en ocasiones estos docentes son valorados de manera positiva por el personal administrativo y por algunos padres de familia por su mayor capacidad para el mantenimiento del orden y la disciplina.

Finalmente, las docentes sostienen que al inicio del año escolar los alumnos elaboran junto con el profesor las normas de convivencia en el aula y que al contar con la participación de los alumnos se está promoviendo de manera efectiva la cultura democrática. Estas normas de convivencia se dan dentro de un marco normativo mayor que es el reglamento escolar, el cual, según las profesoras, es elaborado con la participación de docentes, personal administrativo y padres de familia, mas no con la participación de los alumnos.

Abancay

Al igual que las docentes de Huamanga, los docentes de Abancay reconocen los dos tipos de relación antes mencionados: de autoridad y afectividad. Estos dos tipos de relaciones también se consideran básicas para el buen desarrollo del trabajo pedagógico.

Siempre lo he mirado bajo dos puntos de vista: primero el amor y luego el rigor. Pero este amor entendido en la relación maestro alumno como una práctica de la empatía, la confianza, la solidaridad, por citar, y el rigor entendido no como el castigo sino entendido el rigor como normas y reglas basadas en disciplina, respeto, por citar, todo esto en el marco de los valores. En todo caso los valores vendría a ser la base y la superestructura vendría a ser el amor y el rigor.

Aydeé, docente de educación primaria

La confianza es muy importante porque desde ese punto el niño tiene problemas: él se va a expresar libremente, lo que piensa, lo que siente, lo que quiere.

Carmela, docente

Los docentes sostienen que, en lo relativo a las relaciones entre estudiantes, se busca promover el compañerismo y la solidaridad para superar el egoísmo individual que está presente en muchos de ellos y las limitaciones económicas y materiales que presenta la población estudiantil y la institución educativa en general. También se afirma que la escuela pública en sí misma promueve democracia e igualdad en la medida en que acoge a una diversidad de alumnos con diferentes características económicas y socioculturales, a los que se les aplican iguales reglas y criterios de evaluación de los aprendizajes.

Yo creo que en los colegios nacionales sí se promueve la democracia porque reciben niños de toda realidad: niños campesinos, niños de profesionales, niños de toda condición.

Ada, docente

Un ejemplo de democracia es que, por ejemplo, cuando se les aplica una prueba, se les aplica la misma a todos. Todos tienen la misma posibilidad... a todos se les da la misma tarea también.

Luis, docente y director de escuela

Otra coincidencia con los profesores de Huamanga es el reconocimiento de que una minoría del personal docente mantiene aún prácticas pedagógicas autoritarias en sus instituciones educativas y que, por lo general, los profesores con mayor antigüedad en el ejercicio docente son los que realizan tales prácticas.

4.2. Factores que intervienen en la práctica docente

En esta sección, nos referimos a aquellos elementos presentes en el ámbito escolar y no escolar que, según el testimonio de los docentes, pueden intervenir como obstáculo o posibilidad para la promoción de cultura democrática y ciudadana desde la escuela. Solo uno de ellos fue puesto en cuestión *a priori* por nuestra parte durante ambas sesiones de los grupos focales y fue el factor referido a la postura pedagógica. Desde nuestra perspectiva, consideramos relevante indagar sobre este tema en la medida en que la postura pedagógica del docente es un elemento que enmarca todos los procesos y actos pedagógicos que este lleva a cabo con los estudiantes.

Postura pedagógica

La incorporación de este elemento plantea que a partir del análisis del discurso del docente se puede determinar a quién consideran ellos sujeto central del proceso educativo. Esto nos permitirá establecer si la postura pedagógica asumida está más cerca de constituir un obstáculo o una posibilidad para la convivencia democrática en la escuela. Desde esta perspectiva, un docente que haya internalizado un enfoque constructivista basado en el protagonismo del estudiante en su propio aprendizaje y en el reconocimiento y práctica de su autonomía, estaría más cerca de llevar a cabo procesos pedagógicos que promuevan la convivencia democrática.

La investigación realizada sugiere que la mayoría de los docentes de Huamanga y Abancay consideran que el sujeto central del proceso educativo es el alumno. De acuerdo con los docentes de ambas regiones, desde 1997 se produce un cambio en el enfoque pedagógico como resultado del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) iniciado en 1995, el cual tuvo como objetivo responder al nuevo enfoque pedagógico con influencia del constructivismo.

Ahora somos facilitadores nada más... antes éramos el centro, antes lo que decíamos se repetía. Ahora no... Esto lo que es el centro el alumno, mayormente se da con este nuevo programa que se dio con el PLANCAD.

Debora, docente de Huamanga

Sin embargo, en el grupo focal de Abancay en un momento determinado se generó una controversia sobre este tema, pues un docente discrepó de la opinión general del grupo y sostuvo que tanto el docente como el alumno son el centro del aprendizaje, pues, según él, los aprendizajes y normativas por aplicar ya vienen señaladas desde el Ministerio de Educación. Todos los docentes del grupo manifestaron estar en desacuerdo con ese razonamiento e insistieron en el papel central del alumno. El docente en discrepancia sostuvo:

Si fuera el alumno, ya no llegarían esos documentos del MED, por ejemplo, sobre educación básica regular, ya no hubiera llegado ya a nosotros... El alumno nunca por nunca se va a tener que conducir solo, siempre tiene que haber una guía, y ese guía soy yo, pues, es el docente.

Factor familiar

Los docentes de ambas provincias sostienen que el factor familiar constituye en sus contextos un obstáculo para el desarrollo de una educación en democracia, pues el discurso de la educación del hogar fomenta el egoísmo, el individualismo y el machismo, lo que aumenta el grado de conflictividad entre los estudiantes. Este problema fue reconocido con mayor insistencia en las docentes de Huamanga.

Sobrecarga de trabajo

En ambos contextos se señaló que el número excesivo de alumnos hace más difícil generar procesos de aprendizaje participativos. En algunos casos de crisis o desorden es más fácil para los docentes asumir una relación vertical con los estudiantes para mantener el control y el orden en el espacio del aula.

Educar en democracia es bien difícil; en una escuela se trabaja con grupos grandes y mantener ese criterio de democracia con ellos, de respeto, igualdad..., de un momento a otro comienza el desorden. Hay que ver cómo controlamos, el Estado debe limitar la cantidad de alumnos que debería haber en el aula.

Víctor, docente

Temor a promover la autonomía en los alumnos

Los docentes de ambos contextos reconocieron que ni ellos ni los alumnos se encuentran preparados para desarrollar procesos de aprendizaje o espacios que desarrollen un mayor nivel de autonomía. A pesar de considerarla como un factor importante para el aprendizaje democrático, en los docentes existe una resistencia a promover en la práctica la autonomía en los alumnos debido a que se sienten presionados por el grado de responsabilidad que los padres y la comunidad en general les atribuyen respecto del bienestar de los estudiantes.

¿Si se cae, si se golpea...? La vez pasada sale en la televisión que se suicida un niño porque sale jalado... y ya van y le echan la culpa a la profesora y no van a investigar qué problema había en ese hogar, en casa del niño.

Vilma, docente de Huamanga

Las posibles consecuencias negativas de una decisión autónoma de los alumnos constituyen un riesgo para su imagen y prestigio profesional ante la comunidad local y escolar.

A partir de la presentación de un caso ficticio de elección de representantes del municipio escolar se pudo establecer que gran

parte de los docentes consideran que pueden intervenir en la elección de los representantes de los alumnos sobre la base de criterios de orden moral o de rendimiento académico. Otros, sin embargo, dejaron en claro que los alumnos tienen derecho a elegir a sus representantes sin la intervención del docente.

En el caso de Abancay, los docentes también señalaron que los intentos de promover autonomía en los alumnos no han sido bien recibidos por estos, quienes siempre esperan que la decisión, repuestas o iniciativas para el aprendizaje sean dadas por los docentes.

Expectativas de procesos de enseñanza tradicional

Los participantes de Huamanga y Abancay afirmaron que en sus comunidades locales existe la creencia, compartida por las familias y otros actores de la comunidad educativa, de que los docentes más trabajadores son los que desarrollan más tareas y contenidos. De acuerdo con los docentes, esto dificulta poner en práctica procesos de aprendizaje alternativo que no requieren un gran nivel de registro.

Mientras más gordo está el cuaderno del alumno, mejor queda el docente, como más cumplido, más trabajador. [Pero] por ejemplo un debate o discusión toma tiempo y no se refleja en el cuaderno... Habría que educar a los padres, también.

Ada, docente de Abancay

4.3. Interpretación de los datos obtenidos

Como puede apreciarse, casi todos los aspectos señalados por los docentes están influidos por factores externos tales como el entorno familiar, las expectativas de otros respecto de sus desempeños y la sobrepoblación escolar. Otro aspecto sobre el que se ha indagado —el de la posición pedagógica— es comprendido dentro del ámbito interno y personal del docente. Sin embargo, también hay que señalar que no es suficientemente claro en qué medida los llamados factores externos también determinan las distancias —o faltas de correspondencia— que hay entre la postura pedagógica declarada por un docente y la que es desarrollada en la práctica.

En este sentido, debido a la mayor reiteración de algunos factores externos en el discurso de los docentes durante los grupos focales, podríamos sugerir que uno de estos aspectos puede influir más que otros. Por ejemplo, se puede considerar el temor a las consecuencias de proveer de mayor autonomía a los alumnos. Este temor está ligado a los riesgos de someterse con mayor frecuencia a un juicio social por parte de los padres y de la comunidad. Detrás de ello puede encontrarse un miedo al «error en público». Este miedo al error en público puede estar relacionado con las características de la educación peruana tradicional en la que el docente siempre ha tenido una relación de autoridad con el alumno y, de acuerdo con Juan Ansión, el papel de *corrector* (Ansión 2006). Como señala el autor:

[...] los padres de familia esperan de los docentes que «corrijan» a los niños recurriendo a la violencia si es necesario, pero dentro de los límites que impone su responsabilidad: los docentes son percibidos masivamente como «segundos padres» o «segundas madres» y, como tales tienen la obligación de corregir severamente a los niños, pero sin llegar a extremos, tal como lo harían buenos padres y madres de familia.

La prioridad que se concede a la disciplina y el mantenimiento del control en la práctica docente ha sido señalada por diversos estudios. En una investigación etnográfica en la que se describen y analizan las *prácticas* en torno al poder y la autoridad que tienen lugar en la escuela rural, Patricia Ames encuentra que la formación docente no ofrece herramientas para enfrentar con éxito experiencias de escuelas multigrado u otras de similar complejidad, por lo cual los docentes se refugian en estrategias tradicionales para lograr un mayor control de los alumnos (Ames 1999).

Las características de autoritarismo y verticalidad en la relación docente-alumno han sido señaladas por el *Informe Final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Actualmente, los docentes afirman que han habido logros respecto a la promoción de convivencia democrática. Así, podría decirse que a nivel del sentido común de los docentes hay avances. Actualmente, los docentes reconocen al

alumno como protagonista de su propio aprendizaje, pero aún hay retos que superar para que la postura pedagógica declarada tenga una correspondencia en la realidad cotidiana del aula.

De acuerdo con la opinión de los docentes, en las últimas décadas han habido avances expresados en la inclusión de mayores trabajos grupales, espacios para el debate en el aula y el establecimiento de normas de convivencia en las aulas. Estos avances en la práctica pueden ayudar a la promoción de actitudes y prácticas democráticas y ciudadanas en los alumnos. Pero no se debe olvidar que la postura pedagógica y el desarrollo de la autonomía en los estudiantes son elementos que atraviesan estructuralmente los procesos pedagógicos en el aula y en la escuela; por lo tanto, las estrategias mencionadas por los docentes tendrían que tener como base esos dos elementos. De lo contrario, los avances o prácticas quedarán dispersos y sin una conexión que vincule su sentido con una lógica pedagógica de promoción de ciudadanía y democracia.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, Patricia

1999 *Las prácticas escolares y el ejercicio del poder en las escuelas rurales andinas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ANSIÓN, Juan

2006 «La educación en el Perú: ¿constructora de democracia o reproductora de desigualdades?». Exposición realizada en el Seminario del Center for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity (CRISE).

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 *Informe final*. Lima: CVR, t. III

DIBÓS, Alessandra

(s. a.) «Políticas públicas, educación ciudadana y evaluación». <<http://www.pucp.edu.pe/ira/filosofia-peru/?ensayo.htm>>.

FERRER, J. Guillermo

(s. a.) «Participación, gestión y equidad en los procesos de desarrollo y evaluación curricular en países seleccionados de América Latina: análisis comparativo de situación y prácticas internacionales recomendables para el mejoramiento de estos procesos en el Perú, Colombia, Chile y Argentina». Lima: GRADE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MINEDU)

2005 *Diseño curricular nacional de educación básica regular. Proceso de articulación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

PISCOYA, Luis

2004 «La formación docente en el Perú». Informe elaborado para IESALC-UNESCO-Lima.

FORMACIÓN EN CIUDADANÍA EN LA ESCUELA PERUANA
AVANCES CONCEPTUALES Y LIMITACIONES
EN LA PRÁCTICA DE AULA
se terminó de imprimir
en los talleres de Gráfica Delvi S.R.L.
Av. Petit Thouars 2009, Lince
teléfonos 471-7741 / 265-5430
e-mail: graficadelvi@gmail.com



Asdi

AGENCIA SUECA DE COOPERACIÓN
INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO