

La construcción de ciudadanía en el medio escolar:

resultados de una investigación exploratoria



La construcción de ciudadanía en el medio escolar:

resultados de una investigación exploratoria



© Universidad del Pacífico
Avenida Salaverry 2020
Lima 11, Perú
www.up.edu.pe

**La construcción de ciudadanía en el medio escolar:
resultados de una investigación exploratoria**

César Guadalupe

1ª edición versión e-book: junio 2015

Diseño gráfico: Ícono Comunicadores

ISBN: 978-9972-57-329-3

doi: <http://dx.doi.org/10.21678/978-9972-57-329-3>

BUP

Guadalupe Mendizábal, César.

La construcción de ciudadanía en el medio escolar : resultados de una investigación exploratoria / César Guadalupe. --1a edición versión e-book. -- Lima : Universidad del Pacífico, 2015.

175 p. -- (Documento de investigación ; 1)

1. Ciudadanía -- Estudio y enseñanza -- Perú
2. Educación cívica -- Estudio y enseñanza -- Perú
3. Civismo -- Perú
- I. Universidad del Pacífico (Lima)

372.83 (SCDD)

Miembro de la Asociación Peruana de Editoriales Universitarias y de Escuelas Superiores (Apesu) y miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe (Eulac).

La Universidad del Pacífico no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica. Prohibida la reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin permiso de la Universidad del Pacífico.

Derechos reservados conforme a Ley.



Índice

Siglas usadas	7
Introducción	9
1. Preguntas, diseño y proceso de investigación	17
2. Aspectos vinculados a la ética de investigación.....	21
3. Aspectos conceptuales.....	25
4. La ciudadanía en la escuela peruana: aspectos curriculares	33
5. La ciudadanía en la evaluación educativa.....	45
5.1 International Civic and Citizenship Education Study (ICCS).....	50
5.2 Estudios en el Perú	53
5.3 Estudios latinoamericanos recientes.....	55
5.4 Estudios en Estados Unidos	70
5.5 Otros estudios y documentos.....	73
6. La ciudadanía en la escuela peruana: exploración empírica.....	81
6.1 La dinámica del aula y de la escuela	83
6.2 La información generada mediante cuestionarios	94
Reflexiones finales.....	125
Referencias.....	131



Anexos.....	139
Anexo 1. Notas metodológicas.....	139
Anexo 2. Formato de consentimiento para la participación (directores y docentes).....	151
Anexo 3. Formato de consentimiento para la participación (estudiantes)	152
Anexo 4. Guía de observación de clase.....	154
Anexo 5. Cuestionario para estudiantes.....	158
Anexo 6. Cuestionario para docentes.....	166



Siglas usadas

Apafa	Asociación de padres de familia
BIC	Bayesian Information Criterion (Criterio de información bayesiano)
CIUP	Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico
DRE	Dirección Regional de Educación
Enaho	Encuesta Nacional de Hogares
IALS	International Adult Literacy Survey (Encuesta Internacional de Alfabetismo Adulto)
ICCS	International Civic and Citizenship Study (Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana)
Icfes	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Colombia)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo)
INCA	International Review of Curriculum and Assessment Frameworks
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (México)
Ipeba	Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica
IRT	Teoría de respuesta al ítem (por sus siglas en inglés)
ISP	Instituto superior pedagógico
LCA	Análisis de clases latentes (por sus siglas en inglés)
LTA	Análisis de rasgos latentes (por sus siglas en inglés)
NAEP	National Assessment of Educational Progress (Evaluación Nacional de Progreso Educativo)
NCES	National Center for Education Statistics (Centro Nacional de Estadística Educativa)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONG	Organización no gubernamental



PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos)
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes)
Simce	Sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (Chile)
UGEL	Unidad de Gestión Local
UMC	Unidad de Medición de la Calidad Educativa
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Introducción

Las escuelas han sido usualmente vistas como espacios privilegiados donde las representaciones sobre nosotros mismos como individuos y como colectividades son producidas y recursivamente reproducidas en el tiempo. Esta propiedad de las escuelas ha llevado a diversos debates no solo en la literatura pedagógica o educacional –como respecto a la importancia de «aprender a ser» y «aprender a vivir juntos», en el emblemático «Informe Delors» (Unesco 1996)–, sino también en la arena política. De hecho el establecimiento de los actuales sistemas educativos nacionales es el resultado de este tipo de reflexiones (Green 1991) y los procesos sociales y políticos que ellas encarnan (Archer 2013), como lo es también la siempre controversial discusión acerca de los *curricula* de estudios sociales y la tendencia a endilgar a la educación innumerables responsabilidades respecto de problemas sociales complejos. Así, la escuela se ha configurado como un espacio no solo para la adquisición, construcción o desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes generales, sino también de aspectos vinculados a la identidad nacional, el sostenimiento del sistema político y un sinnúmero de áreas que se consideran problemáticas en un momento dado.

En efecto, el carácter de la escuela como espacio clave de socialización se traduce en un potencial impacto significativo sobre la (re)producción de la cultura, en particular con relación a aspectos que tocan al quehacer público. Así como en la escuela se aprende (o no) a leer, escribir y operar con números mediados por materiales escritos, del mismo modo se aprende relatos sobre nosotros mismos, sobre prácticas sociales deseables o condenables, etc. (Bourdieu y Passeron 2000).



A fin de cuentas, las personas pasamos un número significativo de años (usualmente concentrados en el período formativo de nuestra personalidad) en estas instituciones. Hoy día una niña o niño peruano promedio puede esperar asistir durante 2,6 años a la educación preescolar y 10,8 años a la educación primaria y secundaria combinadas¹. Este es un período de tiempo muy significativo en la experiencia de vida de los niños y jóvenes y es lógico esperar que tenga un impacto formativo de primera importancia no solo por el carácter intencional de las acciones educativas sino y fundamentalmente por el peso absoluto y relativo –dada la influencia de los pares (Pinker 2002; Treynor 2009)– que esta exposición a la experiencia escolar tiene en la vida de las personas.

Los aprendizajes desarrollados en la escuela no son nunca idénticos, ni podrían serlo, a lo que prescribe un *currículum* nacional. El *currículum*, por su propio carácter y por ser el sistema educativo uno dinámico y complejo, solo tiene un carácter orientador (en el mejor de los casos) de la labor del maestro. Los aprendizajes son el resultado de las interacciones entre las personas en el contexto escolar y entre este y la comunidad local, nacional y global. En este orden de ideas, los aprendizajes escolares se explican no solo por lo que se postula que se enseñe (el *currículum*), o por lo que efectivamente se enseña (la enseñanza), sino y fundamentalmente por las prácticas desarrolladas por todos y cada uno de los actores escolares a lo largo del tiempo (Street 1998; Willis 1977).

Así, cabe esperar que profesores con profundas convicciones democráticas tengan prácticas cercanas a estas. Consiguientemente, sus estudiantes se verían expuestos a ellas aprendiendo a valorarse como personas y a respetar a los demás. Por su parte, docentes o formas de gestión escolar antidemocráticas y excluyentes envían el mensaje diario que sostiene que ciertas formas de discriminación serían legítimas o aceptables y que el carácter democrático de la República es, en realidad, letra muerta en el mundo de la cotidianeidad. Lo mismo se aplica a las interacciones entre pares.

1. Esta información corresponde al cálculo de la esperanza de vida escolar, un indicador que estima el tiempo promedio que una persona estaría matriculada independientemente de los grados que apruebe, dados los patrones actuales de matrícula (información correspondiente a 2013 tomada de la base de datos en línea del Instituto de Estadística de la Unesco [<http://www.uis.unesco.org>]; fecha de consulta: 20/2/2015]). De acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho 2011, datos disponibles en <http://www.inei.gob.pe>), las personas de quince a diecinueve años tienen en promedio 9,4 grados de educación aprobados (excluyendo el nivel preescolar y la postsecundaria; procesamiento propio).



Sin embargo, como en el caso de otros ámbitos, los aprendizajes de los escolares no se explican únicamente por lo que sucede en la escuela, sino también por factores extraescolares (la familia y la interacción con la comunidad a diversos niveles). Diferenciar el efecto que tiene la escuela en los aprendizajes (democráticos o de otro tipo) es una tarea importantísima, pues informa qué elementos pueden ser afectados por la política educativa y qué otros requieren de una intervención diferente.

Durante los últimos años, la agenda pública sobre temas educativos ha estado marcada por la creciente conciencia de que nuestros estudiantes no logran los aprendizajes básicos que la escuela debería garantizar. Sin embargo, esta constatación se limita a aspectos muy específicos (aunque cruciales) de la formación escolar: la lectura, las matemáticas y, en algunos casos, las ciencias naturales. Sin embargo, la importancia de los sistemas educativos no solo radica en el aseguramiento de estos saberes básicos o instrumentales, sino también en su impacto sobre la formación de las personas como individuos y como integrantes de un conjunto de colectividades.

Si bien es posible argüir que los saberes básicos antes mencionados deben tener prioridad sobre otros saberes por su carácter fundante (por ejemplo, sin una aritmética básica consolidada es prácticamente imposible adquirir aprendizajes más complejos en etapas posteriores de la educación), este razonamiento no es de aplicación a los problemas de formación de las identidades, que resultan tanto o más fundantes de la vida de las personas que cualquier saber instrumental.

Así, la política educativa nacional ha venido brindando atención (al menos en los instrumentos prescriptivos acerca de qué aprendizajes debe asegurar la escuela) a un conjunto de saberes que no se limitan a lo instrumental. En los últimos años, el Ministerio de Educación ha trabajado en la identificación de «ocho aprendizajes fundamentales» a saber²:

2. Resumen compuesto a partir de la información disponible en el sitio web de la iniciativa «Cambiemos la educación, cambiemos todos», que organizó la política educativa durante la gestión de la ministra Patricia Salas (julio de 2011 a octubre de 2013). Se ha respetado el orden en el que los aprendizajes fundamentales son presentados en dicho sitio así como las expresiones y formas usadas (<<http://www.cambiamoslaeducacion.pe/interna/0-12-220/momento-2>>; fecha de consulta: 31/12/2013). Un encarte disponible en el mismo sitio (Perú-Ministerio de Educación s. f.) presenta esta información a los padres.



- **Ciudadanía:** ejerce plenamente su ciudadanía. Incluye las siguientes competencias:
 - convivir democráticamente;
 - deliberar sobre asuntos públicos;
 - actuar a favor del ambiente;
 - interpretar procesos históricos;
 - decidir sobre recursos escasos.

- **Comunicación:** utiliza el lenguaje para comunicarse con otros y para desarrollarse personalmente. Incluye las siguientes competencias:
 - expresarse oralmente;
 - comprender distintos tipos de textos orales;
 - producir distintos tipos de textos;
 - comprender y criticar distintos textos;
 - aplicar e interpretar toda clase de textos;
 - comprender, criticar y producir enunciados constituidos por más de un código comunicacional, a través de medios físicos o digitales, haciendo uso creativo de las tecnologías.

- **Matemática:** usa la matemática en la vida cotidiana, el trabajo y la ciencia. Incluye las siguientes competencias:
 - resolver problemas de cantidades;
 - resolver problemas de regularidad, equivalencia y cambio;
 - resolver problemas de formas, movimientos y localización;
 - recopilar/procesar datos y analizar incertidumbres.

Estos aprendizajes fundamentales son próximos a las ideas acerca de las finalidades de la educación básica que hoy aparecen de modo recurrente en diversos debates internacionales (excepto en los espacios donde prima una visión más instrumental de la educación); véase, por ejemplo, la proximidad con los siete dominios de aprendizaje planteados en 2013 por la Learning Metrics Task Force (2013b). A la fecha, sin embargo, no hay ningún documento curricular oficializado que especifique si dichos «aprendizajes fundamentales» han, o no, de sustituir al diseño curricular nacional previo y la normativa sobre operaciones del año escolar tiende a contener elementos dispares (tomados del diseño anterior o de instrumentos curriculares más recientes). En cualquier caso, la identificación de estos «aprendizajes fundamentales» representa un esfuerzo mayor de identificación de saberes a desarrollar por el sistema educativo que está presente en el quehacer educativo nacional actual.



- **Ciencia:** uso de la ciencia y la tecnología para mejorar la calidad de vida. Incluye las siguientes competencias:
 - indagar usando métodos científicos;
 - usar conocimientos científicos;
 - usar conocimientos tecnológicos;
 - reflexionar [sobre] la ciencia y la tecnología.

- **Seguridad:** actúa e interactúa con seguridad y ética y cuida su cuerpo. Incluye las siguientes competencias:
 - actuar con identidad y autoestima;
 - tomar decisiones éticas con autonomía;
 - vincularse asertivamente con los demás;
 - cuidar y dominar su cuerpo.

- **Arte:** se expresa artísticamente y aprecia el arte. Incluye las siguientes competencias:
 - expresar sus ideas y emociones a través de expresiones artísticas como danza, teatro, música y otras;
 - apreciar, interpretar y opinar sobre las distintas manifestaciones artísticas.

- **Emprendimiento:** se plantea metas actuando con iniciativa y perseverancia. Incluye las siguientes competencias:
 - trazarse metas y actuar proactivamente;
 - trabajar en equipo cooperativamente;
 - gestionar proyectos con eficiencia.

- **Aprender a aprender:** gestiona sus propios aprendizajes. Incluye las siguientes competencias:
 - autorregular sus procesos de aprendizaje;
 - usar estrategias pertinentes de aprendizaje;
 - usar recursos para seguir aprendiendo.

Estos aprendizajes fundamentales se traducen en «Rutas de aprendizaje», que son guías para la labor pedagógica. A la fecha, se ha producido fascículos generales y versiones por nivel educativo (inicial, primaria y secundaria)



correspondientes a tres de estos aprendizajes: comunicación, matemática y ciudadanía³. Asimismo, esta labor se vincula con el desarrollo de estándares que son establecidos por el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba). Estos estándares o «Mapas de progreso» se encuentran actualmente disponibles para las áreas de Comunicación (expresión oral, escritura y lectura) y Matemática (cambio y relaciones, estadística y probabilidad, geometría, y números y operaciones)⁴.

Del mismo modo, el Ministerio de Educación a través de su unidad de medición estandarizada de logros de aprendizaje (Unidad de Medición de la Calidad Educativa [UMC]) conduce esfuerzos de medición que, si bien han priorizado los aprendizajes vinculados a la lectura y la matemática, también han abordado aspectos de ciencias naturales y sociales, así como relativos a la ciudadanía en diversas oportunidades, tanto a través de sus esfuerzos independientes⁵, como mediante la participación en estudios internacionales⁶.

De acuerdo a Eguren y De Belaunde (2012: 6), el interés actual a nivel curricular por la construcción ciudadana se asienta en un conjunto de esfuerzos curriculares y pedagógicos iniciados en la década de 1990 que se articulan alrededor de la idea de **ciudadanía democrática**⁷.

3. También se han difundido algunos documentos más generales, disponibles en: <http://recursos.perueduca.pe/rutas2014/listadorec.php?seccn_cod=15#> (fecha de consulta: 20/2//2015).

4. Ver: <<http://www.sineace.gob.pe/mapas-de-progreso>> (fecha de consulta: 20/2//2015).

5. La UMC ha conducido evaluaciones estandarizadas muestrales en 1996, 1998, 2001, 2004 y 2013, así como evaluaciones censales entre 2007 y 2014. Las primeras abordaron diversos grados y áreas (que incluyeron lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales y sociales, y ciudadanía); mientras que las segundas se han abocado a medir competencias tempranas de lectura y uso de números en el segundo grado de primaria. Para mayores detalles (incluyendo datos e informes) consúltese el sitio web de la UMC (<<http://umc.minedu.gob.pe/?cat=9>>).

6. La UMC ha sido la responsable de la participación peruana en los tres estudios latinoamericanos conducidos en 1996, 2007 y 2013 bajo la coordinación de Unesco Santiago, así como en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), del que el Perú participó en las rondas de 2000 (en 2001), 2009 y 2012, encontrándose en curso la de 2015. Asimismo, el Ministerio de Educación ha aprobado la participación peruana en el nuevo estudio de ciudadanía de la IEA (International Civic and Citizenship Study [ICCS]) a ser conducido en 2016. Para mayores detalles (incluyendo datos e informes), consúltese el sitio web de la UMC.

7. ¿Existe una ciudadanía no democrática? Algunos problemas conceptuales que se verifican en el enfoque desarrollado por el Ministerio de Educación se discuten en la sección 4 (ver la página 33 y ss.).



A finales del año 2013, la UMC condujo una nueva evaluación sobre ciudadanía, cuyos resultados se encontrarán disponibles próximamente. En el contexto de esta evaluación y considerando la centralidad del tema de la formación ciudadana, se planteó la pertinencia de desarrollar la investigación cuyos resultados son presentados en este documento. Esta investigación partió de asumir la importancia del tema y ha buscado generar nueva evidencia que contribuya no solo a la comprensión del mismo sino también a la interpretación y análisis de la información que genera la evaluación conducida por la UMC. Se partió del convencimiento de que la conjunción de diversos métodos de investigación y diversas perspectivas puede contribuir de modo sustantivo a una lectura más rigurosa y potencialmente útil para la formulación de políticas. En este sentido, si bien se trata de una investigación académica independiente, sus propósitos se orientan a incidir en los debates públicos sobre el tema y en los procesos de toma de decisión que habrán de ser impactados por la evaluación nacional conducida por el Ministerio de Educación.

Este documento se encuentra estructurado de la siguiente manera:

- la primera sección presenta las preguntas orientadoras de la investigación y el diseño;
- la segunda hace explícitos los elementos centrales que atañen a la ética de investigación con relación a este estudio;
- la tercera sección presenta de modo somero algunas consideraciones conceptuales que orientan la discusión que sigue;
- la discusión se inicia en el acápite cuarto, donde se revisa críticamente la manera como el tema de construcción de ciudadanía es visto en el *currículum* de Educación Básica peruano actual;
- este punto deriva en la sección quinta, en la cual se hace una revisión de experiencias vinculadas a la evaluación de aprendizajes ciudadanos, la cual también amplía la discusión curricular y conceptual;
- la sexta sección presenta los hallazgos de esta investigación tanto con relación a lo que pudo ser registrado mediante observaciones de prácticas en el aula como mediante la aplicación de cuestionarios; esta presentación parte por recapitular ideas centrales del trabajo de Portocarrero y Oliart (1989) que brindan un telón de fondo desde el cual desarrollar la discusión de los hallazgos. Estos son presentados a partir de ejes temáticos que tienen la función de organizar la revisión de la evidencia;



- finalmente, se sugiere una breve síntesis parcial a través de reflexiones que pueden ayudar a entender y ordenar la complejidad de la evidencia vis a vis los procesos sociales que subyacen tanto a la «idea crítica» del Perú presentada en el citado trabajo de Portocarrero y Oliart como a la situación contemporánea;
- para terminar, se incluye las referencias correspondientes y anexos con notas metodológicas, tablas resumen de la información central usada en el análisis y la reproducción de los instrumentos usados en el trabajo de campo.

El autor agradece al CIUP por representar una excelente atmósfera de colaboración y desarrollo académico que ha sustentado esta investigación; a Alejandra Villanueva y César Urquiza, asistentes de investigación, que han colaborado durante todo el proceso de investigación. En particular, Alejandra Villanueva participó, junto con el autor, de las observaciones en escuelas, del análisis de la información derivada de dichas observaciones; colaboró con la administración de los cuestionarios y brindó comentarios a un borrador de este trabajo. Este texto es la versión revisada luego de los intercambios sostenidos con diversos colegas, en particular gracias a las reacciones y comentarios formulados durante la discusión sostenida en la sede del CIUP el 7 de enero de 2014; de manera especial, nuestro agradecimiento a Martín Tanaka, Paula Muñoz y Martín Monsalve. Asimismo, el texto acoge con gratitud las observaciones anónimas de la revisión encomendada por el Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico, al que se agradece por su decisión de publicar este texto. El autor es el único responsable del contenido de este documento y sus limitaciones.

Lima, marzo de 2015



1. Preguntas, diseño y proceso de investigación

La presente investigación se planteó como propósito fundamental desarrollar una exploración sistemática aunque no generalizable sobre en qué medida las representaciones sobre la vida social que priman en el mundo escolar tienen, o no, un carácter democrático. Asimismo, se propuso indagar, en qué medida dichas representaciones son construidas en la escuela y cómo se vinculan con las experiencias de otros espacios de interacción social.

Así, se optó por una estrategia de investigación que, considerando las condiciones en las que había de desarrollarse el estudio (recursos disponibles y la concurrencia con la iniciativa de medición de la UMC), aborde el tema conjugando aspectos «cualitativos» a través de la observación de dinámicas de aula⁸, observación de los espacios abiertos en la escuela, entrevistas no estructuradas con docentes y directores, así como aspectos «cuantitativos» a partir de la aplicación de cuestionarios con docentes y estudiantes⁹. La opción por los «métodos combinados» obedece a una visión epistemológica en la que la ruptura entre lo cualitativo y lo cuantitativo no resulta necesariamente útil, ya que la complejidad de los aspectos sociales como asuntos que son condición y resultado de la acción humana (Archer 1995, 2000; Giddens 1984, 1993) requiere considerar tanto los aspectos activos como los estructurales de la agencia humana (Archer 2000; Marx 1845: § 1, 2), lo que lógicamente deriva en un enfoque más orientado a la colaboración (Hammersley 2002) que a una separación básicamente dogmática entre diversas formas de indagación científica.

8. La guía usada para este propósito se incluye en la sección final de este documento (anexo 4).

9. Dichos cuestionarios se han incluido también en la sección final de este documento (anexos 5 y 6).



Un esfuerzo de investigación que ha marcado los debates sobre este tema en el Perú fue conducido en la segunda mitad de los años 1980 (Portocarrero y Oliart 1989)¹⁰. Más de veinticinco años después, es lógico preguntarse por la medida en la cual las representaciones descritas en dicha investigación y su relación con la escuela siguen o no vigentes. Un estudio más reciente (Eguren y De Belaunde 2012) ha encontrado evidencia de modificaciones importantes y presencia de otros elementos. La investigación aquí expuesta trata de aportar a esta revisión sobre la vigencia de las realidades presentadas en el estudio de la década de 1980.

A efectos de desarrollar esta investigación, se planteó un conjunto básico de preguntas orientadoras que tienen en el presente documento un primer esbozo de respuesta:

- ¿Qué tipo de representaciones políticas son (re)producidas en el espacio escolar?
- ¿Cuál es la relación, de haberla, entre dichas representaciones y las prácticas docentes y de gestión de la escuela?
- ¿Cuál es la relación, de haberla, entre dichas representaciones y la vida cotidiana de docentes y estudiantes fuera del ámbito escolar?¹¹

Dada la naturaleza de la investigación y los recursos existentes, se desarrolló observaciones de aula en tres colegios de Lima Metropolitana ubicados en distritos diferentes: Breña, Los Olivos y San Juan de Lurigancho. Estos distritos fueron seleccionados a efectos de contar con cierta diversidad de condiciones sociales esperadas (si bien cada uno es heterogéneo en sí mismo, se buscó en ellos espacios que se corresponden con: una situación más «tradicional» o de consolidación urbana antigua en Breña; una de sectores sociales emergentes en Los Olivos; y otra de condiciones socioeconómicas más desventajosas en una zona deprimida de San Juan de Lurigancho)¹². Los centros educativos fueron seleccionados conjugando los criterios señalados y usando luego un procedimiento aleatorio entre

10. Parte de las ideas centrales de dicho trabajo es presentada de modo sumario al inicio de la sección sexta de este volumen.

11. Como se detallará más adelante, la primera de estas preguntas es abordada con mayor detenimiento en la investigación, mientras que la segunda es tratada de modo menos detenido y la tercera operó más como referente o preocupación subyacente y es retomada en la sección de reflexiones finales.

12. Una vez seleccionadas las escuelas, las ubicaciones de las mismas se usaron para una validación en terreno de los criterios sustantivos usados. En el caso de la escuela en Breña, se determinó que se encontraba



los que componen la muestra del estudio de ciudadanía desarrollado por la UMC a fines de 2013 y, al igual que en este, se optó por observar aulas de sexto grado de primaria. La elección de tal grado también buscó asegurar que se contara con estudiantes de una edad suficiente para que expresen y muestren las ideas y comportamientos que ocupan a este estudio y, al mismo tiempo, para que sus visiones no se encuentren marcadas por tensiones derivadas de la expectativa de finalización de estudios e inserción en la vida postescolar¹³. Dos de los colegios son de gestión estatal y uno de gestión no estatal con financiamiento estatal (parroquial en convenio). Se trabajó con un total de 96 estudiantes (62 niñas, 31 niños y tres casos que no indicaron sexo en el cuestionario) y con tres profesoras.

Un problema significativo que afectaría el alcance de esta investigación se originó en las debilidades comunicacionales de los estudiantes, tanto en cuanto a su expresión oral como con relación a sus capacidades lectoras. Lo primero se traduce en la falta de consistencia lógica presente en la expresión oral, lo que pareciera no representar un problema para la escuela: las opiniones son expresadas sin mayor preocupación por la capacidad para argumentar y las secuencias de ideas no aparecen claramente estructuradas. Lo segundo se traduce en problemas para el manejo del cuestionario escrito que fue aplicado; si bien este fue pensado para niños y niñas de sexto grado y ajustado tras su pilotaje, el ajuste no pudo anticipar que algunos tuviesen muy serias dificultades con parte del vocabulario usado y con la estructura tabular de las preguntas. En la sección 6, destinada al análisis de los resultados (página 81 y ss.), se incluyen anotaciones sobre estos problemas cuando se tratan los elementos específicos que podrían haber sido afectados.

localizada en una zona de urbanización antigua muy próxima a los ejes viales centrales del distrito; en Los Olivos fue preciso ir a la escuela y observar la indumentaria y útiles llevados por los estudiantes como indicador de patrones de consumo que sugieren una situación económica no deprimida; y en San Juan de Lurigancho la selección estuvo dirigida a una zona identificada como deprimida, lo que fue corroborado por el estado de la infraestructura escolar y de las zonas próximas a la escuela.

13. El ya citado estudio de Eguren y De Belaunde (2012) fue desarrollado entre estudiantes de los grados 11 y 10 (último y penúltimo de la educación básica, que es obligatoria en su integridad) de seis centros educativos (tres en Lima y tres en Ayacucho). Haber desarrollado la indagación en estos grados lleva a preguntarse en qué medida enfrentarse con potenciales frustraciones en el proceso de vida postescolar (los estudiantes aspiran mayoritariamente a ser profesionales universitarios y la formación escolar que han recibido es, para muchos de ellos, un impedimento para lograrlo o solo les permitirá acceder a educación universitaria de exigencia y nivel académico menores) afecta la visión que tienen de su experiencia escolar. Por supuesto que esto no invalida en absoluto el trabajo citado, pero debe ser tenido en cuenta como potencial aspecto interviniente que explica parte de sus hallazgos.



2. Aspectos vinculados a la ética de investigación

La investigación ha sido desarrollada por un profesor-investigador de la Universidad del Pacífico con el apoyo de dos asistentes de investigación y con recursos provistos por la propia universidad. Se rige por las normas de la Universidad del Pacífico y su centro de investigación. No ha habido ninguna otra institución o persona que haya contribuido de manera económica con esta investigación.

Dada la naturaleza del estudio y el contexto en el que se ha realizado, el mismo ha sido coordinado de modo permanente con la UMC, la misma que se espera sea una usuaria principal de sus resultados en el marco del análisis de la evidencia generada por la evaluación de ciudadanía conducida en 2013. La UMC facilitó la lista de centros educativos de Lima Metropolitana incluidos en la muestra de su estudio y contribuyó mediante presentaciones formales y requerimientos de apoyo a los investigadores a través de comunicaciones con los centros educativos que fueron visitados. En todo momento, la UMC mostró un profundo respeto por la independencia de los investigadores sin interferir en el desarrollo de sus acciones, excepto al actuar como facilitadora de las mismas. Así, cabe expresar no solo gratitud por el apoyo brindado, sino también reconocimiento al profesionalismo con el que la UMC se condujo en todo momento.

Asimismo, cabe mencionar que el investigador responsable de este estudio ha colaborado desde agosto de 2012 con las actividades desarrolladas por la UMC a efectos de diseñar y conducir la evaluación de ciudadanía. Esta colaboración ha sido desarrollada bajo la modalidad de consultoría, así como mediante intercambios profesionales regulares formales e informales con los profesionales de la UMC. Así, esta investigación se ha visto informada por el conocimiento cercano de las labores de la UMC en este ámbito. Una fracción de lo discutido



en los acápites 4 y 5 de este documento se origina tanto en saberes previos del investigador responsable como en informes de consultoría presentados a la UMC.

Los centros educativos visitados fueron inicialmente contactados por el investigador responsable por vía telefónica a efectos de solicitar una entrevista preliminar con el o la director(a) o subdirector(a) de Educación Primaria, según correspondía en cada caso. En esta entrevista preliminar, el investigador responsable explicó detalladamente los fines y las condiciones de la investigación (incluyendo las garantías de confidencialidad en el tratamiento de la información) y permitió que los responsables de los centros educativos pudiesen aclarar cualquier duda y requerir información adicional. Una vez obtenido el consentimiento informado y expreso de los directores¹⁴, así como la identificación de la sección (donde fuese el caso) que se observaría, se procedió, con el permiso y el apoyo del o de la director(a), a comunicarse con la docente responsable de la sección (en los tres casos las docentes eran de sexo femenino) y, de modo análogo, a explicar la finalidad de las visitas que se realizarían y a aclarar cualquier duda que hubiese. Asimismo, se solicitó el consentimiento expreso y escrito de las docentes¹⁵.

Finalmente, la docente responsable presentó a los investigadores a sus estudiantes. Los investigadores procedieron a explicarles la naturaleza, alcance y condiciones del estudio y a solicitar su autorización para poder permanecer en el aula durante los días de observación (durante períodos de tres días) del modo menos intrusivo posible. Los estudiantes, debido a su edad, expresaron su consentimiento alzando sus manos luego de que el investigador responsable terminase la explicación, absolviera preguntas y les leyera una declaración de autorización¹⁶.

Durante algunas de las observaciones, surgió un problema complejo para los investigadores, ya que estos se encontraban impedidos de intervenir ante situaciones que claramente constituían violaciones al ejercicio de los derechos fundamentales de los estudiantes, incluido el derecho a la educación. Situaciones de maltrato (físico o verbal), así como propagación de ignorancia, desinfor-

14. Usando el formato que se reproduce en el anexo 2.

15. Usando el formato que se reproduce en el anexo 2.

16. Esta declaración se encuentra reproducida en el anexo 3.



mación y prejuicios no son, lamentablemente, ajenas a nuestras escuelas y presenciarlas de modo directo produce un profundo y particular sentimiento de indignación con ribetes propios, que la distinguen de la indignación usual originada por saber que estas situaciones existen.

La única excepción en la que el investigador principal intervino, ya que no comprometía ninguna de las condiciones de la investigación (incluyendo aquellas en las que se había obtenido el consentimiento para participar), fue cuando se hizo notar a una de las docentes que los estudiantes tenían que encontrar, cada mañana, un aula en condiciones de higiene deplorables producto del accionar de los estudiantes que ocupaban el aula en las tardes. Así, los estudiantes llegan diariamente a un aula en condiciones que afectan su dignidad. Resulta curioso, sin embargo, que la docente no haya tenido conciencia de esta situación estando muy avanzado el año escolar y uno no puede dejar de preguntarse qué es lo que hace la docente del turno de la tarde al respecto. Finalmente, cabe notar que las condiciones generales de higiene de este centro educativo dejaban mucho que desear.

Para la construcción de los cuestionarios a estudiantes y a docentes, se solicitó el consentimiento expreso del doctor Gonzalo Portocarrero Maisch para usar algunas de las preguntas que fueron incluidas en los cuestionarios de la investigación que él dirigiera en los años 1980, a pesar de que estos instrumentos se encuentran en el dominio público, por haberse incluido en la publicación correspondiente (Portocarrero y Oliart 1989). Nuestro agradecimiento a Gonzalo Portocarrero por su gentil aceptación. Cabe mencionar, sin embargo, que solo algunas de estas preguntas fueron usadas, y en la mayoría de los casos con algunas modificaciones relativas a detalles o a su ubicación en la estructura general de los cuestionarios.

La información de esta investigación que ha sido transferida a medios electrónicos (en una base de datos) no contiene ningún dato que permita la identificación individual de las escuelas, directores, docentes ni estudiantes. La información individualizada (formatos de consentimiento) se encuentra almacenada de modo seguro en el archivo documental del profesor-investigador responsable en el CIUP.



3. Aspectos conceptuales

Abordar una exploración sobre el tema de ciudadanía en el medio escolar plantea un problema inicial que no es en lo absoluto trivial: ¿Qué debemos entender por ciudadanía? ¿Cuáles son los elementos de la ciudadanía cuya presencia se podría constatar en el medio escolar entre estudiantes de aproximadamente once años de edad?

El presente documento no tiene la pretensión de hacer una discusión detenida que agote un tema de esta complejidad en sus distintas posibilidades. Lo que cabe presentar a continuación son las consideraciones específicas que han sido tenidas en cuenta en el diseño de este estudio y que han servido como orientación para la investigación del tema.

Dado que esta indagación busca formular una descripción general de los tipos de representaciones que se observan en la vida escolar, una opción metodológica válida está dada por la construcción de una tipología de representaciones. Para estos efectos, se postuló como punto de partida una tipología basada en un solo eje: ¿Cuán universal (Isin y Turner 2002; Turner 1993) es dicha representación en oposición a una opción particularista/premoderna? (Abugattás 1983). A estos efectos, fue preciso operacionalizar dicho eje (que contiene un conjunto de aspectos) en diversas áreas de observación. Asimismo, no se descartó la posibilidad de encontrar situaciones de coexistencia de aspectos conceptualmente contradictorios, por lo que la tipología tiene un carácter fundamentalmente heurístico.

La ciudadanía es una condición de pertenencia a un tipo particular de institucionalidad política (el Estado moderno) que parte por asumir que las personas son iguales en dignidad y libertad. Este reconocimiento de la igual dignidad de las



personas y de su carácter como sujetos libres deriva en la necesidad de contar con un orden político que tiene como responsabilidad primaria garantizar dicha libertad. Asimismo, la libertad presupone asumir responsabilidad directa por las acciones y omisiones hechas en su marco y su compatibilidad con la libertad de los demás miembros de la comunidad política. Así, la idea de libertad, y su contraparte la responsabilidad, es central a la noción moderna de ciudadanía¹⁷ y como tal funda la idea de que las personas tienen derechos (que justamente se vinculan a sus libertades) y obligaciones (vinculadas a sus responsabilidades) al vivir en comunidad. Tomando este punto de partida es posible elaborar cuáles son esos derechos y obligaciones. Por ejemplo, la tipología más conocida o clásica sobre los derechos ciudadanos (Marshall 1950) considera que estos se dividen en tres tipos: los civiles (vinculados a los derechos fundamentales que tienen que ver con la vida, el pensamiento, la propiedad, etc.), los políticos (referidos a los procesos de conformación de gobiernos y su ejercicio) y los sociales (que se vinculan al reconocimiento de que las asimetrías de poder derivadas de condiciones sociales pueden terminar limitando la libertad de las personas y su consiguiente ejercicio de los demás derechos). Estos tipos se corresponden con diferentes *contestation areas* (espacios de pugna) asociadas al ejercicio del poder: *policing* (ejercicio de la función policial), monitoreo del poder administrativo estatal y gestión de la economía (Giddens 1987).

Claro está que estos derechos son de naturaleza individual, lo que se desprende de la historia occidental que los funda y frente a lo cual ha surgido una preocupación más reciente (en los últimos cincuenta años) por los derechos colectivos.

Esta noción de derechos (que es, por extensión, una forma de concebir la ciudadanía) se desarrolló en el marco de los Estados nación modernos (Giddens 1987; Turner 1990, 1993) y, al final de la Segunda Guerra Mundial, se transformó en el sustento sobre el cual se ha venido desarrollando el marco legal internacional sobre derechos humanos, el mismo que comprende instrumentos diversos, desde la propia «Declaración universal de derechos humanos» de 1948 hasta instrumentos específicos sobre la niñez y otras poblaciones particulares¹⁸.

17. De hecho también lo era en la noción clásica griega, donde la condición ciudadana estaba necesariamente limitada a aquellos considerados libres.

18. Para consultar los instrumentos legales existentes, véase la sección correspondiente del sitio web sobre derechos humanos de las Naciones Unidas (<<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/InternationalLaw.aspx>>).



La representación de la idea de ciudadanía como una condición universal de las personas en un orden democrático que, por lo mismo, se asienta en su reconocimiento como iguales en dignidad y libres (como opuesta a una representación particularista) puede ser observada con relación a diferentes fenómenos.

En este caso, a efectos de organizar la investigación y enfocar el trabajo en relación a ciudadanía y derechos, se ha optado por considerar los siguientes ejes temáticos como organizadores de la observación y el análisis.

- Identidad individual

- ¿En qué medida los estudiantes internalizan un concepto básico de dignidad humana que es universal?
- ¿En qué medida los estudiantes internalizan los conceptos de libertad y responsabilidad y cómo fundan las nociones de derechos y obligaciones?

Estos elementos han de traducirse en determinadas formas de relacionarse con los demás, por lo que no solo tocan el desarrollo de la identidad personal, sino también los factores de convivencia.

- Identidad colectiva

- ¿En qué medida los elementos de identidad individual se ven acompañados por una noción de colectividad basada en el reconocimiento del otro como igual?
- Relatos y representaciones de la historia nacional (pasada y presente) y la forma como estos contribuyen a construir imágenes acerca de:
 - Las relaciones entre clases, razas y castas: ¿en qué medida las personas somos iguales?
 - El nacionalismo/chauvinismo/xenofobia
 - La presencia extranjera
- Relatos y representaciones de la colectividad con relación a:
 - Principales grupos de referencia
 - Diferencias en derechos, necesidades y prerrogativas entre grupos
 - La idea de universalidad de la condición humana



De modo análogo a lo referente a identidad personal, estos elementos de identidad colectiva no solo se vinculan a lo colectivo y los factores de convivencia, sino también contribuyen a formar la identidad personal.

- **Actitudes**

- Discriminación (ejes: raza, clase, nacionalidad, etc.)
- Legalidad/ilegalidad
- Violencia/diálogo
- Derechos o prerrogativas

Las actitudes se vinculan a la forma como los elementos que contribuyen a la formación de la identidad se transforman en predisposiciones para la acción.

- **Los docentes y la escuela**

- Opiniones y actitudes de los docentes sobre los conceptos abordados con los estudiantes
- Prácticas docentes y del centro educativo

- **Los estudiantes y sus hogares**

- Nivel educativo del padre y de la madre
- Nivel socioeconómico del hogar
- *Participación de la madre y el padre en asuntos públicos*

- ***La localidad y la experiencia de los estudiantes de lo local, nacional y global***

- *Opiniones y actitudes de los estudiantes con relación a diversos espacios sociales y su impacto/importancia en su vida (asociaciones deportivas, religiosas, etc.; exposición a noticias/personas en lo local y fuera de este ámbito)¹⁹*

19. Indagar a profundidad sobre cada uno de estos aspectos requiere de un esfuerzo de investigación mucho mayor al realizado; por lo mismo, estos ejes han sido más bien consideraciones de fondo que orientan la investigación. Incluso en esos términos, los aspectos marcados en cursiva no han podido ser observados en la presente investigación básicamente para no sobrecargar a los estudiantes con una batería demasiado extensa de preguntas.



Esta forma de organizar el tema de interés no necesariamente se condice con las maneras en que el sistema educativo lo hace. Por esta razón, se ha considerado necesario iniciar la discusión empírica con una revisión de dos temas mayores: la manera como el *currículum* nacional peruano concibe el tema de la ciudadanía y las consideraciones presentes en la forma en que los sistemas educativos evalúan logros de aprendizaje en ciudadanía²⁰.

Al lado de los problemas vinculados a la comprensión del tema de ciudadanía, es importante recordar algunos aspectos básicos relativos a la escuela como espacio de socialización y de prácticas intencionales que tienen en el *currículum* prescrito una formulación explícita acerca de sus objetivos.

Por una parte, los sistemas educativos modernos son recursivamente constituidos como resultado de la acción e interacción política de diversos actores, con intereses y visiones dispares, que dan como resultado disímiles escenarios de constitución, sostenimiento, desafío y modificación de los mismos (Archer 2013). El sistema educativo no es, en lo absoluto, una obra «técnica» o una «respuesta obligada del Estado frente a fallas del mercado», es, más bien, uno de los espacios centrales de operación de la esfera de la política en los Estados nación modernos. En este sentido, el tema de la educación ciudadana es uno de capital importancia, pues la forma como se resuelva (en los marcos normativos, en las regulaciones curriculares y, en último término, en la práctica educativa) es un espacio de permanente tensión en el que se manifiestan diversas visiones e intereses.

Así, el párrafo segundo del artículo 26 de la «Declaración universal de los derechos humanos» (Naciones Unidas 1948) es explícito respecto de las finalidades centrales que debe servir el sistema educativo, pero sería impropio asumir que este compromiso formal es la última palabra en cuanto a lo que la educación efectivamente hace en este terreno. Como se verá en las siguientes secciones de este texto, hay diversas formas de abordar el tema de la ciudadanía, las mismas que revelan perspectivas políticas distintas sobre el tema, y esto es parte de la intrínseca complejidad del tema abordado.

20. Nótese que se hace referencia a las evaluaciones que tienen como propósito conocer el estado del sistema educativo y no a las que buscan determinar niveles de aprendizaje individual.



Esto, por otra parte, se asocia con la naturaleza de la escuela como espacio de socialización (Berger y Luckmann 1984: sec. 3; Durkheim 2006; Giddens 2009), lo que, más allá de lo que postulaban los enfoques más funcionalistas, significa un espacio de reproducción (potencialmente *contested*, 'objetado') de la cultura. Además, debe tenerse en cuenta que la escuela tiene una forma particular asociada a su propia organización, de modo que constituye lo que Giddens llama una «organización de disciplina» (1984: 135).

Al mismo tiempo, si bien las intenciones y algunos acuerdos políticos manifiestos pueden traducirse en las disposiciones formales de un *currículum*, también es cierto que –como ha insistido la «nueva sociología de la educación» desarrollada desde finales de los años 1970 (Apple 2001, 2004; Bowles y Gintis 1976; Weis *et al.* 2006)– existe una dimensión «oculta» que se asocia más bien con prácticas institucionalizadas que no necesariamente aparecen documentadas de modo formal y que tienen un impacto mayor sobre la manera como se forman las personas y el tipo de oportunidades que la escuela construye de modo diferenciado en la sociedad (Willis 1977). Así, el estudio de la educación en ciudadanía no solo debe considerar los objetivos explícitos prescritos en la política curricular, sino también observar las dinámicas del sistema educativo (tanto en el plano macro como en el micro) a efectos de elucidar qué tipo de resultados genera la propia práctica de los actores (que no se limita a lo explícitamente prescrito).

Asimismo, como señalaba Iván Illich (1971), la educación en general y la propia formación ciudadana en particular no son solo el resultado de las acciones intencionales que se desarrollan en el sistema educativo. Las personas (incluyendo los estudiantes de las escuelas primarias) transitamos por distintos espacios sociales a través de los cuales aprendemos (intencionalmente o no) de modo constante las normas vigentes en grupos pequeños y mayores, los conflictos existentes, las habilidades y conocimientos con los que encaramos el mundo, etc. Considerar a la educación ciudadana (o al propio aprendizaje de la lectura, por poner otro ejemplo) como un asunto exclusivamente escolar es de un reduccionismo que impide entender las dinámicas de formación y cambio de las representaciones y la cultura en general. Esto, además, termina endilgando al sistema educativo responsabilidades que no puede absorber. Tal situación, además, se hace más patente en un mundo en el que la dinámica escolar resulta distante de las vidas más activas de los propios estudiantes, en las cuales la información circula en forma rápida y masiva y con diversas



oportunidades de exposición al saber, al punto de que las escuelas aparecen como crecientemente irrelevantes (Larson 2014).

Por último, es necesario aclarar que la investigación se propuso acercarse al tema desde el universo de las representaciones, por lo que es importante mencionar qué es lo que aquí se entiende por ellas. Este volumen adopta una mirada pragmática, a efectos de evitar entrar en el complejo debate conceptual existente sobre el tema desde que el concepto fuera planteado por Moscovici en 1961²¹. Para este autor, las representaciones sociales son

[a] system of values, ideas and practices with a twofold function; first, to establish an order which will enable individuals to orient themselves in their material and social world and to master it; and secondly to enable communication to take place among the members of a community by providing them with a code for social exchange and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their world and their individual and group history (Moscovici 1973: xiii)²².

Más allá del tinte funcionalista de esta definición y de su asociación con una perspectiva psicoanalítica, el concepto empezó a usarse justamente para dar cuenta de las formas como, por un lado, diferentes colectividades construyen imágenes más o menos compartidas del mundo (la comunicación requiere de cierto nivel de comunidad en el entendimiento) y como, por otro, estas imágenes conjugan valores, creencias e ideas (que pueden tener la forma de estereotipos, prejuicios, opiniones, etc.) que adquieren un lugar propio para dar cuenta de cómo individuos y colectividades elaboran identidades que, a su vez, impactan en su accionar.

21. Su tesis doctoral de 1961 (en francés) ha sido tardíamente editada en inglés (Moscovici 2008).

22. «[un] sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: la primera, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; la segunda, permitir comunicación entre los miembros de una comunidad mediante la provisión de un código de intercambio social y un código para nombrar y clasificar unívocamente los varios aspectos de su mundo y sus historias grupales e individuales» (traducción propia).



4. La ciudadanía en la escuela peruana: aspectos curriculares

La discusión que se presenta en esta sección parte de la revisión documental de los siguientes materiales: (i) *Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular* (Perú-Ministerio de Educación 2009); (ii) el documento base de definición del «aprendizaje fundamental» en ciudadanía que hace parte de la revisión curricular actual (Perú-Ministerio de Educación 2012b)²³; (iii) la operacionalización de este marco en estándares y en pautas para la enseñanza (Perú-Ministerio de Educación 2013b); y (iv) el *Marco curricular nacional* actual (Perú-Ministerio de Educación 2013a).

La revisión documental realizada²⁴ ha encontrado un conjunto de elementos que ayudan a caracterizar la visión de ciudadanía que se propone en los documentos curriculares. Dada la distancia que la gestión del Ministerio de Educación iniciada en julio de 2011 ha venido construyendo respecto del Diseño Curricular Nacional (DCN), esta revisión presta mayor atención a la documentación más reciente, aunque no se refiere exclusivamente a esta, ya que existen diversos elementos en común con el DCN, pues, como ya se anotó siguiendo a Eguren y De Belaunde (2012), la preocupación por la educación

23. El Diseño curricular nacional aprobado por el Ministerio de Educación en 2009 ha sido objeto de diversas críticas que van más allá del alcance de este documento. Lo que cabe mencionar es que el Ministerio de Educación ha iniciado un proceso de revisión curricular que busca derivar en un nuevo «marco» enfocado en los ocho aprendizajes fundamentales previamente mencionados (ver la página 8 y ss.) que comprendan tanto las orientaciones generales como los estándares de aprendizaje (mapas de progreso, que son producidos por el Ipeba y las guías pedagógicas [«Rutas de progreso»]).

24. Durante 2012 se realizó una primera revisión de la documentación disponible entonces a solicitud de la UMC como parte de las labores de apoyo en el diseño de la evaluación de aprendizajes en ciudadanía conducida a finales de 2013. Así, esta sección retoma diversos elementos de esa revisión que no han sido publicados hasta la fecha.



ciudadana actual parte de un proceso iniciado en los años 1990. La visión presente en los documentos curriculares revisados puede caracterizarse tomando en cuenta los siguientes elementos:

- **Ausencia de una reflexión sobre la libertad**

Como se mencionó en la sección previa, la noción moderna de ciudadanía está directamente fundada en que los arreglos institucionales vinculados a la política (el Estado moderno) tienen como propósito fundamental asegurar la libertad de las personas, de modo tal que estas puedan desarrollar los proyectos de vida que consideren adecuados para ellas mismas. La noción de libertad, por su parte, implica la necesidad de protegerla/asegurarla. Este es el fin primero de la acción pública y trae como consecuencia la centralidad del imperativo ético de la responsabilidad tanto en el mundo de la política como en esferas más amplias, por ejemplo, el manejo del medio ambiente (Jonas 1984). La responsabilidad es el correlato de la libertad, pues implica asumir las consecuencias de los actos y omisiones propios respecto de uno mismo y de la colectividad²⁵.

La noción de libertad, por otro lado, fundamenta lo que se considera legítimo (todo aquello que no violente el principio de libertad respecto de uno mismo o de los demás) y, a partir de ella, se fundan las nociones de derechos (aquello que garantiza nuestra libertad) y obligaciones (la responsabilidad sobre los actos propios y el respeto a las libertades de otros que son, en este sentido, iguales a uno mismo).

Más allá de menciones superficiales que terminan perdiéndose en la inmensa y no estructurada lista de «virtudes» que los documentos proponen²⁶, los textos revisados dejan de lado la idea de libertad y las consecuencias que de su centralidad se derivan. Al no contarse con una reflexión sobre este elemento fundante de la democracia moderna (las personas como iguales en dignidad y libres), las nociones de derechos y obligaciones no tienen un sustento lógico y aparecen más como enunciados o prescripciones morales, al igual que otros elementos.

25. Es importante no limitar las consecuencias solo a los contemporáneos, ya que, como señalaba Jonas (1984, 1996), el alcance de las acciones humanas, dadas las condiciones tecnológicas, pone también en riesgo a generaciones futuras y a otras formas de vida.

26. Listado que se detalla en el elemento siguiente de esta caracterización.



- Negligencia respecto de la diversidad de perspectivas sobre la democracia y la ciudadanía así como sobre potenciales conflictos de valores

Los debates políticos acerca de cómo entender la democracia se organizan alrededor de nuestras concepciones de la libertad y van desde las formas más liberales, en las que existe solo el principio de la libertad y lo demás es subsidiario, hasta las más totalizantes (e incluso totalitarias en algunos casos), donde se adosa a la noción de libertad (sin que necesariamente medie una argumentación que vaya más allá de asumir la universalidad y la consistencia entre sí de los valores propios) un conjunto amplio de otros atributos que también se consideran deseables.

En un extremo, el reconocimiento del posible conflicto entre diversos valores lleva a priorizar alguno: se puede mencionar a Berlin (1990), para quien es necesario reflexionar sobre la relación entre libertad y, por ejemplo, justicia y no asumir automáticamente que son compatibles, por lo que él opta por la libertad –ya que en una sociedad de seres libres se puede buscar la justicia, mientras que en una sociedad sin libertades justamente no existe la libertad de buscar otros fines–. En el otro extremo, todo lo deseable es posible y necesario al mismo tiempo y esto, en algunos casos, conduce a confusiones conceptuales, pues torna imposible manejar los posibles conflictos entre valores igualmente legítimos²⁷.

Entre estos dos extremos de visiones, los textos revisados se inclinan más hacia el segundo sentido mencionado. De hecho, si uno hace un listado de aquello que según tales textos sería parte de la educación ciudadana y de la propia idea de ciudadanía, se encuentra que esta implicaría²⁸:

27. *Este problema, por ejemplo, es manejado explícitamente por el derecho penal moderno a partir de la noción de «no exigibilidad de otra conducta». En un naufragio hay una pequeña balsa en la que cabe una sola persona; dos personas se esfuerzan por llegar a ella y la primera en hacerlo comienza a remar para alejarse de la otra y evitar que se produzca un enfrentamiento por la balsa que podría llevar a que ambas pierdan la vida. Claramente, esta persona no ha sido solidaria y claramente no optó por establecer un diálogo que conlleve al consenso o a la generación de un acuerdo entre las partes acerca de cuál de las dos debía salvarse (ante la imposibilidad de que sean ambas). ¿Qué debería hacer un «buen ciudadano» en ese caso? La respuesta no es fácil y es directamente dependiente de cómo se maneja el conflicto entre un valor (la protección del derecho a seguir vivo) y otros (diálogo, solidaridad, etc.).*

28. *A efectos de evitar un listado caótico, se ha esbozado una clasificación muy gruesa de los conceptos encontrados. Esta clasificación no tiene ninguna pretensión, excepto la de ordenar la lectura y ha sido elaborada por el autor, por lo que no se corresponde con ningún arreglo (inexistente) en los documentos revisados.*



A. Acciones

- i. Contribuir al desarrollo
- ii. Contribuir a la cohesión social
- iii. Promover la participación
- iv. Reconocer los intereses en juego en un conflicto
- v. Analizar principios democráticos
- vi. Transferir principios democráticos
- vii. Generalizar principios democráticos
- viii. Deliberar con juicio crítico sobre lo público
- ix. Ejercer la ciudadanía en armonía con el entorno
- x. Asumir derechos y responsabilidades
- xi. Enfrentar la discriminación
- xii. Trabajar en equipo
- xiii. Participar

B. Valores

- i. Humanismo
- ii. Democracia
- iii. Solidaridad
- iv. Equidad
- v. Justicia
- vi. Legitimidad
- vii. Compromiso
- viii. Coherencia
- ix. Pluralismo

C. Aspiraciones

- i. Revaloración de las identidades
- ii. Realización ética
- iii. Realización intelectual
- iv. Realización artística
- v. Realización cultural
- vi. Realización afectiva
- vii. Realización espiritual y religiosa
- viii. Autoestima
- ix. Convivencia saludable



- x. Convivencia incluyente
- xi. Empatía
- xii. Autonomía
- xiii. Identidad
- xiv. Ciudadanía activa
- xv. Ciudadanía consciente

D. Capacidades

- i. Desarrollo de capacidades y habilidades para vincular la vida personal con el mundo del trabajo
- ii. Desarrollo de capacidades y habilidades para afrontar los incesantes cambios
- iii. Manejo creativo de los conflictos
- iv. Manejo constructivo de los conflictos
- v. Capacidad de indignación frente a la exclusión y la injusticia

E. Condiciones/actitudes

- i. Buscar ser una persona informada
- ii. Ser propositivo
- iii. Liderazgo
- iv. Compromiso ético con el otro
- v. Compromiso ético con el entorno social
- vi. Compromiso ético con el medio natural
- vii. Integración adecuada a la sociedad
- viii. Integración crítica a la sociedad
- ix. Estar comprometido con el desarrollo y el bienestar

La diversidad y amplitud de los elementos que se asume que son parte de la idea de ciudadanía podrían ser el resultado de un ejercicio de inclusión de diversas perspectivas, pero justamente ese tipo de ejercicio de «edición por agregación» produce un resultado carente de estructura, jerarquías, orden y sentido que termina transformándose en un listado de «virtudes» que la escuela habría de desarrollar, relación que no necesariamente se condice con las perspectivas morales de ningún sector y, menos aún, con los principios constitucionalmente sancionados sobre los que se organiza el Estado peruano (que es lo primero que debería ser referente para una formulación hecha por el propio Estado).



El listado presentado ilustra también la ausencia de la noción de libertad antes mencionada.

Por otro lado, al no introducirse ningún tipo de jerarquía que, por ejemplo, diferencie los elementos fundantes y que son consustanciales a la existencia de reglas de juego democráticas, resulta imposible establecer un orden analítico que ayude a operacionalizar (paso necesario para la labor pedagógica y para la medición de aprendizajes) lo que se busca promover. Por ejemplo, la distinción entre derechos civiles, políticos y sociales está completamente ausente y es esencial en la literatura sobre ciudadanía (Giddens 1987; Marshall 1950; Turner 1990, 1993) y lo mismo sucede con la diferencia entre derechos individuales y derechos de colectividades²⁹.

Por último, asumir que todos estos valores son compatibles en todo momento y lugar impide que se reconozca un potencial conflicto entre valores y tiende a sugerir una mirada al mundo en la que el conflicto es siempre pernicioso, lo que, en la práctica, no ayuda a que las personas desarrollen la capacidad para lidiar civilizadamente con los conflictos.

- **Concepto moral y no institucional/político de la ciudadanía**

Al haberse operacionalizado la idea de ciudadanía como un listado de virtudes, la idea básica de ciudadanía (pertenencia a una colectividad política moderna, es decir, hecha de seres libres e iguales) se pierde de vista. De esta forma, los textos revisados tienden a convertirse en un catálogo moral prescriptivo que, por otra parte, se contradicen con los principios de tolerancia y diversidad que pregonan, ya que se asume que todos deben suscribir las preferencias morales aquí identificadas y que es labor del Estado promover la adscripción de las personas a este catálogo. Esto, por cierto, encierra un riesgo no solo moralista sino consiguiente y fundamentalmente totalitario a la manera de la crítica clásica de Nisbet a Rousseau:

It is in Rousseau's absorption of all forms of society into the unitary mould of the state that we may observe the first unmis-

29. La «Declaración universal de los derechos humanos» de 1948, por ejemplo, está completamente definida en términos individuales, mientras que otros instrumentos internacionales más recientes (como las normas sobre protección de minorías) buscan reconocer derechos de colectividades.



takable appearance of the totalitarian theory of society (Nisbet 1943: 94)³⁰.

In its supra-human reality it is always right, and while the *Volonté de tous* may be often misled, the General Will never deviates from the strictest rectitude. The General Will is indivisible, inalienable, and illimitable. It demands the unqualified obedience of every individual in the community, and implies the obligation of each citizen to render to the state all that the state sees fit to demand. This pre-eminence of the state in the life of the individual is not, however, despotism; it is the necessary basis of true individual freedom. «In order that the social contract shall be no empty formula it tacitly implies that obligation which alone can give force to all the others: namely that anyone who refuses obedience to the general will is forced to it by the whole body. *This merely means that he is being compelled to be free*»³¹. In this last phrase is revealed clearly the relationship between individualism and authoritarianism in the thought of Rousseau (Nisbet 1943: 101)³².

- Negligencia respecto de los desafíos de la construcción democrática en el Perú

Más allá de las debilidades conceptuales presentes en los documentos revisados, hay un problema mayor derivado de la inexistencia de una reflexión sobre cuáles son los desafíos de la construcción democrática en la sociedad peruana contemporánea. Los textos carecen de una revisión de la literatura

30. «Es en la absorción que Rousseau hace de todas las formas de la sociedad en el molde unitario del Estado donde podemos observar la primera aparición inconfundible de la teoría totalitaria de la sociedad» (traducción propia).

31. Cita de El contrato social (cap. 1,7). Nisbet subraya la frase que aquí aparece con cursiva.

32. «En su realidad suprahumana está siempre en lo correcto, y mientras que la voluntad de todos y cada uno puede frecuentemente ser equívoca, la Voluntad General nunca se desvía de la más estricta rectitud. La Voluntad General es indivisible, inalienable, y no puede ser limitada. Requiere de la obediencia sin restricciones de cada individuo en la comunidad e implica la obligación de cada ciudadano de ceder ante el Estado todo lo que este estime requerir. Esta preeminencia del Estado en la vida del individuo no es, sin embargo, despotismo sino la base necesaria de la verdadera libertad individual. "A efectos de evitar que el contrato social sea solo un formalismo, se requiere de modo tácito de la obligación que por sí misma puede dar fuerza a las demás obligaciones de que aquel que se rehúe a obedecer la voluntad general se vea forzado a hacerlo por el cuerpo en su conjunto, lo que no significa otra cosa que forzarlo a ser libre". En esta última frase se revela claramente la relación entre individualismo y autoritarismo en el pensamiento de Rousseau» (traducción propia; para el texto citado de Rousseau se usó como referencia el texto original [Rousseau 2014: 20]).



nacional sobre estos problemas³³, de modo que se descuida el papel que puede jugar la orientación estatal de la labor educativa en el enfrentamiento de estos problemas y en la construcción de narrativas, representaciones y prácticas que contribuyan a abordarlos. Las ausencias más notorias se vinculan a los aspectos institucionales de la vida democrática debido a un énfasis en los elementos no políticos de la misma. En cierto sentido, se puede afirmar que los textos proponen una orientación más preocupada por la formación de «buenas personas» que convivan en su cotidianidad de una manera que se juzga como positiva que por la construcción de una colectividad política democrática. Al parecer, la convivencia entre «buenas personas» produciría de modo espontáneo y pacífico una sociedad y un orden político democráticos. En este sentido, el innecesario apellido que se adosa a la idea de ciudadanía en la propuesta curricular («ciudadanía democrática», como si pudiese no serlo) pierde sentido.

- **Reconocimiento del otro como imperativo moral o político, así como su relación con la formación de identidad**

Un problema clave está vinculado con la construcción del concepto de «nosotros». Este se vincula tanto a los temas de pertenencia como de inclusión/exclusión. La noción de nosotros puede servir tanto para incluir como para excluir. Uno de los temas claves de ciudadanía en el Perú está justamente ligado a lo que Abugattás llamó «minicorporaciones» (1983), es decir, a la construcción de identidades colectivas desde pequeños grupos que se definen en oposición y exclusión de otros, los cuales, por lo mismo, definen sus «derechos» más como prerrogativas de grupo que como algo universal. Este tema es abordado en los textos, sin embargo, pierde centralidad debido a la falta de organización conceptual antes descrita. Asimismo, el sesgo no político (más vinculado a la cotidianidad que a la institucionalidad política) hace que se pierda la relación entre este elemento y la impersonalidad del orden legal y, por lo mismo, la necesidad de sancionar una situación de imperio de la ley. Esto, por su parte, genera debilidades vinculadas justamente a la relación de la vida ciudadana con la legalidad, problema mayor en la sociedad peruana contemporánea.

33. A manera de ilustración cabe mencionar, entre muchos otros, textos como: Abugattás (1983); Tanaka (2005); Tanaka y Zárate (2002); Carrión et al. (2010); Sanborn (2012).



- **Dificultad para manejar dinámicas de participación diferentes a distintos niveles de organización social**

Los textos no tienen en cuenta que la participación en asuntos públicos puede tener muy diferentes formas (para las personas) a distintos niveles. Es posible pensar, por ejemplo, en gente profundamente comprometida con los asuntos de su colectividad local, pero enajenada de los asuntos nacionales. Esto, por su parte, puede significar muchas cosas diferentes, entre otras: (i) pertenencia a una pequeña minicorporación y, por lo mismo, no participación de asuntos públicos sino de asuntos privados de la minicorporación, que adquieren concreción únicamente en el plano local; (ii) distintos grados de desencanto con el tratamiento de lo público (se considera que vale la pena participar a nivel local y que sería una «causa perdida» hacerlo en el plano nacional). Dado lo anterior, es posible encontrar diversos grados de «conciencia ciudadana» asociados a diferentes comportamientos que pueden ser disímiles dependiendo del espacio. La tendencia moralista de los textos impide ver que las personas somos y actuamos de modos que no son monolíticamente consistentes, sino que se concretan en contextos específicos de acuerdo a una multiplicidad de factores que pueden ser contradictorios.

- **Ausencia de reflexión acerca de la posición relativa de la institucionalidad política en la construcción de imaginarios sociales**

El sesgo hacia lo cotidiano y la pérdida de reflexión sobre las dinámicas institucionales se asocia también a la falta de reflexión tanto acerca del rol del Estado en el Perú como sobre la conformación del país como una «comunidad imaginada» (Anderson 2006). Hay sociedades en las que lo comunitario es mucho más presente que lo estatal; por ejemplo, la situación norteamericana descrita por De Tocqueville (2006). Esto es fundamental para entender el desarrollo de las sociedades a partir de lo que Putnam *et al.* (1994) llamaron «capital social». En el Perú, el Estado resulta «demasiado» importante para definir qué es el país y a sus actores (Cotler 1988; Guadalupe y Villafuerte 1988; Guadalupe 1991) y, al mismo tiempo, existe un sentimiento fuerte de enajenación respecto de él, lo que en cierta medida recuerda a la figura de «ogro filantrópico» de Octavio Paz (1979). El Perú se debate entre diferentes esquemas, desde el «papá gobierno» de *Camotillo El Tinterillo*, hasta el desdén respecto de la política. En cualquier caso, sea para acceder a las ventajas que tiene la protección estatal o para detestarla, el Estado es central. Así, hay diversas lógicas que imperan



en la forma de relacionarse de las personas con el Estado³⁴ y esto juega un rol central en la formación de los imaginarios sociales.

Debido a lo anterior, discutir los temas de ciudadanía puede implicar explorar y discutir representaciones del Estado, por ejemplo, la idea de que aquel que accede al poder debe ser «servicial» (léase, conseguirle trabajo a los familiares y amigos, es decir, beneficiar a la *panaka* o minicorporación a la que pertenece) o el comportamiento de asociarse a alguien en campaña para sacarle «alguiito» y luego distanciarse, pues esta persona «traicionó» los principios que se suponía lo inspiraban (cosa que sabemos que no era así).

- **Posible sobreestimación del rol de la escuela en la formación ciudadana**

Los textos, tal vez por su particular interés en lo educativo, asignan a la escuela un rol que puede ser juzgado como excesivo. La escuela es descrita como un «lugar privilegiado para fortalecer la formación ciudadana de los estudiantes ya que ahí es donde se convive, se participa y se delibera sobre los problemas cercanos a uno» (Perú-Ministerio de Educación 2012b: 6). Esta afirmación resulta excesiva, pues los espacios cotidianos donde se «convive [...] participa y [...] delibera sobre los problemas cercanos a uno» son muchos y muy diversos, por lo que el tema de la formación ciudadana (es decir, la consolidación de una identidad como seres libres/responsables que operan en una colectividad) trasciende largamente los límites de la escuela. Como muchos otros aprendizajes, las personas aprendemos dentro y fuera del sistema educativo y lo que aprendemos es justamente el resultado de la interacción entre estos diversos ámbitos. Un enfoque demasiado centrado en la escuela puede derivar en: (i) sobreestimar su rol en los aprendizajes; (ii) ignorar que el aprendizaje se da a lo largo de la vida fuera y dentro de la escuela (y, a veces, a pesar de la escuela); (iii) sobreestimar la responsabilidad de la escuela en los aprendizajes; y (iv) descuidar la interacción entre escuela y sociedad y los problemas de disociación entre lo que puede prescribir un *currículum* y las prácticas diarias.

34. *A partir del análisis de dinámicas locales, Tanaka identifica, para esos casos, estrategias de «resistencia, adaptación y acomodamiento» (Tanaka et al. 1999) de donde ciertas tendencias a absolutizar los términos de la relación entre las personas y el Estado carecen de capacidad analítica.*



- **Enfoque que postula la necesidad de desarrollar competencias para la participación, la deliberación y la convivencia**

Sin embargo, el manejo del enfoque por competencias presenta algunas inconsistencias. Por ejemplo, en el documento marco sobre el que se han construido los elementos curriculares (Perú-Ministerio de Educación 2012b: 19) se afirma en un mismo párrafo dos ideas inconsistentes acerca de lo que son las competencias. En efecto, la nota al pie usada para definir competencias en el lugar citado parte por afirmar: «Ser competente significa saber y saber hacer», es decir, se excluye los aspectos actitudinales de la definición; pero dos líneas después se afirma que las competencias incluyen «conocimientos, habilidades y actitudes» y se termina concluyendo (aunque la conclusión no se deriva de las premisas) que «[...] las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia, participe activamente en la sociedad y delibere sobre los asuntos públicos en su localidad, región y país», haciéndose así referencia a un texto del Ministerio de Educación colombiano (Colombia-Ministerio de Educación Nacional 2006). La amplia discusión del texto no permite determinar cómo así se identificó estas tres competencias y no otras.

Resulta importante notar que muchos de los problemas conceptuales que se perciben en la documentación podrían ser subsanados recurriendo a la normatividad constitucional vigente y a la legislación internacional de derechos humanos, lo que, por otra parte, es un procedimiento bastante consistente con el hecho de que estamos hablando de la acción estatal en educación³⁵ y, por lo mismo, la ausencia de dichas referencias resulta aun más llamativa. Por otra parte, no es claro cómo el aparato conceptual (o, quizás sea mejor llamarlo ideológico) expuesto en la documentación se traduce en las competencias que se plantea desarrollar, más allá de que su concreción tiende a favorecer elementos comunitarios más que políticos y escenarios donde todos los conflictos podrían tener soluciones concertadas (sin, por ejemplo, recurrir al ejercicio de la violencia legítima a través del aparato estatal) y que beneficien a todas las partes por igual (lo que no siempre es posible o deseable).

35. Aunque este procedimiento tendría las limitaciones propias de la forma como operaron los representantes que elaboraron la Constitución y las leyes. Por ejemplo, resulta interesante notar que el concepto de libertad también está ausente de la formulación de los fines de la educación presente en la «Ley general de educación».



Finalmente, una pregunta clave cuando se discute temas curriculares es la relación entre el *currículum* prescrito y lo que efectivamente pasa en las aulas. La distancia entre estas dos cuestiones responde a que el texto prescriptivo ha de interactuar con docentes (cuya forma de procesar las prescripciones curriculares es de capital importancia y no hay evidencia de que se haya tomado en consideración en la formulación curricular)³⁶ y estudiantes y entre estos entre sí en un contexto dado. Este contexto está marcado tanto por las acciones de respaldo a la implementación del *currículum* (capacitación docente, materiales, etc.) como por un contexto mayor en el cual los propios agentes del sector educación construyen con sus prácticas la parte del Estado peruano que les toca, donde hay una multiplicidad de agentes que impactan sobre la formación de las personas y que llevan a formular la siguiente pregunta: ¿Qué importa más en la construcción escolar de ciudadanía, las fortalezas y debilidades del *currículum* o la presencia de medios y de una determinada cultura política que representa al Estado, a la política y a cada uno de nosotros mismos de determinadas formas?

La no trivialidad de esta pregunta se ilustra cuando se considera que hay estudiantes que señalan que «[...] están familiarizados con la palabra ciudadanía porque la escuchan en la escuela desde que están en primer grado» (Perú-Ministerio de Educación 2012a)³⁷ y si bien asocian la idea con nociones de derechos y respeto, también la vinculan con «lo que pasa en las ciudades» (Perú-Ministerio de Educación 2012a: 1), de modo que «[...] los ciudadanos son aquellas personas que viven en la ciudad». Esta forma de ver las cosas podría no ser ajena a que «[...] la idea del campesino y entenderlo como un igual es lejana» (Perú-Ministerio de Educación 2012a). Más allá de las distintas reflexiones que este tipo de información suscita (incluso sobre los problemas del formalismo asociado a las definiciones de conceptos que también parece ser central en las escuelas), ella recuerda que los aprendizajes son siempre el resultado de experiencias particulares en contextos específicos y que la tarea curricular debe estar siempre orientada por las preocupaciones a las que el párrafo precedente alude.

36. *Lo que, por lo demás, resulta al menos curioso ante la primacía de un discurso pedagógico donde un factor clave de éxito de la labor educativa es tomar como punto de partida los saberes previos de las personas (Vygotksy 1978).*

37. *Documento no publicado, gentilmente compartido con el autor por la UMC. Este documento analiza información de grupos focales conducidos a finales de 2012 a efectos de informar el diseño de la prueba de ciudadanía aplicada a fines de 2013.*



5. La ciudadanía en la evaluación educativa

Este trabajo se ha conducido en un momento en el que el Ministerio de Educación del Perú ha estado redefiniendo los elementos curriculares de la Educación Básica (incluyendo de modo prioritario el tema de formación ciudadana) y preparando una evaluación nacional de aprendizajes ciudadanos, así como evaluando la pertinencia de participar de un esfuerzo internacional en la misma área (el International Civic and Citizenship Study [ICCS], de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], a ser conducido en 2016).

Tal redefinición es importante por la propia necesidad, consustancial a los sistemas educativos, de asegurar un alineamiento propio entre las actividades curriculares y las de evaluación. Al mismo tiempo, dicho esfuerzo de consistencia debe alimentarse con una reflexión sobre las dinámicas escolares (es decir, la actividad educativa propiamente dicha) que permita entender que tanto la forma como lo prescrito curricularmente se convierten en actividades de aprendizaje, al igual que los resultados de las evaluaciones.

Por otra parte, la labor de evaluación, cuando es conducida con rigurosidad, conlleva la necesidad de entender tanto los elementos curriculares como la dinámica escolar (y de contexto), especialmente en áreas complejas y profundamente entroncadas con la cultura, como el tema que nos ocupa.

La presente investigación justamente busca aportar en este terreno y, por lo mismo, también ha prestado atención a las experiencias de evaluación en ciudadanía que pueden informar tanto el diseño³⁸ y el análisis de las evaluaciones

38. Así, parte de lo que se presenta en este acápite fue inicialmente elaborado a solicitud de la UMC como un aspecto de las labores de apoyo en el diseño de la evaluación de aprendizajes en ciudadanía conducida a finales de 2013.



nacionales como la discusión general sobre el tema. De hecho, las experiencias que se presentan en esta sección han de incluir, de modo necesario, elementos propios de las reflexiones curriculares que, al contrastarse con lo presentado en la sección precedente, pueden contribuir a la discusión curricular nacional independientemente de los aspectos propios de la evaluación de aprendizajes.

En un trabajo reciente, Santiago Cueto (2009) condujo una revisión comprensiva de las experiencias latinoamericanas en evaluación de ciudadanía. Por lo mismo, esta sección presentará de modo sumario los hallazgos de Cueto y luego añadirá información basada en experiencias de otras latitudes o posteriores a la revisión mencionada.

El trabajo de Cueto (2009) parte con una afirmación crucial: la educación ciudadana toca lo más básico de la existencia de un sistema educativo estructurado como tal en sociedades modernas; y subraya la importancia de la escuela como espacio para el desarrollo de aprendizajes que van mucho más allá de lo instrumental y que tienen relación con las características propias o las aspiraciones de los Estados nación³⁹. Sin embargo, la lectura desarrollada en el documento podría ampliarse mediante un enfoque menos centrado en la escuela y más en la política (que es donde se define este tema). Así, resulta de interés considerar lo siguiente.

El tema de la ciudadanía y de la educación para la ciudadanía es un problema clave de los Estados nación modernos, ya que define los elementos centrales de la identidad política y de los proyectos políticos asociados a esta (Archer 2013). Desde tal perspectiva, se convierte en un terreno propio de controversias ideológicas y, por lo mismo, es preciso prestar atención a los diversos discursos ideológicos

39. Es importante notar que justamente el artículo 26 de la «Declaración universal de los derechos humanos» (Naciones Unidas 1948) apunta claramente, en su segundo párrafo, a estos aspectos que definen el sentido de la educación y no a los aspectos más instrumentales que han venido ganando predicamento en las últimas décadas. La educación como formación de capital humano, es decir, como una inversión rentable, prima en la literatura económica y en los discursos políticos de muchos países del «primer» mundo o en sus organizaciones (i. e. la OCDE) y la evaluación estandarizada de aprendizajes (International Adult Literacy Survey [IALS], PISA y Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]) se ha desarrollado de la mano de dichos discursos. Por su parte, otras organizaciones, al portar visiones más humanistas o amplias de lo educativo, que a su vez se aproximan de mejor manera a los contenidos en la «Declaración universal de los derechos humanos», tienden a ver el aprendizaje y su evaluación de una forma más amplia (Learning Metrics Task Force 2013a, 2013b).



presentes: tanto los que se postulan desde los espacios oficiales como aquellos de otros actores, incluyendo en primer término a padres, madres y docentes.

En este contexto, resulta de interés considerar el discurso educativo general sobre ciudadanía, para el cual un buen marco de referencia está dado por el «Informe Delors» (Unesco 1996), ya que ha tenido gran influencia en los discursos educativos a nivel global. De hecho, «los cuatro pilares» de la educación para el siglo XXI identificados en dicho texto se han convertido prácticamente en un lugar común, aunque no siempre se profundice en su sentido. Estos cuatro pilares refieren a: (i) la formación de la identidad –donde la pertenencia a colectivos locales, nacionales y globales juega un papel central para anclar y desarrollar nociones ciudadanas (o no)-; (ii) la convivencia –igualmente clave en términos de los valores ciudadanos vinculados a la interacción inmediata y mediada por instituciones, con nuestros semejantes-; (iii) el conocimiento; y (iv) las habilidades prácticas. En este orden de ideas, la operacionalización de los «cuatro pilares» (especialmente de los dos primeros aquí mencionados) hecha por Unesco Santiago (2008) resulta una referencia potencialmente muy útil. Asimismo, resulta de capital importancia en el Perú prestar atención a los aspectos vinculados a la formación de representaciones que han sido explorados en el ya mencionado trabajo de Portocarrero y Oliart (1989) y también discutidos por Biondi y Zapata (1989).

Lo anterior se vincula a la importancia de las representaciones que se construyen en la escuela acerca de la historia nacional y universal, ya que el tema de ciudadanía está íntimamente ligado a la formación de identidades, pues implica un componente de pertenencia a la colectividad. Las narrativas sobre la historia son fundantes de la identidad y de las visiones de ciudadanía, ya que:

- Construyen una idea acerca de lo que es el Estado nación. Discursos sobre asimilación de los grupos marginados a la cultura dominante (¿qué era el «Día de la Raza» en el Perú antes de 1969?), sobre los troncos culturales que conforman una Nación (¿cuán occidental, cuán andino y cuán amazónico es el Perú?) y consiguientemente sobre los grupos diversos que existen en un país (el carácter «malévolo» de la inversión extranjera o tornar invisibles determinados grupos humanos) son solo algunas manifestaciones de las representaciones de la historia en la formación de identidades. La construcción de una «comunidad imaginada» (Anderson 2006) descansa en narrativas (Bhabha 1990) que organizan formas de construir y representar



la historia de modo que se refuercen determinados sentidos de comunidad (Hobsbawm 1983).

- Elaboran discursos sobre la libertad, la igualdad o la desigualdad entre las personas. Un discurso como la «idea crítica» (Portocarrero y Oliart 1989) no construye una sociedad de iguales o una sociedad de individuos responsables, ya que la carga de la historia se pone en el «poder», sobredimensionando la importancia del Estado para la formación de la colectividad y construyendo un discurso irresponsable donde el poder es una coartada: lo que ocurre siempre es culpa del «gobierno de turno» y no se asume que los turnos los reparten los votantes –nosotros mismos–, que aparecen como inimputables, por lo que no se fomenta un sentido activo (responsable) de la pertenencia al colectivo nacional, sino una suerte de fatalismo que desvincula a las personas de las consecuencias de sus actos («las cosas son así», no son el resultado –intencionado o no– de lo que hacemos).

Pero la discusión va más allá de ello, ya que el Estado en su política de evaluación (así como en la curricular) necesita definir con precisión un marco de referencia que le sea propio y no surgido de las legítimas aspiraciones que diversos grupos de interés u opinión puedan tener. Desde ese punto de vista, el carácter de la ciudadanía que el Estado ha de buscar promover y medir se define normativamente (a partir de lo que enuncia la legislación del país, especialmente la de mayor rango, como la Constitución y los tratados internacionales)⁴⁰. Frente a esto, consideramos importante que la definición sea amplia (o tal vez tenga la forma de un mínimo aceptable a todos), ya que de lo contrario se convierte en una prescripción de grupo que excluye a otros y, por lo mismo, se deslegitima y se autodestruye.

Estos debates están presentes desde los puntos de partida básicos que definen a qué nos estamos refiriendo. Por ejemplo, Cueto (2009) cita a Giroux (1992) para establecer los atributos básicos de una definición de democracia como discurso y como práctica que «produce narrativas particulares e identidades» basadas en tres principios: libertad, equidad y justicia social.

40. Desde este punto de vista, la Constitución y los documentos de derecho público internacional deberían ser uno de los puntos de partida clave, ya que no son objeto de controversia (o no deberían serlo). Esto haría que el esfuerzo de medición no sea criticable (o sea menos criticable) en lo que a su orientación ideológica refiere.



Desde este punto de vista, la educación ciudadana y su evaluación necesitan informarse no solo de las aspiraciones de quienes circunstancialmente tienen a su cargo la formulación de políticas y planes, sino de una reflexión crítica sobre el desarrollo de la democracia en el Perú, tanto en términos institucionales como también en el terreno de las representaciones sociales y las prácticas que son, a fin de cuentas, las que constituyen (mediante su reproducción recursiva en el tiempo) las instituciones⁴¹.

Reforzando esta idea, se puede mencionar que no es accidental que los hallazgos de Cueto (2009) justamente muestren que, en los países donde se desarrollan iniciativas vinculadas a la educación ciudadana, estas se originan en preocupaciones por problemas nacionales mayores como: (i) la falta de participación electoral en países del «primer» mundo; (ii) la transición a la democracia en Chile; (iii) los problemas de violencia en Colombia; (iv) los problemas de corrupción y narcotráfico en México; etc.

Una de las conclusiones centrales de Cueto se vincula a la magnitud del desafío de la educación ciudadana en América Latina: educar en «formas de razonar, [y de] sentimientos y habilidades que en gran medida no existen actualmente en la población adulta» (2009: 11). La pregunta, entonces, para la evaluación de estos aprendizajes consiste no solo en cómo medir ciudadanía, sino en cómo medir el contexto en el cual tales aprendizajes (a favor o en contra de la ciudadanía) se construyen. Los instrumentos a ser aplicados a docentes, gestores de la educación y padres de familia necesitan un trabajo tanto o más arduo que el requerido para las pruebas.

Otro tema identificado por Cueto (2009) al discutir el segundo estudio de la IEA sobre educación cívica es la interacción entre la administración de las pruebas y las habilidades lectoras de los estudiantes. Este tema es de capital importancia en el Perú dada la evidencia sobre competencias lectoras (que se observó también en esta investigación con relación a los instrumentos escritos), pero va más allá del texto escrito, pues también se constata la existencia de dificultades en la expresión oral en general.

41. Esta reflexión es próxima a la que inspiró el desarrollo de las ideas presentes en Cox (2010: 13): Es necesario considerar cuáles son las creencias sobre la democracia que hoy en día caracterizan a nuestras sociedades, así como la evidencia sobre la relación de las personas con la institucionalidad política. Ambas miradas están dirigidas a identificar el sustrato cultural mayor en el cual tiene lugar el esfuerzo escolar por educar en ciudadanía, así como la naturaleza de su desafío fundamental.



Finalmente, la interacción en las escuelas y las aulas plantea el problema del lugar de los docentes (que, además, son generacionalmente diferentes a los estudiantes) y sus prácticas. En el tema de ciudadanía, donde las prácticas pueden resultar mucho más importantes que los discursos (excepto cuando estos son vistos como prácticas) para la formación de actitudes, la pregunta acerca de las actitudes y de las concepciones de los docentes resulta central. Del mismo modo que se encuentran situaciones en las que los docentes repiten y piden que se repita un discurso en contra de la memorización y la repetición, es posible también encontrar situaciones en las que se quiera construir democracia por la vía del autoritarismo, lo que es, por lo menos, un escenario bastante problemático, cuando no un oxímoron⁴².

Más allá de estas reflexiones generales, una mirada detenida a experiencias de evaluación de aprendizajes en ciudadanía brinda luces sobre diversos aspectos que aquí nos ocupan. Para esta investigación, se consultó documentación de diversos estudios que se reseña muy brevemente a continuación.

5.1 International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)

El ya citado texto de Cueto (2009) no pudo dar cuenta detallada de los resultados del tercer estudio de la IEA (ICCS), dado que los informes respectivos se encontraban en elaboración en ese momento. Por esta razón se enfoca en el segundo estudio (de 1999) y usa información preliminar del tercero (2009). Por lo mismo, cabe añadir a la reflexión de Cueto algunos elementos originados en la lectura del marco de evaluación (Schulz *et al.* 2008) y del informe técnico del tercer estudio (Schulz, Ainley y Fraillon 2011). Dado el interés del Ministerio de Educación peruano por unirse a la próxima edición de este estudio (2016), cabe detenerse un poco más en el mismo a efectos de anticipar posibles usos o potenciales problemas derivados del desajuste entre lo que tal estudio mide y lo que se plantea en el plano curricular.

A. Las preguntas de investigación del ICCS 2009 fueron formuladas en los siguientes términos:

42. Ciertamente, hay fenómenos sociales peruanos que han sido descritos (y con propiedad) de esa forma: por ejemplo, Julio Cotler describió alguna vez a los partidos que buscaban reforma social como aspirantes a hacer los cambios «tecnocráticamente» y «desde arriba» y así conducir una «democratización de la sociedad por la vía autoritaria» (Cotler 1988, 1994).



- i. ¿Qué diferencias existen entre y dentro de los países con relación al logro de los estudiantes referido a la comprensión conceptual y las competencias en aspectos cívicos y de ciudadanía?
 - ii. ¿Qué cambios se han sucedido desde 1999, estudio previo, con relación al conocimiento y el involucramiento cívico?
 - iii. ¿En qué medida los y las adolescentes están interesados y dispuestos a involucrarse en la vida política y pública y qué factores se asocian a ello?
 - iv. ¿Qué percepción tienen los y las adolescentes respecto del impacto de amenazas recientes a la sociedad civil y de las respuestas a ellas en relación al desarrollo futuro de las sociedades?
 - v. ¿Qué aspectos del sistema educativo y de las escuelas están relacionados con el logro y las actitudes cívicas y ciudadanas? (enfoque general de la educación cívica y ciudadana: *curriculum* y/o estructura de contenidos y formas de enseñanza; prácticas de enseñanza: promoción del pensamiento complejo y análisis; aspectos de la organización escolar; oportunidades para la resolución de conflictos, participación en la gestión y toma de decisiones).
 - vi. ¿Qué antecedentes personales y sociales del estudiante (género, nivel socioeconómico, lengua) están relacionados con el logro y las actitudes hacia la educación cívica y ciudadana?
- B. El estudio ICCS 2009 se desarrolló usando los siguientes instrumentos:
- i. La **prueba** destinada a medir conocimientos y habilidades.
 - ii. El **cuestionario del estudiante** para medir variables de antecedentes del respondiente.
 - iii. El **cuestionario regional del estudiante** para medir variables de antecedentes del respondiente de acuerdo a necesidades regionales específicas⁴³.

43. *El análisis de los resultados basado en el módulo latinoamericano se presenta en Schulz, Ainley, Friedman y Lietz (2011b).*



- iv. El **cuestionario para docentes** administrado a docentes seleccionados (de cualquier materia), que busca acopiar información sobre sus antecedentes y percepciones respecto a aspectos vinculados a la educación cívica y ciudadana.
 - v. El **cuestionario de la escuela** administrado a directores para acopiar información sobre las características de la escuela y variables del nivel de la escuela.
 - vi. El **cuestionario sobre el contexto nacional** destinado a acopiar información de referencia sobre el país y el estado de la educación cívica y ciudadana.
- C. Conceptualmente, el marco de evaluación retoma la perspectiva adelantada en el estudio previo de la IEA (reproducido en Cueto 2009: 13) sobre la naturaleza anidada de los diversos espacios y agentes con relación a los cuales los adolescentes desarrollan su acción y pensamiento respecto de asuntos cívicos y ciudadanos. A partir de este enfoque, se definen tres dominios de la educación cívica y ciudadana:
- i. democracia y ciudadanía;
 - ii. identidad nacional y relaciones internacionales; y
 - iii. cohesión social y diversidad.
- D. En adición a tales dominios, el estudio se organiza con relación a tres dimensiones:
- i. Contenidos (área temática): sistemas y sociedades cívicas, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas.
 - ii. Afectivo-comportamental: creencias valóricas y actitudes, intenciones comportamentales y comportamientos.
 - iii. Cognitiva (procesos de pensamiento): conocer, y razonar y analizar.
- E. Los estudios de la IEA representan un sólido referente para una evaluación de ciudadanía tanto en términos de los dominios a abordar como en los procedimientos a seguir. La principal observación que cabría hacer tiene que ver con el nivel de cercanía/extrañeza del marco de referencia



para cada uno de los países, dadas sus distintas historias y realidades presentes. Como se discutió previamente, la evaluación de ciudadanía necesita considerar el contexto nacional y la cultura política, de modo que es necesario entender tanto el enfoque de la evaluación como los resultados a la luz de cuán propios/ajenos son los conceptos claves (libertad/responsabilidad, colectividad política nacional) a la población. El ICCS ha sido desarrollado pensando fundamentalmente en países con una larga tradición democrática, donde los conceptos propios de la ciudadanía fueron establecidos a través de un largo proceso histórico. Por ejemplo, no es lo mismo preguntar en el Perú sobre derechos civiles básicos, como el derecho a que nadie sea privado de la libertad sin un proceso legal, que hacerlo en Inglaterra, país en el que este principio forma parte de la cultura desde hace ochocientos años (la Carta Magna se firmó en 1215).

Por otra parte, el contraste existente en el Perú entre los dominios y dimensiones mencionados y el discurso poco estructurado y distante de preocupaciones institucionales que prima en el marco curricular hoy en desarrollo resulta muy ilustrativo de esa distancia entre la experiencia nacional peruana y las tradiciones democráticas de otras latitudes.

5.2 Estudios en el Perú

Cueto proporciona una reseña de estos, así que muy brevemente son listados a continuación⁴⁴:

- A. Evaluación muestral de 1998. Incluyó **conocimientos** en Educación Cívica con una cobertura temática reducida.
- B. Evaluación muestral de 2001. Incluyó una **escala actitudinal** relativa a lenguas indígenas y sus hablantes.
- C. Evaluación muestral de 2004. Incluyó un **módulo específico** sobre educación ciudadana en el último grado de cada nivel (6 y 11). Esta evaluación consideró las siguientes tres dimensiones:

44. Véase el texto de Cueto (2009) para información de detalle o los propios informes del Ministerio de Educación de la evaluación de 2004 (Dibós et al. 2004; Perú-Ministerio de Educación 2005a, 2005b) disponibles en el antes mencionado sitio web de la UMC.



- i. **información** sobre convivencia y participación, proponiendo alternativas de convivencia;
- ii. **conocimiento** de contenidos (derechos, responsabilidades, diversidad, interculturalidad, equidad de género, problemas sociopolíticos y económicos, sistema –aspectos formales–) y principios democráticos; y
- iii. **contextos** de evaluación.

Cabe destacar que el estudio de 2004 contenía algunos elementos importantes respecto de los cuales la perspectiva curricular actual se ha distanciado:

- i. La democracia es concebida como sistema de organización política y como cultura. Ambas dimensiones existen con diversos grados de manifestación en los diferentes ámbitos de la democracia y la relación entre ellos no es unívoca. Por otro lado, se considera que la cultura democrática tiene un peso mayor, lo que le permite ser el sustento de una institucionalidad democrática.
- ii. La cultura democrática se ancla u organiza en una representación de la historia como colectividad: «la comprensión que los niños y los jóvenes tienen de la historia es un factor determinante de la manera en que se relacionan consigo mismos y con los otros y del modo en que reflexionan sobre la realidad social y proponen acciones o alternativas de solución a problemas sociales» (Dibós *et al.* 2004: 15). Esto, por su parte, se vincula de modo directo con el tema de la interculturalidad en el Perú y sus relaciones con la exclusión y las inequidades.
- iii. Como cultura, la democracia y la ciudadanía se construyen y afianzan en las representaciones de las personas que se (re)producen y modifican mediante prácticas diarias en los distintos espacios en los que están. Así, la educación ciudadana no es una «materia», sino una forma de enfocar y realizar la experiencia educativa.
- iv. La propuesta de evaluación se orienta a dar cuenta de **capacidades para la reflexión ciudadana** (sobre convivencia y participación), la misma que se plantea que ha de ser observada con relación a procesos (información y propuestas sobre convivencia), contenidos (logros y



desafíos sociales) y contextos. A partir de este enfoque, se esperaba medir desempeños vinculados al manejo de información (identificar y explicar) y la formulación de propuestas (optar y proponer).

5.3 Estudios latinoamericanos recientes

Una revisión hecha por Ferrer (2006) permite verificar que hasta 2006 un importante número de países de la región había establecido y desarrollado sus sistemas de evaluación de aprendizajes, los que en varios casos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) incluían evaluaciones en el área de ciencias sociales, las cuales suelen considerar conocimientos sobre aspectos formales de la ciudadanía (legales) vistos como contenidos; sin embargo, en ellos no se encuentran presentes mediciones de aspectos actitudinales o de comportamientos.

Cueto (2009) retoma estos hallazgos y se centra en la información posterior, que proviene de evaluaciones conducidas en Colombia, Chile, México y Perú. En esta sección se presentará información adicional a la reseñada en Cueto (2009) acerca de las experiencias de estos países, excluyendo el caso peruano ya presentado. Como en este, el énfasis de los comentarios estará puesto en los temas de definición y construcción del marco de evaluación más que en los propios resultados.

5.3.1 Colombia

En el año 2006, Colombia produjo un conjunto de estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía (Colombia-Ministerio de Educación Nacional 2006). Los de competencias ciudadanas parten por un esquema conceptual que prioriza como elemento clave la razón dialógica. De hecho, se retoman tres principios de la comunicación democrática postulados por Habermas (1984): (i) el equilibrio de los intereses se consigue mediante la adopción por todos los participantes de la perspectiva de los demás; (ii) la validez de las normas depende de su aceptación por todos los partícipes de una situación comunicativa práctica; y (iii) el consenso solo surge de la participación libre. Desde este punto de partida se entiende que la concepción del otro (y, por lo mismo, las visiones de la convivencia) es central a la definición de ciudadanía.



Por otra parte, se entiende que la ciudadanía tiene una dimensión pública y una privada. En la primera está en juego «la relación de los integrantes de la sociedad con el Estado, la exigibilidad y ejercicio de los Derechos Humanos y constitucionales, y la acción del ciudadano en la vida pública» (Colombia-Ministerio de Educación Nacional 2006: 150). En la segunda, se observa «relaciones humanas [...] en el seno de las familias y las demás relaciones afectivas donde surgen también, y de manera frecuente, conflictos de intereses que es necesario aprender a resolver pacíficamente». Asimismo, se afirma que la esfera de lo privado impacta la construcción social y está enmarcada por el mismo conjunto de reglas legalmente estatuidas (Colombia-Ministerio de Educación Nacional 2006: 151). En ambos casos, la postura frente al otro resulta definitiva.

El desarrollo operacional de las competencias empieza con un marco normativo formado por: la «Declaración universal de los derechos humanos», la Constitución colombiana de 1991 y la «Convención de los derechos del niño» de 1989. A partir de este marco regulatorio, se afirma que «las grandes metas de la formación en competencias ciudadanas están ligadas a estos derechos y deberes; igualmente buscan aportar a construir la paz, a fomentar la participación democrática y a valorar la pluralidad» (Colombia-Ministerio de Educación Nacional 2006: 152).

De esta forma, el objetivo central de la formación ciudadana es:

[...] apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos⁴⁵ y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana, entre otros importantes [sic], como proteger el medio ambiente. En otras palabras, formar de manera reflexiva y deliberada para proteger y promover los Derechos Humanos y hacer realidad la sociedad que soñamos [...] (Colombia-Ministerio de Educación Nacional 2006: 154).

45. *El recurso al pleonismo en la literatura y discursos educativos (especialmente cuando no es intencional) es un potencial tema de investigación dada su relación con el desarrollo de las habilidades comunicacionales de los estudiantes. En este caso, uno se puede perfectamente preguntar cómo podría actuar un no agente y, además, hacerlo de manera inactiva (nota del autor).*



Asimismo, se afirma que se requiere de competencias ciudadanas y no solo de conocimientos, pues estos no se transforman necesariamente en acción consecuente. Las competencias, se entiende, han de referirse a aspectos comunicativos (dialógicos), cognitivos (reflexión crítica), emocionales e integradores. Este desarrollo de competencias, por su parte, descansa en el fortalecimiento de la autonomía de cada sujeto, lo que es central al desarrollo del juicio moral.

Desde estas consideraciones, se plantea un conjunto de metas para la formación ciudadana. Estas se vinculan al desarrollo de: conocimientos ciudadanos; competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras; desarrollo moral; aporte a la construcción de la convivencia y la paz; y promoción de la participación y la responsabilidad democrática, así como de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas.

Llegados a este punto, cabe mencionar que la relación entre la propuesta curricular y el sistema de evaluación no parece ser del todo fácil. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) conduce las pruebas Saber desde inicios de la década de 1990. La evaluación de competencias ciudadanas fue realizada en los ciclos 2002/2003 y 2005/2006 y no podía estar informada por el marco curricular reseñado, pues fue elaborado posteriormente. Las pruebas de 2009 son el resultado de un esfuerzo mayor de rediseño conducido desde 2006 a efectos de establecer un plan de pruebas hasta el año 2021. Al no estar disponibles los marcos de evaluación, se ha consultado un cuadernillo de la prueba Saber para el grado 11 de 2012 (Icfes 2012), presumiblemente usado como muestra de la prueba. Este cuadernillo permite ver que:

- A. La prueba está organizada por secciones correspondientes a asignaturas: Inglés, Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales, Biología, Química, Física, Filosofía (orden en el que aparecen en el cuadernillo). Así, no hay un área de competencias ciudadanas, aunque es posible identificar algunos elementos de otras áreas que se vincularían al tema.
- B. El tema de la formación ciudadana y el enfoque desarrollado en los estándares antes citados se encuentran ausentes de este cuadernillo. Los nexos con el tema son circunstanciales y, en ocasiones, incluso llegan a sugerir visiones que pueden socavar el anhelo ciudadano planteado



en tales estándares. La razón dialógica, eje central de estos, no solo está ausente, sino que es ajena al espíritu general del cuadernillo, que prioriza el conocimiento formal y el manejo de información más que la reflexión y, sobretudo, las representaciones del otro.

- C El desajuste entre lo que el documento sobre estándares plantea y las evaluaciones no es un problema técnico, sino más bien uno sustantivo que tiene que ver tanto con la manera en que operan los sistemas de evaluación como con los aspectos ideológicos que informan las formas como se definen los temas de educación ciudadana.

Más allá de las virtudes del enfoque contenido en los estándares (que tiene muchas virtudes justamente porque se basa en parte de las reflexiones contemporáneas más sólidas sobre el tema), el problema principal es hasta qué punto dicho enfoque se corresponde con una visión compartida por el país o es, más bien, la aspiración ideológica de personas que circunstancialmente tuvieron a su cargo el desarrollo de los estándares. Este no es un problema pequeño, sino uno que revela la forma como algunos actores se vinculan a la acción pública. Una lección a extraer de esta experiencia justamente apunta a la necesidad de que la educación en ciudadanía (o cualquier otro tema con una carga ideológica mayor o potencialmente muy contencioso), incluyendo su evaluación, se base en la identificación de un conjunto de elementos compartidos por el país –y no solo lo deseable a juicio de quienes están en la gestión–, así como en la reflexión sobre este y su condición vis a vis los elementos que definen la ciudadanía.

El ejemplo norteamericano que se reseña más adelante justamente muestra elementos que contrastan con el caso colombiano por el entronque que las visiones a medir tienen en la historia y las representaciones culturales norteamericanas.

5.3.2 Chile

De acuerdo a Cueto (2009), las evaluaciones nacionales conducidas en 2004 y 2007 incluyeron el área «Estudio y comprensión de la sociedad» en el grado 8. Estas pruebas buscaron indagar tres áreas: (i) comprensión de la sociedad en perspectiva histórica; (ii) comprensión del medio natural y sus relaciones con la sociedad; y (iii) comprensión de la organización y



funcionamiento de la sociedad. En esta última área se indagó acerca de «conocimientos fundamentales» de la organización política y económica, así como sobre el reconocimiento de principios y prácticas democráticos, los derechos humanos y el desarrollo sustentable.

Por otro lado, desde 2006⁴⁶, el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (Simce) ha evaluado áreas vinculadas al tema de ciudadanía en los siguientes años y grados de estudio:

- 2006. Comprensión del medio natural, social y cultural; grado 4
- 2007. Estudio y comprensión de la sociedad; grado 8
- 2008. Comprensión del medio social y cultural; grado 4
- 2010. Comprensión del medio social y cultural; grado 4
- 2011. Historia, geografía y ciencias sociales; grado 8
- 2012. Historia, geografía y ciencias sociales; grado 4

Lamentablemente, la información públicamente disponible (centrada en puntajes, *rankings* y cambios en el tiempo para los dominios en general) no permite observar algún detalle significativo para los efectos de esta revisión. Sin embargo, es posible hacer referencia a los documentos curriculares existentes que el Simce toma como punto de partida para desarrollar las evaluaciones (aunque no es claro qué aspectos del *currículum* son abordados por el Simce y cuáles no).

Considerando que cada escuela puede establecer su propio programa (a ser aprobado por el ministerio), el Ministerio de Educación produce programas de estudio que sirven de guía a las escuelas que no cuentan con un programa propio, así como a efectos de fijar un conjunto de objetivos fundamentales y de contenidos mínimos obligatorios para cada área. Asimismo, los programas de estudio van acompañados de mapas de progreso específicos (ver, por ejemplo, Chile-Ministerio de Educación 2010) que brindan una descripción general de cómo se desarrollan típicamente los aprendizajes.

En el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el grado 8, el programa de estudio plantea como propósito central del área lo siguiente:

46. De acuerdo a los informes disponibles en el sitio web del Simce (<<http://www.simce.cl>>).



El estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es relevante en la formación de los estudiantes de Chile, dado que les permite construir una imagen del mundo en que viven, situándolos en el tiempo y en el espacio, y les entrega herramientas para comprender el entorno social en que se desenvuelven. Se busca que desarrollen competencias y habilidades que les posibiliten un mejor conocimiento de cómo se ha constituido la realidad del presente, para así discernir sus opciones y trazar planes a futuro (Chile-Ministerio de Educación 2011: 24).

Por otra parte, se señala que el *currículum* del área se sustenta en los conceptos de interdisciplinariedad, valoración de las distintas interpretaciones históricas, comprensión de la multicausalidad de los fenómenos, comprensión del presente, noción de cambio y continuidad, sentido de pertenencia a la comunidad nacional y formación ciudadana. Esta última es definida como el sector que:

[...] entrega a los estudiantes un apoyo fundamental para motivarlos a participar activa y responsablemente en la sociedad; también los lleva a reflexionar sobre sus actos y comprender las consecuencias. En este sentido, el currículo está comprometido con la valoración de la democracia y los derechos y deberes de las personas, y contribuye a la formación ciudadana de los estudiantes, que desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para su desenvolvimiento en una sociedad democrática (Chile-Ministerio de Educación 2011: 25).

Asimismo, se plantea que el área debe desarrollar las habilidades de ubicación en el tiempo y el espacio, investigación e interpretación.

La tercera unidad (de un total de cuatro) está destinada íntegramente al tema del Estado moderno. En esta unidad los aprendizajes esperados son:

- A. Reconocer antecedentes y características de las monarquías absolutas como expresiones del Estado moderno;
- B. Reconocer los rasgos principales del mercantilismo y sus efectos en el desarrollo del comercio y la acumulación de capitales;
- C. Comprender que los ideales racionalistas de la Ilustración fundamentan una nueva visión de las relaciones humanas y del orden político que se proyectan hasta el presente;



- D. Comprender que la independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa son expresiones de profundos cuestionamientos al orden social y político de las monarquías absolutas, basados en los principios del ideario republicano;
- E. Comprender el proceso de la Revolución Francesa, considerando sus etapas, las personas que intervinieron en su desarrollo, los hechos relevantes y sus consecuencias inmediatas.
- F. Investigar sobre algún proceso de su interés del Estado Moderno;
- G. Evaluar la influencia del legado político del mundo moderno, reconociendo sus proyecciones en la actual valoración de la democracia y los derechos humanos (Chile-Ministerio de Educación 2011: 30).

Por su parte, los «mapas de progreso» estructuran los aprendizajes a lo largo de todo el ciclo escolar según ciertos ejes temáticos. En el caso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los aprendizajes esperados se han estructurado en tres campos: (i) sociedad en perspectiva histórica; (ii) espacio geográfico; y (iii) democracia y desarrollo. Este último es presentado en Chile-Ministerio de Educación (2010). Tal documentación muestra que:

- A. Los mapas de progreso se estructuran de una manera que no se corresponde linealmente con los programas de estudio. Esto puede derivar en dificultades para establecer los vínculos entre unos y otros.
- B. El propósito fundamental del área (con relación al cual se han desarrollado los mapas de aprendizaje) es diferente del contenido en los programas de estudio publicados en 2011. En efecto, en el mapa de progreso se afirma que el

[...] currículum [sic] de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como propósito que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión de la sociedad, tanto a lo largo de su historia como también en el presente y que los capacite para actuar crítica y responsablemente en ella (Chile-Ministerio de Educación 2010: 3).



Esta afirmación tiene énfasis diferentes de los ya citados de los planes de estudio de 2011.

- C. Algo similar sucede con el énfasis de 2010 en «[...] que los alumnos y alumnas valoren los principios de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto por los derechos humanos, y que reconozcan la legitimidad de diversos puntos de vista para interpretar la realidad social, sea en el pasado o en el presente» (Chile-Ministerio de Educación 2010).

El Mapa de progreso del aprendizaje de 2010, por otra parte, describe el progreso con relación a tres dimensiones que se considera interrelacionadas: (i) comprensión de la importancia de la organización política y económica para la vida en sociedad y valoración de la democracia y el desarrollo sustentable; (ii) valoración de los derechos y deberes para la vida en sociedad; y (iii) habilidades sociales y de análisis para convivir y participar en una sociedad plural (Chile-Ministerio de Educación 2010: 4).

Por otra parte, el progreso en los aprendizajes se estructura en siete niveles. Los verbos usados para describir cada nivel están fundamentalmente vinculados a habilidades más asociadas al conocimiento en los niveles 1 a 5 («comprende» y «reconoce»), aunque también se incluye el juicio valorativo («valora» en el nivel 2 y «toma posición» en el 4). El involucramiento aparece en el nivel 5, mientras que el análisis lo hace en el nivel 6 y la evaluación crítica en el 7 (es decir, no son aprendizajes mínimos esperados).

De un modo similar a lo observado en Colombia, se aprecia que los cambios en la gestión estarían derivando en un desajuste entre los objetivos curriculares y la medición. Sin embargo, dicho desajuste no tiene la misma magnitud que en el caso colombiano, ya que las distancias conceptuales entre los esfuerzos curriculares y los de medición no son tan marcadas.

Por otra parte, la medición chilena enfatiza de un modo muy marcado los aspectos de conocimientos y manejo de información, no brindando un peso mayor a los temas actitudinales.

Lo anterior se vincula también a que la escasa documentación disponible denota una concepción más formal del tema ciudadano y no brinda mayor atención a la ciudadanía y la democracia como cultura política, de donde



los logros en el plano de los conocimientos son de mucha mayor trascendencia que la internalización de valores y predisposiciones.

5.3.3 México

Cueto (2009) menciona para México las pruebas desarrolladas el año 2007 en tercer grado de primaria como algo novedoso porque se trata de un grado temprano y por incluir tanto educación cívica como formación ética.

En el sitio web del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)⁴⁷ se encuentran disponibles los marcos de evaluación. Las siguientes reflexiones se basan en dichos documentos. Tales marcos de evaluación parten del Programa de Formación Cívica y Ética aprobado en 1999. Este programa postula tres ejes de trabajo:

- A. Reflexión sobre la naturaleza y los valores.
- B. Problemática y responsabilidad de adolescentes y jóvenes.
- C. Organización social, democracia, participación ciudadana y forma de gobierno en México.

El marco de evaluación para tercer grado (el más antiguo que hemos de revisar aquí) afirma que

[...] los propósitos de los programas de estudio de Educación cívica para los niveles de Educación Básica (primaria y secundaria) son los de lograr que el alumno fortalezca su identidad, local y nacional, las formas de organización políticas del Estado mexicano, el respeto a la legalidad, derechos y obligaciones, y la formación de valores» (INEE 2009: 8).

Para desarrollar estos aprendizajes se estima que las experiencias de aprendizaje deben facilitar que los alumnos:

- A. Identifiquen las principales características físicas, económicas y culturales de la localidad, el municipio y la entidad de residencia.

47. Ver: <<http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/excale/excale-documentos-tecnicos>>.



- B. Identifiquen la estructura de la organización política municipal y estatal y los rasgos generales de la organización federal y, asimismo, reconozcan los derechos y obligaciones comunes a todos los mexicanos.
- C. Desarrollen habilidades para recopilar, organizar e interpretar información, así como para explicar y argumentar sus ideas.
- D. Fortalezcan su identidad con valores propios de su región y entidad, a partir del conocimiento de sus recursos naturales, su diversidad social y cultural, así como del análisis de sus principales problemas.
- E. Identifiquen los valores y los símbolos que nos unen como mexicanos (INEE 2009).

La evaluación se estructura desde tres ejes temáticos correspondientes al *currículum*: (i) la familia y la casa; (ii) la localidad-entidad; y (iii) México, nuestro país. Estos ejes son explorados en función de dos dominios (educación cívica y formación ética)⁴⁸.

La educación cívica refiere a: (i) sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad; (ii) organización política del Estado mexicano; y (iii) democracia y participación ciudadana. Por su parte, la formación ética refiere a: (i) formación de valores y naturaleza humana; y (ii) conocimiento y comprensión de las garantías sociales e individuales: derechos y obligaciones.

En cuanto a los niveles de desempeño establecidos, ellos corresponden a:

- A. Nivel por debajo del básico
 - Identificación de los símbolos patrios.
 - Distinción de las diferentes funciones que desempeñan las personas en los grupos donde participan (familia, escuela y localidad).
 - Reconocimiento del papel de la comunicación y el diálogo en la convivencia.
 - Señalamiento de derechos básicos como niñas y niños (INEE 2009: 41).

48. El marco dice literalmente habilidades o conocimientos, pero es claro que se trata más bien de ámbitos o dominios.



B. Nivel básico

- Identificación de tradiciones que comparten todos los mexicanos.
- Identificación de elementos que contribuyen a la convivencia social (por ejemplo, el respeto a los demás).
- Reconocimiento de la existencia de organizaciones sociales, locales y nacionales.
- Identificación de situaciones en las que se transgreden derechos de la niñez y de otras personas.
- Identificación de los derechos y obligaciones de las personas por su edad y de acuerdo con las funciones que realizan en los grupos donde participan (familia, escuela y localidad) (INEE 2009).

C. Nivel medio

- Identificación de tradiciones comunitarias, regionales y nacionales.
- Identificación del papel de las organizaciones sociales, locales y nacionales, para beneficio de la sociedad.
- Reconocimiento de diferencias entre los poderes Judicial, Legislativo y Ejecutivo.
- Identificación de elementos que contribuyen a la convivencia social (empatía, colaboración y sus implicaciones: construcción y asunción de acuerdos, respeto a los interlocutores).
- Reconocimiento de las elecciones como mecanismos periódicos para elegir autoridades federales, estatales y municipales.
- Identificación de la Constitución política como el «conjunto de leyes para todos los mexicanos» (sic).
- Identificación de la edad propia para tener el derecho a votar (INEE 2009: 41-42).

D. Nivel avanzado

- Distinción de costumbres familiares, comunitarias, regionales y otras que no son exclusivas de México.
- Descripción de funciones de los poderes Judicial, Legislativo y Ejecutivo.
- Reconocimiento de semejanzas en el nivel federal, estatal y municipal.
- Identificación de ventajas para que se lleven a cabo elecciones democráticas y el papel de los partidos.
- Reflexión sobre el papel de las organizaciones sociales para la vida en sociedad.



- Reconocimiento de la existencia de una Constitución federal como rectora de las constituciones estatales.

El marco de evaluación para sexto grado afirma que el

[...] propósito de los Programas de estudio de Educación Cívica para los niveles de educación primaria es ofrecer a los alumnos el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento. [Lo anterior implica] desarrollar las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y [de los derechos] de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; fortalecer la identificación con los valores, principios y tradiciones que caracterizan al país y; formar ciudadanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humanas (INEE 2010b: 8).

Para desarrollar estos aprendizajes, se entiende que la experiencia escolar debe propiciar que los estudiantes:

- A. Hagan propios valores sociales como la legalidad, el respeto a los derechos fundamentales, la libertad, la responsabilidad y la tolerancia.
- B. Reconozcan la igualdad de las personas ante las leyes.
- C. Hagan de la democracia una forma de vida.
- D. Profundicen el conocimiento de los rasgos más importantes de la organización del Estado mexicano y de los principios que la distinguen.
- E. Fortalezcan la identidad nacional y la soberanía (INEE 2010b).

Se afirma también que el programa de estudio contempla cuatro líneas de evaluación: (i) formación de valores; (ii) conocimiento y comprensión de los derechos y deberes; (iii) conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación; y (iv) fortalecimiento de la identidad nacional (INEE 2010b: 9).



Los niveles de desempeño establecidos corresponden a:

A. Nivel por debajo del básico

- Identificación de elementos normativos adquiridos desde su experiencia cotidiana, en relación con la democracia, los derechos humanos y la legalidad (INEE 2010b: 21).

B. Nivel básico

- Comprensión de los valores de una cultura democrática, tales como: respeto, solidaridad, libertad, honestidad, justicia, diversidad y tolerancia.
- Comprensión de los elementos para una convivencia armónica: diálogo, resolución de conflictos y logro de acuerdos.
- Reconocimiento de los componentes del Estado.
- Reconocimiento de algunas demandas sociales, políticas y económicas de la Revolución Mexicana que dieron origen a la Constitución de 1917.
- Reconocimiento de algunos derechos humanos y constitucionales (educación, trabajo, formas de propiedad de la tierra).
- Reconocimiento y respeto a la soberanía propia y de otras naciones (INEE 2010b).

C. Nivel medio

- Valoración de los beneficios de la participación ciudadana para la convivencia social y la responsabilidad de los propios actos ante los demás en la cultura democrática.
- Reconocimiento de la importancia de la protección legal ante la violación de los derechos individuales por parte del Estado.
- Reconocimiento de que la soberanía surge y reside en el pueblo.
- Reconocimiento de la necesidad de la división de poderes en una república.
- Reconocimiento de la conformación histórica y la organización del Estado mexicano.
- Reconocimiento de las funciones de la Organización de las Naciones Unidas (INEE 2010b: 21-22).



D. Nivel avanzado

- Reflexión sobre las razones por las que el marco legal es modificable en función del contexto.
- Comprensión de las funciones que los partidos políticos tienen en la organización del Estado mexicano.
- Análisis de situaciones de discriminación desde la perspectiva de equidad (INEE 2010b: 22).

El marco de evaluación para noveno grado (último grado de escolaridad obligatoria) afirma:

El propósito de los Programas de estudio de Formación Cívica y Ética para los niveles de educación secundaria es ofrecer a los alumnos las bases de información y orientación sobre sus derechos y sus responsabilidades acordes con su condición de adolescentes y su futura actuación ciudadana.

[...] las habilidades cívicas y éticas se desarrollan a través de saberes contextuales y saberes para la realización e interpretaciones de acciones de tipo procedimental y relacional consigo mismo, con la asignatura y con su comunidad (INEE 2010a: 8).

Este marco, asimismo, establece cuatro niveles de desempeño, a saber:

A. Nivel por debajo del básico

- Reconocimiento de la salud como condición para el desarrollo personal y social.
- Identificación de conceptos básicos de salud sexual y prevención de adicciones.
- Reconocimiento de la importancia de la educación y la responsabilidad de impartirla por el Estado (INEE 2010a: 22).

B. Nivel básico

- Identificación como personas libres, responsables de sí mismas (en cuanto a su sexualidad, salud, higiene, recreación, proyecto de vida, etc.) y creativas.



- Reconocimiento como parte de una familia y construcción de diversas relaciones interpersonales, fundamentales para la convivencia social.
- Comprensión de que las distintas problemáticas sociales (adicciones, violencia, inequidad de género, etc.) inciden directamente en el ámbito personal y en la convivencia social.
- Comprensión del valor del estudio y del trabajo como medio de realización personal y social.
- Identificación de los derechos, las obligaciones y las responsabilidades de un ciudadano o ciudadana mexicana, sustentados en la Constitución.
- Reconocimiento de la importancia de la Constitución política como ley suprema de la nación e identificación de algunos valores contenidos en esta para la convivencia democrática y la transformación social.
- Reconocimiento de la responsabilidad individual y del Estado en la protección del medio ambiente, la salud, la educación y la seguridad de sus ciudadanos en todos los aspectos; y diferenciación entre los atributos, responsabilidades y limitaciones de la autoridad gubernamental (INEE 2010a).

C. Nivel medio

- Identificación de acciones propias de las organizaciones sociales democráticas, así como de la influencia de la participación ciudadana en asuntos públicos y el ejercicio del poder democrático.
- Reconocimiento de la división de poderes como una condición indispensable de un Estado democrático, así como los derechos y obligaciones de la ciudadanía; y establecimiento de relaciones entre las garantías constitucionales y los derechos humanos.
- Identificación de los valores para el establecimiento de relaciones democráticas (diálogo, respeto, tolerancia y libertad, entre otros) en la familia, la escuela, el trabajo y la sociedad.
- Reconocimiento de la dimensión afectiva y la dignidad de las otras personas en el ejercicio de la sexualidad, así como de la importancia de la superación de los estereotipos de género.
- Comprensión de que una vida sana implica un equilibrio entre el bienestar físico, mental y social (INEE 2010a: 23).



D. Nivel avanzado

- Valoración de sí mismo como persona con derechos y responsabilidades.
- Reflexión acerca de los riesgos de las adicciones y de la importancia del ejercicio de una sexualidad responsable.
- Comprensión y reflexión de la responsabilidad que el actuar tiene para con uno mismo y para con el entorno social propio (ámbito familiar, escolar, laboral y comunitario).
- Planteamiento de soluciones a partir de la elaboración de un proyecto de vida personal que dé respuesta a las problemáticas detectadas en el propio entorno familiar, escolar y social, en el marco del Estado de derecho.

Debe, finalmente, notarse que la educación cívica y ética es tratada como una materia específica y que las evaluaciones estandarizadas cubren diversas asignaturas simultáneamente.

Un comentario adicional refiere al peso que la «mexicanidad» tiene en el planteamiento. Solo en noveno grado las descripciones de los niveles de desempeño son abstractas, lo que, dada la carga previa a lo nacional, no garantiza que se fomente una idea universal de la condición humana. Asimismo, cabe destacar el esfuerzo por abordar temas complejos del país como la ilegalidad, la discriminación de género, etc. Esto es notorio si se contrasta con el caso chileno, en el que, por ejemplo, no hay menciones a la intolerancia (religiosa por ejemplo) o a la confrontación ideológica y de clase que afecta al país, mermando sus posibilidades de desarrollo democrático. El que un gran porcentaje de los chilenos siga valorando de modo positivo la dictadura de Pinochet es un tema complejo, como lo es la mutua descalificación de los dos bandos ideológicos que predominan en el país; sin embargo, temas como estos no son abordados en los documentos consultados.

5.4 Estudios en Estados Unidos

En Estados Unidos se conduce una serie de evaluaciones a nivel nacional (federal) y estatal. La evaluación nacional más importante y establecida desde hace cerca de cincuenta años mediante un mandato del Congreso es la National Assessment of Educational Progress (NAEP). Esta evaluación combina un conjunto de aspectos y abordó el tema de ciudadanía en 1970, 1972, 1976 (estudios sociales, incluyendo ciudadanía), 1982 (ciudadanía



y estudios sociales), 1988 (gobierno norteamericano y política) y 2010. La evaluación de 2010 consideró los grados 4, 8 y 12.

La NAEP está enfocada en la medición de conocimientos y habilidades y expresamente excluye la evaluación de comportamientos, creencias y convicciones. Si bien esto no se explica en el marco de evaluación, resulta plausible asumir que esta no es una decisión metodológica, sino política, acerca de lo que se considera objeto de acción pública en educación y lo que se considera fuera de ese ámbito. Sin embargo, esta afirmación inicial es matizada en el marco que incluye la medición de disposiciones y no solo conocimientos y habilidades. Finalmente, tal marco postula la necesidad de medir: **conocimientos, habilidades intelectuales y de participación y disposiciones cívicas.**

La evaluación busca determinar el nivel de comprensión (básico –parcial–, competente –sólidos conocimientos y habilidades– y avanzado –pensamiento crítico–)⁴⁹ de los documentos centrales sobre la «libertad americana», las características del gobierno norteamericano y la dinámica de la sociedad civil (Estados Unidos-Department of Education 2010) en el entendido de que la vida cívica no solo compete a la esfera del gobierno.

El marco de evaluación fue construido mediante un amplio proceso de consulta (lo que, en sí mismo, es una práctica democrática sustantiva) y está estrechamente ligado a los estándares nacionales voluntarios de educación cívica desarrollados por el Center for Civic Education en 1994⁵⁰.

La evaluación mide los siguientes aspectos (Estados Unidos-Department of Education 2010):

A. Conocimiento cívico. Esta área se define con relación a las siguientes preguntas:

- i. ¿Qué es la vida cívica, la política y el gobierno?
- ii. ¿Cuáles son los cimientos del sistema político norteamericano?

49. El detalle está disponible en Estados Unidos-Department of Education (2010) y en el sitio web del NAEP en el National Center for Education Statistics (NCES; <<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/>>).

50. El carácter de voluntario de los estándares obedece a las facultades estatales en materia educativa. El gobierno federal no puede prescribir estándares, ya que esto se considera una vulneración de las libertades garantizadas a nivel estatal.



- iii. ¿Cómo el gobierno establecido por la Constitución encarna los propósitos, valores y principios de la democracia americana?
- iv. ¿Qué relación mantiene Estados Unidos con otros países y con los asuntos mundiales?
- v. ¿Cuáles son los roles de los ciudadanos en la democracia americana?

B. Habilidades cívicas. Es un área que hace referencia a habilidades intelectuales y de participación que se vinculan al uso del conocimiento para actuar de modo efectivo y razonado en la democracia constitucional. Tiene que ver con las habilidades para:

- i. identificar y describir información y argumentos;
- ii. explicar y analizar información y argumentos;
- iii. evaluar, tomar y defender posiciones sobre temas públicos; y
- iv. para la participación: interactuar, dar seguimiento e influir.

Los ítems miden el grado en el que los estudiantes entienden el uso apropiado de estas habilidades. La medición directa de dichas habilidades está excluida de la evaluación.

C. Disposiciones cívicas. Simbólicamente, el texto cita a De Tocqueville (2006) para afirmar que este ámbito refiere a los «hábitos del corazón» que se vinculan con los derechos y responsabilidades de los individuos y el desarrollo de los ideales de la institucionalidad política. Incluyen la disposición a la independencia, el respeto por la dignidad y el valor de cada individuo; la asunción de responsabilidades personales, políticas y económicas; y la participación en asuntos civiles de forma informada, reflexiva y efectiva promoviendo un funcionamiento saludable de la democracia constitucional americana.

La evaluación mide lo anterior con relación a un conjunto de contextos que abarcan desde el hogar hasta el mundo en su conjunto. Se prioriza los contextos más próximos (hogar, escuela, comunidad, Estado) en el grado 4 y los más distantes se incluyen en los grados posteriores. Las especificaciones básicas para el desarrollo de ítems se detallan en Estados Unidos-Department of Education (2010: 68-75).

Como se puede notar, el marco de evaluación llega a ser mucho más específico con relación a los conocimientos y a una fracción de las habilidades que



respecto de las disposiciones. Los formatos de preguntas incluyen tanto la opción múltiple (60%) como la pregunta abierta para generar una respuesta producida por el estudiante (30% de respuesta breve y 10% de respuesta extendida). Asimismo, se prioriza el uso de estímulos auténticos y se contempla tanto estímulos pictóricos como textuales.

Es importante anotar que la ciudadanía es entendida como compromiso y participación en la vida civil de la comunidad. Esta definición no se centra en el gobierno sino en la comunidad (donde el gobierno no es sino una manifestación de la vida en comunidad) y habla de la vida civil que abarca la política, pero no se restringe a esta. Esta visión está directamente entroncada con las tradiciones comunitarias norteamericanas tal como se plasman en los documentos fundantes de su democracia.

El marco de evaluación parte por un diagnóstico sumario de la educación cívica en Estados Unidos. Este señala que la instrucción cívica es limitada y que no enfatiza lo suficiente aspectos claves de historia política, como la fundación de la República y el desarrollo constitucional.

La principal fuente de fortalezas del enfoque norteamericano radica en la correspondencia (que no es demasiado compleja en este caso) entre el enfoque y la cultura política nacional. Eso hace que el modelo de evaluación usado en los Estados Unidos tenga un valor referencial clave como definición de áreas fundantes de la ciudadanía, pero que no pueda ser fácilmente interpolado en contextos en los que prima una tradición cultural muy diferente (por ejemplo, donde hay centralidad del Estado y no de la comunidad).

5.5 Otros estudios y documentos

Kerr *et al.* (2009) presentan una revisión de prácticas de enseñanza y evaluación de ciudadanía en Inglaterra, Hungría, Irlanda, Italia, Holanda, Irlanda del Norte, Escocia y Gales⁵¹.

51. Esta revisión es parte de una iniciativa mayor llamada INCA (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks). Su sitio web (<<http://www.inca.org.uk/index.html>>) contiene información sobre evaluaciones de ciudadanía en los países participantes (Australia, Canadá, Inglaterra, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Japón, Corea, Holanda, Nueva Zelanda, Irlanda del Norte, Escocia, Singapur, Sudáfrica, España, Suecia, Suiza, Estados Unidos y Gales). Para una discusión detallada, se sugiere revisar: Kerr (1999); Nelson y Kerr (2005, 2006).



En estos países, las evaluaciones corresponden a las conducidas a nivel de escuela por los docentes y, en algunos casos, a nivel nacional para propósitos de certificación en la educación secundaria⁵². Todos los países cubiertos por esta revisión entienden el aprendizaje ciudadano con relación a tres dimensiones: (i) cognitiva (conocimiento y comprensión); (ii) activa (habilidades y comportamientos); y (iii) afectiva (valores y actitudes). Asimismo, se plantea que la evaluación debe cubrir esas tres dimensiones.

Dada la diversidad de enfoques en el tema y la diversidad de prácticas, la revisión concluye subrayando la necesidad de definir con claridad: (i) la justificación de la evaluación y su ajuste conceptual; (ii) el alcance y la escala de las evaluaciones; (iii) la consistencia entre las diversas formas de evaluación y la progresión a lo largo del ciclo escolar; (iv) la capacitación de docentes y el desarrollo de los propios estudiantes para que se autoevalúen; (v) la evaluación y revisión de las prácticas de evaluación y su uso; y (vi) la disseminación y el compartir la información y los resultados.

Otro documento al respecto es el de Cox (2010), que presenta los resultados de una revisión curricular enfocada en el tema de ciudadanía para seis países latinoamericanos (Chile, Colombia, Guatemala, México, República Dominicana y Paraguay). Los principales elementos que se desprenden de esta revisión pueden organizarse de la siguiente manera:

- A. Se presenta este «referente» en contraste con el marco de evaluación del ICCS 2009, dado que el trabajo que lleva al referente surge de la participación de los países latinoamericanos en el ICCS.
- B. Las principales diferencias se asocian a⁵³:
 - i. La preocupación latinoamericana por las amenazas a la democracia desde el autoritarismo.
 - ii. La inclusión de la economía y la empresa, escuelas, asociaciones

52. En este volumen se distinguen tres tipos de evaluaciones: las conducidas por los docentes como parte del proceso regular de enseñanza, las conducidas para propósitos de certificación y las que corresponden más a estudios orientados a obtener información sobre el desempeño general y, usualmente, variables asociadas a tal desempeño. La revisión que aquí se realiza se centra en este último tipo de evaluaciones.

53. Para una comparación de detalle, ver Cox (2010: 35-43).



- religiosas y organizaciones culturales en los ámbitos civiles del ICCS y no en el marco latinoamericano.
- iii. El ICCS considera aspectos supranacionales.
 - iv. El ICCS es más preciso en la definición de la participación, ya que diferencia la toma de decisiones, la influencia y la participación.
 - v. El ICCS incluye la participación en el gobierno de organizaciones (civiles), la acción basada en la reflexión sobre acciones pasadas, la compra o no compra basada en consideraciones éticas, la negociación y la autoeficacia cívica; todos estos son conceptos ausentes de la reflexión latinoamericana.
 - vi. La participación en el marco latinoamericano tiene una tendencia más marcada hacia el interés en y seguimiento de los asuntos públicos, mientras que en el ICCS es más activa.
 - vii. El tema de la formación de las identidades también es tratado de modo diferente: mientras el ICCS conecta la diversidad/multiplicidad con la identidad nacional, este aspecto no se desarrolla (ni se conecta con la diversidad) en el marco latinoamericano.
 - viii. La relación individuo-ciudadano es problematizada en el marco del ICCS, mientras que el marco latinoamericano no la aborda.

Con relación a los *currícula*, se constata un cambio sustantivo en el tiempo: el paso de los cursos de Educación Cívica al final de la secundaria y centrados en conocimientos sobre aspectos del gobierno y las instituciones a diversas formas de educación ciudadana desde edades tempranas, abordando tópicos de conocimientos, pero también de actitudes y habilidades y con relación a contextos diversos. Se constata, entonces, una ampliación tridimensional:

- A. Temática: se pasa del foco en los conocimientos de la institucionalidad política al de problemas como equidad, derechos humanos, medio ambiente, ciencia y tecnología, resolución de conflictos, riqueza de las diferencias.
- B. Relativa al alcance (Cox la llama ampliación «cuantitativa»): de un curso al final de la secundaria a un contenido transversal a lo largo de toda la experiencia educativa.
- C. Formativa: no se centra en conocimientos sino que aborda habilidades y actitudes, así como la propia práctica educativa en la escuela.



Los *curricula* suelen contener referencias explícitas a comportamientos, tales como: experimentar, participar, practicar, ejercer, expresar. Si bien la medición de comportamientos es compleja, es posible considerar preguntas del tipo «oportunidades de aprendizaje», donde se indague acerca de la prevalencia de estas acciones.

La revisión curricular condujo a la elaboración de una matriz de contenidos organizada de acuerdo a la siguiente estructura:

- A. Principios-valores cívicos: libertad, equidad, cohesión social, bien común, derechos humanos, justicia social, solidaridad, igualdad, diversidad, tolerancia, pluralismo, democracia.
- B. Ciudadanos y participación democrática: derechos, obligaciones y responsabilidades; voto, representación, deliberación, negociación y logro de acuerdos; participación y toma de decisiones: mayoría y respeto de las minorías; competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa; participación en gobierno escolar y/o en proyectos colectivos de acción social; participación en acciones políticas –debates, demostraciones, protestas, partidos–; rendición de cuentas.
- C. Instituciones: Estado (Estado de derecho, poderes del Estado democrático, gobierno –administración pública, instituciones y servicios públicos en la comunidad–, gobierno nacional y subnacional); Constitución y legalidad (ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad, sistema judicial, sistema penal, policía); fuerzas armadas; organizaciones políticas; elecciones (sistema electoral, participación electoral); organizaciones gremiales o de la sociedad civil (movimientos sociales, sindicatos, ONG); riesgos para la democracia (autoritarismo, clientelismo, populismo, nepotismo, monopolio de la prensa, control de la justicia y crimen organizado).
- D. Identidad, pluralidad y diversidad: identidad nacional, identidades subnacionales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.), multiculturalismo (estereotipos y prejuicios de raza y género), discriminación y exclusión, patriotismo, nacionalismo, identidad latinoamericana, cosmopolitismo.
- E. Convivencia y paz: ilegitimidad del uso de la fuerza (condiciones para el uso legítimo de la fuerza por el Estado), convivencia (valor, objetivo y características), resolución pacífica y negociada de conflictos, competencias de la convivencia.



F. Contexto macro: economía y trabajo, desarrollo sostenible y medio ambiente, globalización.

Esta matriz, por su parte, permitió identificar vacíos o temas menos tratados en los *curricula* revisados, los cuales se refieren a: cohesión social, voto, participación política, rendición de cuentas, gobierno (nacional), sistema judicial, fuerzas armadas, patriotismo, nacionalismo y cosmopolitismo. Es decir, la política y la esfera de lo común aparecen como áreas a desarrollar.

Este esfuerzo y, en particular, la matriz de contenidos que produjo son un referente clave para el estudio de la educación ciudadana en la región, ya que no solo se presenta una elaboración coherente y bien definida, sino que esta se asocia con problemas políticos sustantivos de los países considerados. Probablemente las únicas ausencias significativas tengan que ver con la responsabilidad como valor y contrapartida de la libertad, así como con los crecientes problemas de legalidad/ilegalidad. Asimismo, esta forma de abordar el tema puede brindar pautas claves para ingresar al estudio de la cultura política que se forja en la escuela.

* * *

Esta somera revisión de experiencias de evaluación y su conexión con los aspectos curriculares ratifica que el entronque del tema ciudadano con visiones políticas o ideológicas puede llevar a que el enfoque tenga un tono prescriptivo sobre valores que real o supuestamente todos deberían practicar. Por lo mismo, este tema debe abordarse con extremo cuidado a efectos de asegurar un enfoque que sea legítimo y necesariamente distante de todo moralismo (que en último término es siempre totalitario y autoritario).

Un enfoque democrático puede valorar, por ejemplo, la participación, pero debe evitar deslegitimar a aquellos que en uso de su libertad deciden abstenerse. La abstención (no participación) puede no sonar muy bien a quienes quisieran que todos estén igualmente comprometidos con los asuntos públicos, pero es una opción a la que las personas tienen legítimo derecho. Es sobre la base de esta reflexión que muchos países consideran que votar debe ser facultativo y no obligatorio y eso no convierte a dichos países en más o menos democráticos que los otros.



Los discursos de quienes circunstancialmente están en la gestión resultan particularmente ilustrativos de problemas vinculados a la identificación de la agenda pública como diferente de la agenda y las expectativas propias (de los gestores). Un caso ilustrativo es la contradicción existente entre la evaluación colombiana al final del grado 11 en 2012 y los estándares de ciudadanía. Este contraste sugiere que mientras tales estándares fueron desarrollados por personas con una determinada visión, las pruebas han sido abordadas desde otra, lo que sugiere una incongruencia en el actuar público desde el Estado. Si bien el riesgo de que esto suceda siempre existe, pues el «Estado» no es sino un conjunto de prácticas humanas desarrolladas por individuos y grupos de individuos que son siempre diferentes, es necesario preguntarse por qué las distancias pueden ser tan flagrantes: más allá de la buena voluntad de quienes desarrollaron los estándares, podemos sugerir como hipótesis que el ideal habermasiano de la razón dialógica y la acción comunicativa no es parte de la política estatal educativa en Colombia y, por lo mismo, los estándares son solo una buena intención que no se traduce en informar de modo decidido la evaluación u otros campos de la acción educativa.

Una evaluación de ciudadanía (al igual que la elaboración curricular), para ser coherente con la acción pública, habría de informarse tanto de ideales que se consideran legítimos, aceptables y aceptados como de la propia práctica educativa. La distancia entre esta última y los primeros no puede ser vista como una anomalía, sino como un problema a abordar: postular un universo ideal es inútil si no existen puentes de diálogo con el universo real que permitan que este perciba una perspectiva dada (que es el primer paso para percibirla como legítima y/o razonable, necesaria o conveniente). Ítems que refieran a situaciones comunes (piratear libros, música, *software*; no respetar una cola «para no llegar tarde»; pasar una luz roja «pero solo un poquito»; etc.) pueden ser maneras de suscitar una reflexión y no solo recursos para la medición.

Por ejemplo, si en el marco de una evaluación educativa se presenta una historieta en la que una persona reclama a un automovilista que se detenga detrás del cruceo peatonal, lo más probable es que la mayoría de personas en el Perú crean que ese reclamo es absurdo o «engreído», que «lo importante es que no nos atropelle y nos deje pasar, si es por delante, atrás o al costado del cruceo peatonal, eso es irrelevante»⁵⁴. Del mismo modo, ciertas situaciones

54. Resulta interesante ver cómo justamente este ejemplo permite ilustrar otros problemas de la discusión política reciente (véase Carlin 2014).



académicas (por ejemplo, «copiar y pegar» para hacer un trabajo) pueden ayudar no solo en términos de los ítems, sino también para realizar algunas observaciones o grupos focales en paralelo a la evaluación. La estrategia de grupos focales puede ser muy ilustrativa, especialmente si es organizada a partir de algún material (por ejemplo, un video breve) que suscite dilemas éticos, conflictos de valores o situaciones con diversos sujetos. Por ejemplo, Portocarrero (1990) usó una estrategia de entrevista con gráficos, uno de los cuales denotaba características raciales y el otro no; sin embargo, incluso aquel sin rasgos raciales suscitaba relatos entre algunos entrevistados que apelaban a estereotipos basados en la raza.

La evaluación en lápiz y papel sugiere dificultades pero también tiene cierto potencial que hay que aprovechar al máximo. Sin embargo, como sugiere Cueto (2009), es altamente recomendable incluir en el esfuerzo de evaluación la posibilidad de conducir investigaciones basadas en la observación de prácticas. Este es un terreno en el que el riesgo de convertir la evaluación en un proceso de extracción de datos –que poco o nada contribuye a los aprendizajes reales en el área evaluada– es muy grande. Una evaluación situacional o «auténtica» (Darling-Hammond *et al.* 1995; Darling-Hammond y Snyder 2000) es una posibilidad a abordar como esfuerzo complementario a una evaluación estandarizada nacional.

Es importante considerar en el tema de ciudadanía no solo los conceptos, las actitudes y las prácticas, sino también la habilidad reflexiva especialmente dirigida a las prácticas y, de preferencia, a las propias. Así, los ítems situacionales pueden resultar mucho más informativos que las preguntas de conocimientos.

Por otra parte, es importante no perder de vista las dimensiones más clásicas de la ciudadanía (las tres identificadas por Marshall –civil, política, social– [1950]) ya que en ocasiones no solo se tiende a sobrerrepresentar los aspectos vinculados al conocimiento (en oposición a lo actitudinal), sino también a brindar más atención a los aspectos políticos y sociales que a los civiles (dado el carácter ideológico-político/ético-moral de los discursos sobre ciudadanía). Esto puede traducirse en una mirada mayormente enfocada en derechos sociales (dadas las condiciones de marginación y pobreza del país), descuidando otros aspectos centrales de la dignidad humana. Por ejemplo, la tendencia a «perdonar» el autoritarismo o la corrupción de los



gobiernos que «hacen obra» (desde el «Hechos y no palabras» de Odría hasta el discurso sobre «roba, pero hace obra» de las últimas elecciones municipales de Lima⁵⁵, pasando por los enfoques que explican la alta popularidad que mantuvo el régimen de Fujimori⁵⁶) subvierte la noción de ciudadanía, ya que desmerece las libertades civiles fundamentales (como el derecho a reunión, al tránsito, a la inviolabilidad del domicilio, a la no detención arbitraria, etc.) o la probidad en el uso de recursos públicos, cuestiones que terminan apareciendo como menos importantes o susceptibles de ser sacrificadas por un «bien mayor». Eso se vincula directamente a problemas de jerarquización de valores que habría que considerar (¿Es el recorte de la libertad un precio razonable por la seguridad? ¿Es la ilegalidad un precio reducido para poder tener más oportunidades y ser más justos?), así como a visiones de la política donde la *res publica* deja de ser asunto de todos para convertirse en equivalente a «los asuntos de nadie en particular» y, por lo mismo, puede ser muy fácilmente convertida en un botín. Así, el juicio acerca de las opciones políticas se convierte en una valoración de los niveles de acceso a tal botín que una determinada opción ha de permitir, sea a través de «obras» (de las que uno habría de beneficiarse de modo directo), programas «sociales» (que también representan un beneficio directo para algunos y que, en ocasiones, es amplificado por las oportunidades de corrupción que el programa crea), contratos (con individuos o empresas privadas) o ventajas (exenciones tributarias, etc.); es decir, los asuntos públicos son una oportunidad para crear una comunidad basada en el reparto.

Este último punto lleva a considerar formas de hacer política como las representadas por Paz en su elaboración de un ogro «filantrópico» (1979), formas que no casualmente se producen en un país con riqueza petrolera y que tiene expresiones propias en otros países petroleros, como los de la península arábiga (donde la cantidad de habitantes permite un reparto individualmente significativo del excedente petrolero) o en Venezuela. El Estado como botín y la política como reparto no son, pues, figuras exclusivas del Perú.

55. Encuesta de Datum Internacional realizada del 13 al 16 de septiembre de 2014 (resultados disponibles en: <<http://peru21.pe/multimedia/imagen/t-247871>>; fecha de consulta: 15/10/2014).

56. Véase Carrión (2000).



6. La ciudadanía en la escuela peruana: exploración empírica

De un modo análogo a lo presentado en la investigación de Eguren y De Belaunde (2012), esta discusión necesita iniciarse haciendo una breve referencia a la «idea crítica» del Perú que fuera caracterizada por Portocarrero y Oliart (1989), dado que este es el telón de fondo frente al cual es posible empezar a identificar algunos cambios en las representaciones presentes entre los escolares peruanos. Luego de esta breve referencia introductoria, los resultados de la exploración de campo se presentarán organizados en dos partes: la primera se concentrará en los aspectos identificados a partir de la observación de la dinámica de aula y la segunda se abordará al exponer los resultados derivados de la administración de los cuestionarios que se incluyen en los anexos⁵⁷.

Sin embargo, antes de continuar es preciso recordar que la presente indagación se basa en una observación de campo carente de todo carácter probabilístico, por lo que lo presentado en esta sección carece de pretensiones de generalidad. Los elementos que aquí se identifican no tratan de decir nada más allá de la población estudiada, aunque sirven de base para una reflexión más general. Asimismo, es menester tomar en consideración las limitaciones mencionadas en las partes metodológicas de este documento (véase la página 17 y ss. y el anexo 1).

La «idea crítica» identificada por Portocarrero y Oliart fue descrita por dichos autores como una «visión del Perú desde abajo» (1989: 103 y ss.), es decir,

57. Como se señaló anteriormente (ver la página 18), parte de esta evidencia ha sido generada usando preguntas del cuestionario aplicado en la investigación de Portocarrero y Oliart (1989). En algunos casos, las preguntas de dicha investigación fueron tomadas como punto de partida para formular preguntas propias y en otros fueron usadas de modo literal, como se anotará cuando corresponda.



como un discurso alternativo a las narrativas oficiales sobre el Perú forjado por sectores populares a través de maestros y estudiantes interactuando en el medio escolar. Esta visión conjugaba los siguientes elementos básicos:

- A. Una visión del Perú como un país rico en recursos naturales (Portocarrero y Oliart 1989: 108-109).
- B. Una explicación de por qué esa riqueza natural no se traducían en bienestar de las personas sino en todo lo contrario; explicación que pasa por el rechazo a los gobernantes y al imperialismo como agentes de explotación que no permiten el bienestar de los peruanos (Portocarrero y Oliart 1989: 109-112).
- C. Una visión nacionalista o de «amor a lo nuestro» que se basa en el rechazo a la influencia extranjera y en la valoración de lo autóctono (Portocarrero y Oliart 1989: 112-113).
- D. La traducción del nacionalismo en una valoración profunda de lo que representaría el epítome de la historia autóctona: el Imperio Incaico (Portocarrero y Oliart 1989: 113-114).

Estos elementos constitutivos de la idea crítica se traducen en visiones y relatos acerca de:

- A. La actualidad entendida como una situación de crisis y de oportunidades perdidas donde prima el juicio y la culpa (como antecedentes del análisis y no como conclusiones de este), situación endilgada al imperialismo y a las clases dominantes, que son vistas como agentes de saqueo (de un país que se considera rico, lo que claramente empata con una visión de la política estructurada alrededor de la idea del reparto). Esto se traduce en una visión negativa de los políticos, en la primacía de los factores económicos en la lista de problemas principales del país y en la alta reputación de los personajes históricos que representan voces de crítica social (Portocarrero y Oliart 1989: 126-133).
- B. El futuro conjuga optimismo en el plano individual y pesimismo con relación al país en su conjunto, aunque las opiniones pueden variar de modo sustantivo, como se muestra al comparar las respuestas de los estudiantes entrevistados en el segundo semestre de 1984 con las de los entrevistados un año después, en coincidencia con el inicio de un nuevo gobierno que



había suscitado grandes expectativas (Portocarrero y Oliart 1989: 124-127) y que derivó en inmensas frustraciones.

- C. La relación entre lo andino y las diferencias sociales mirada a través de una transformación de las imágenes del indio (desde una visión colonial, que lo veía como un ser inferior, causa de los males nacionales; hasta una visión más democrática, donde se le toma como a cualquier otro; pasando por un esquema paternalista), donde empieza a destacar una visión de iguales y en la que los principales problemas de discriminación y prejuicios son vistos con relación a factores económicos o de clase social (Portocarrero y Oliart 1989: 133-137).
- D. La propia historia en general con la ya mencionada idealización del Imperio Incaico y con una crítica del período colonial que se aleja de la narrativa oficial previa, que lo describía como el momento fundacional del Perú, y se aproxima a una visión crítica asociada a la denuncia de la dominación extranjera (Portocarrero y Oliart 1989: 137-140).

Con estos elementos en mente, se presenta a continuación los hallazgos de la presente investigación.

6.1 La dinámica del aula y de la escuela

La observación de la dinámica del aula y la escuela mostró los siguientes elementos relevantes para esta investigación.

6.1.1 Afectividad y clima de aula

En los tres casos se pudo constatar una relación afectiva importante entre docente y estudiantes.

Los niños y niñas suelen tener manifestaciones claras de afecto (incluso mediante el contacto físico) hacia la docente y las docentes también manifestaban afecto hacia los estudiantes, aunque no de la misma manera en los tres casos. De hecho, en uno de ellos, la docente era un poco más distante y expresó a los investigadores opiniones no favorables sobre los niños («son imposibles», «no hay forma de manejarlos») que sugerían más bien (dado el comportamiento positivo observado en los estudiantes) hartazgo y distanciamiento emocional respecto del trabajo docente.



Las relaciones entre estudiantes también denotaban cordialidad y afecto en algunos agrupamientos entre mejores amigos y diferencias asociadas a la edad (se apreció cierta distancia de los pocos estudiantes de mayor edad respecto del grupo).

Los conflictos que se observaron fueron en general menores (excepto por una discusión que derivó en gresca entre dos estudiantes en una oportunidad durante un recreo) y se correspondían con tensiones durante el trabajo en el aula («me está distraendo», «déjame trabajar»). Al concluir las presentaciones de trabajos, se vio que los estudiantes suelen aplaudir a aquellos que exponen.

El clima general observado fue de cordialidad y afecto.

6.1.2 Buena disposición de los estudiantes

En los tres casos, los estudiantes mostraron, prácticamente sin excepciones, interés y buena disposición hacia el trabajo escolar. En una ocasión (lamentablemente coincidente con aquella en la que la docente mostraba mayor distancia) sugirieron ir a trabajar un sábado, ya que notaban que faltaba el tiempo para completar todo lo que querían hacer antes de fin de año. En esta ocasión, la respuesta de la docente fue simple y directa: «yo no trabajo los sábados».

La buena disposición de los estudiantes se tradujo en disciplina en el aula y en destinar la mayor parte del tiempo en ella a los quehaceres escolares, incluso en las ocasiones (solo observadas en el caso en el que la docente era más distante) cuando la docente dejaba el aula (para atender otros asuntos del colegio o, incluso, para llamados telefónicos personales).

Esto contrasta con la opinión expresada por dos de las docentes que dijeron a los investigadores que sus estudiantes eran «difíciles». Como se anotó previamente, estas opiniones pueden originarse más en el hartazgo con el empleo que en los propios niños.

6.1.3 Identidad y grupos sociales

Durante el período de observación, solo en una ocasión se presentó una situación en la que hubo un discurso expreso sobre la estratificación social



peruana y el lugar de los presentes en ella. Esta situación correspondió a una exposición oral sobre «ciencias», la cual, de una manera no del todo clara para los investigadores⁵⁸, derivó en el tema de «calidad de vida» y en un discurso expreso por parte de la docente (significativamente, aquella que identificamos al inicio como la afectivamente más distante de los estudiantes y probablemente la más frustrada con su trabajo).

Dadas las dificultades lógicas de dicho discurso, resulta mejor partir en esta descripción por reproducirlo de modo esquemático y siguiendo la secuencia de ideas presentada⁵⁹:

- La calidad de vida se refiere a dos elementos: lo económico y lo no económico.
- Lo primero tiene que ver con los ricos, o «lo superior»; y lo segundo con los pobres, o «inferior».
- La gente millonaria no tiene amor, es egoísta.
- *Ser pobre es el fin del mundo.*
- *¿Por qué razón no todos somos ricos? Porque no estudiamos, por eso es que importa tener una carrera.*
- Se debe decidir y optar entre la carrera y los hijos. Los ricos no quieren a sus hijos.
- *Si no tienes, puedes pedir prestado y con eso iniciar un negocio.*
- *En el Perú solo hay clase alta y clase baja, nosotros somos clase baja. No hay «intermedio» en el Perú. Si tuviésemos plata, ustedes estarían en un colegio particular y yo no trabajaría⁶⁰.*

58. Véase las notas adicionales de este acápite sobre aspectos pedagógicos. En dichas notas se presenta de modo somero la forma como se estructuran las presentaciones orales observadas y, por tanto, la dificultad existente para identificar algunas conexiones lógicas entre los temas que son mencionados.

59. El texto en cursiva corresponde con lo dicho por la docente, el texto sin cursiva son anotaciones hechas por los niños en voz alta, es decir, escuchadas por la docente mientras hablaba.

60. Estas opiniones de la docente contrastan marcadamente con las respuestas de los estudiantes de esta escuela a la pregunta de autoclasificación por estrato social que se hiciera mediante un cuestionario: solo un estudiante contestó considerarse de «Clase baja», cuatro marcaron la opción «Clase media baja», once «Clase media», seis «Clase media alta» y cuatro «Clase alta».



- Pero hay papás tacaños que no quieren pagar el colegio particular.
- *En el Perú, según la ley no hay discriminación, pero sí la hay por plata.*
- *La gente tiene dinero porque lo heredó, son vagos.*
- *Es necesario ponerse metas en la vida, de corto y largo plazo, para ser grandes profesionales.*
- *Se necesita de esfuerzo y sacrificio⁶¹ Los padres de este colegio quisieran tenerlos en un colegio privado. Pero cuesta más y a veces los padres no están dispuestos.*

La elaboración de este relato fue ilustrada con escenas tomadas de la televisión, en particular de la telenovela *Al fondo hay sitio*, que resultó ser un referente conocido por todos los estudiantes y con el que les era fácil y cómodo trabajar⁶². Al mismo tiempo, en los intercambios se destacaba la importancia del esfuerzo, tema que se retomará más adelante en esta sección.

Al mismo tiempo, durante las sesiones observadas no se mencionaron eventos de la historia del Perú.

6.1.4 Género

En general el trato es cordial y afectuoso entre estudiantes y no se observaron mayores distinciones de género. Sin embargo, el comportamiento de los estudiantes durante los recreos y las sesiones de Educación Física (donde se asocia al docente a cargo) estaba claramente diferenciado por género. En los recreos, los niños prácticamente sin excepción jugaban fútbol corriendo todo el tiempo por los espacios disponibles (por los que transitaban otros estudiantes) tras algún objeto que hacía las veces de pelota, mientras que las niñas jugaban vóley o *jackses*, o caminaban en pequeños grupos conversando y comiendo algún *snack*. En las sesiones de educación física, las rutinas eran diferenciadas por sexo, lo que, por lo demás, generaba momentos de no actividad en los niños cuando el docente trabajaba con las niñas y viceversa.

61. Este es un tema recurrente que se retomará en el acápite sobre la ambientación de las aulas.

62. Al fondo hay sitio es una telenovela de América Televisión transmitida desde marzo de 2009. Otro programa mencionado fue Esto es guerra, reality show juvenil de la misma empresa y emitido desde abril de 2012.



Asimismo, la asignación de tareas de cuidado y operación del aula parecían tener un sesgo de género (las niñas barrían, los niños cargaban y trasladaban materiales pesados).

Las docentes no mostraron preferencias y la distribución de los estudiantes en los espacios del aula presentaba patrones que, si bien no parecían ser completamente aleatorios, tampoco se podría decir que eran sistemáticamente segregados. Los agrupamientos de niños o niñas juntos en las mesas de trabajo parecían corresponder más a cercanías entre ellos y ellas (lo que, además, se mostraba asociado a intereses diferenciados en este grupo de edades) que a una práctica de separación.

Un caso particular se produjo cuando una de las estudiantes comentó a la docente que, durante el recreo, dos niñas (una de la clase observada) habían discutido, pues les gustaba el mismo chico. La docente mencionó la situación a toda la clase, individualizando a la estudiante y explicándole que «ningún hombre merece que nos peleemos por él».

6.1.5 Ambientación

Las paredes de las aulas son espacios en los que se presentan los trabajos de los estudiantes, así como motivos alusivos a celebraciones (los que son cambiados dependiendo del momento del año escolar) o a la orientación de la escuela. Asimismo, se incluye información y registros administrativos (asistencia, distribución de tareas, etc.).

En las tres escuelas se observó ambientación religiosa católica, a pesar de que solo una de las escuelas era parroquial. La adscripción a la fe católica es asumida sin que nadie se pregunte en qué medida eso se vincula al carácter laico de la educación pública o cómo manejar el hecho de que algunas familias no compartan dicha fe. Como es de esperar, en la escuela parroquial la orientación religiosa está claramente marcada (aunque en este caso los padres son conscientes de que se trata de un colegio con una orientación religiosa dada y, en algunas familias, ese puede ser uno de los factores que motive la elección) y va mucho más allá de la ambientación, ya que define la organización general de las actividades de la escuela (misa obligatoria con un día y hora establecidos, rezos diarios antes del refrigerio, rezo del *Angelus*, etc.). Más allá de los aspectos estrictamente religiosos, la identidad católica que se fomenta en la escuela conlleva una dimensión



de comunidad que debe ser tenida en cuenta a la hora de abordar aspectos vinculados a la identidad colectiva.

Además de los elementos mencionados, la ambientación suele abordar aspectos temáticos asociados al calendario escolar, aunque se observa un importante desfase entre el calendario y lo que se encuentra presente en el aula (aspectos de la ambientación alusivos a eventos anteriores en dos o tres meses).

Asimismo, se observaron inscripciones y afiches destinados a destacar valores (puntualidad, esmero, responsabilidad –como cumplimiento de obligaciones heterónomamente definidas–) o a reforzar mensajes. De entre estos últimos destaca una inscripción sobre el esfuerzo, el carácter y el valor de la educación: «**Soporta y resiste que este esfuerzo será utilizado**». Es decir, la labor educativa no es de goce y disfrute, sino más bien una cuyo valor final es instrumental y futuro.

Los motivos «patrióticos» tienden a estar ausentes.

6.1.6 Violencia

En consonancia con lo mencionado en el acápite sobre afectividad, las situaciones de violencia física fueron excepcionales y las de violencia verbal un poco más presentes bajo la forma de apelativos o comentarios vejatorios entre estudiantes asociados a características físicas o a errores académicos. En una sola ocasión en clase un estudiante hizo escarnio de otro por «hablar como mujer»; sin embargo, en los recreos se criticaba como «maricón» a los niños que no querían jugar fútbol.

En una ocasión, dos estudiantes varones se liaron a golpes durante el recreo. Al retornar al aula, la docente (aquella identificada previamente como la más distante) les llamó la atención enérgicamente delante de todo el grupo y amenazó con suspenderlos por varios días (lo que representaba un problema mayor, dada la proximidad de los exámenes; al final solo los suspendió un día). Durante el llamado de atención, la docente afirmó que «al final de año se convertirán en delincuentes, en pirañitas» y les dijo que había que analizar las consecuencias (la posible suspensión) antes de hacer las cosas. En ningún momento se pidió a los estudiantes que hicieran algo para rectificar el error (por ejemplo, pedir disculpas). En el mismo grupo,



en otro día de la observación, hubo un intercambio de insultos entre estudiantes y la docente reaccionó explicando que llegar a los golpes y a las ofensas era errado (sin explicar la razón para ello) y diciendo literalmente: «primero hay que pensar antes de insultar y de ofender». ¿Deben los estudiantes concluir, entonces, que una ofensa o un insulto que son resultado de la reflexión sí serían aceptables?

En un solo caso (el mismo destacado como aquel con la docente más distante) se observó agresiones de la docente a los estudiantes tanto de modo verbal (gritos y comentarios originados en la crítica al comportamiento, pero que al no limitarse a este derivaban en comentarios vejatorios sobre las personas) como físico (pellizcos y tirones de cabello). Las agresiones verbales se manifestaron bajo la forma de gritos en aproximadamente dos o tres ocasiones breves por día y de comentarios vejatorios en dos ocasiones, no más de cinco a diez minutos cada una. Por su parte, las agresiones físicas fueron observadas en tres ocasiones puntuales durante el período de observación (tres jornadas completas) y cabe indicar que en ningún momento la docente hizo esfuerzos para que los investigadores no las notaran.

Sin embargo, las situaciones de violencia fueron más allá de estos temas y se expresaron también en otras circunstancias observadas en la escuela y que todos los presentes asumían prácticamente como «normales», ya que nadie consideraba necesario actuar de alguna forma al respecto:

- En una de las escuelas, los investigadores nos encontramos el primer día de observación con una persona que se identificó como «dirigente de la Apafa» (asociación de padres de familia)⁶³. Lo significativo del encuentro fue que esta persona portaba una correa sujeta a una hebilla en forma de revólver que, más allá de la forma, tenía un tamaño y forma que permitía su uso como puño de acero o manopla; es decir, el dirigente de la Apafa caminaba dentro de la escuela portando y exhibiendo una herramienta que ostensiblemente se puede usar para la agresión física⁶⁴.

63. *Dados los problemas de seguridad que marcan el entorno en el que se encuentra esta escuela, los investigadores asumimos que esta persona se aproximó a nosotros porque éramos una presencia extraña en la escuela.*

64. *En diálogo con el director, este comentó que uno de los principales logros de su gestión (junto a la habilitación de talleres ocupacionales) era la construcción del muro perimétrico y la comunicación regular con las autoridades, la policía y el serenazgo debido al entorno de violencia en el que se ubica la escuela. ¿Es esa la razón por la cual este dirigente de la Apafa portaba un arma dentro de la escuela? Lamentablemente, no estamos en condiciones de responder esta pregunta.*



- En una de las escuelas el **equipamiento audiovisual** provisto por el Estado era usado exclusivamente durante los recreos, cuando estudiantes ponían películas (copias ilegales) que ellos llevaban. El único disco que se reprodujo durante el período de observación contenía copias de *The Delta Force* y sus secuelas. Dos elementos a notar son: los niños operaban autónomamente los equipos (a pesar de la precariedad de las instalaciones eléctricas que implicaban un riesgo para cualquiera que los operase) y su atención a la película solo se correspondía con las escenas de enfrentamientos militares, mostrando una total ausencia de interés por la trama (las imágenes sin enfrentamientos pasaban sin que se les preste atención o eran adelantadas). La docente no hizo en ningún momento comentario alguno al respecto.

Esta situación contrasta con la observada en el colegio parroquial, donde el equipo de audio de la sala también era usado durante el recreo con fines de entretenimiento, pero, en este caso, para escuchar (una y otra vez) la canción de la campaña *anti-bullying* organizada por la ONG Eres Único⁶⁵.

- En los tres colegios observados (aunque en grado menor en aquel con una infraestructura más abierta), las sesiones de trabajo se veían permanentemente entorpecidas por el ruido. En un caso (donde las ventanas del aula daban a la calle), el **ruido** se originaba fuera de la escuela, básicamente por el abuso del claxon por parte de los automovilistas. En otro caso, se producía en la escuela por los juegos, gritos y carreras de los estudiantes en los corredores estrechos del local escolar y por el agresivo timbre que marcaba el cambio de las horas de clase.

6.1.7 Condiciones físicas y de higiene de las escuelas

En una de las escuelas estas condiciones representan una forma de violación de la dignidad de las personas. Ventanas rotas y mugrientas, puertas destruidas, sillas y mesas en mal estado, armarios sucios y acumulaciones de materiales educativos (de un período no determinable) en cajas, todo ello forma el entorno en el que los docentes trabajan y los niños y niñas se educan.

65. ONG creada en 2013 y que lanzó esta campaña convocando a un conjunto muy amplio de artistas nacionales que grabaron la canción «Eres único» (ver: <<http://www.eresunico.org>>).



En las otras escuelas la situación era relativamente mejor en algunos aspectos, sin embargo, el deterioro y la suciedad eran claros. En el caso de la escuela parroquial, si bien había un mayor cuidado hacia la higiene, se podía observar que la infraestructura no era suficiente para la demanda.

Todo esto era así a pesar de que, en los tres casos, los niños actuaban constantemente para no generar más suciedad, fuera por voluntad propia o por costumbre derivada de la asignación de esa tarea de modo constante. Es significativo que en todos los casos se consideraba como una tarea «formativa» que los niños barran las aulas al llegar, lo cual hace perder de vista el sentido del servicio que se debe prestar a los estudiantes. Una cosa es mantener las aulas limpias, otra es exponer a los estudiantes a la mugre y basura que otras personas dejan, que, en uno de los casos, era de una magnitud impresionante.

Un elemento que contribuye a esta situación es la condición de suciedad que marca muchos de los entornos inmediatos de las escuelas y que resultan de la combinación de dejar desechos en cualquier lugar y la debilidad de las acciones de limpieza provistas por las autoridades públicas o por los agentes privados (cuando la basura se acumula en inmuebles privados). En una de las escuelas, el área de ingreso a las aulas ubicadas en un tercer piso permitía tener contacto visual regular con un techo del inmueble colindante en el que había una acumulación de botellas de plástico correspondiente a varios años (dados los diversos grados de acumulación de suciedad que se podía apreciar en ellas).

Las escuelas visitadas presentaban diversos problemas de infraestructura física. Sin embargo, a pesar de esas limitaciones notorias, en todas se observaba empeño de parte de directivos, docentes y estudiantes, el mismo que se expresaba en realización de mejoras en la infraestructura, cumplimiento formal (horas de inicio y de término de las actividades), desarrollo de proyectos especiales (como talleres técnico-productivos), etc.

* * *

En adición a ello, la observación de aulas reveló un conjunto de otros elementos vinculados a los aspectos pedagógicos, los cuales trascienden los límites de esta indagación. Sin embargo, sin ninguna pretensión de exhaus-



tividad, hemos considerado oportuno reseñar los aspectos observados en este plano, en tanto y en cuanto puedan ayudar a una mejor comprensión de la dinámica antes descrita. Debe subrayarse que esta recapitulación no tiene ningún propósito vinculado a lo pedagógico en sí mismo, solo busca brindar elementos para una comprensión más rica del entorno escolar.

Un primer elemento tiene que ver con la manera como los docentes organizan las actividades de aula. Desde los esfuerzos de reforma de los años 1990, el sector educación ha destacado que los docentes son «facilitadores» del proceso de aprendizaje, el cual, en último término, es un proceso que cada estudiante desarrolla a su ritmo y de acuerdo a sus propias características. Así, durante las observaciones no se presencié ninguna sesión de «dictado» de tipo frontal. Las docentes, en todos los casos, distribuían consignas y materiales alrededor de los cuales los estudiantes trabajaban de modo autónomo.

Esta dinámica de trabajo, sin embargo, no siempre incluyó una labor de seguimiento, acompañamiento, supervisión y guía de las docentes. Asimismo, es una forma de trabajo que mantiene a los estudiantes ocupados y, en general, motivados, aunque el ritmo de progreso pareciera ser lento (la cantidad de elementos que se desarrollan en un día de trabajo parece ser muy limitada).

Al mismo tiempo, en uno de los casos observados donde la retroalimentación docente era básicamente ausente, se constataron serios problemas en el desarrollo de las actividades de aprendizaje: errores materiales, prejuicios, desinformación, ausencia de estructura argumentativa, etc.; problemas claramente visibles en los cuales la docente o no actuaba al respecto o, en algunos casos, lo hacía reforzando las dificultades. Durante las observaciones, se vio lo siguiente:

- Exposiciones de los estudiantes carentes de foco, orden y estructura. Incluso, en un caso, la docente felicitó a los expositores por haber cubierto un abanico grande de temas (lo que los estudiantes eligieron hacer para «tener más nota») sin ningún elemento central, profundidad o conexión lógica entre ellos⁶⁶.

66. Se trataba de una exposición de ciencias supuestamente dedicada a explicar el tema «tensión superficial». La breve explicación, no puede describirse como exposición, fue simplemente errada (se identificó la tensión superficial con el principio de Arquímedes) y seguida a lo largo de quince minutos por menciones inconexas a temas de salud, contaminación, medio ambiente, etc.



- Errores materiales en operaciones aritméticas básicas cometidos, incluso, por la propia docente⁶⁷.
- Errores materiales de información⁶⁸.
- Uso indebido de fuentes (plagio) no observado por la docente⁶⁹.
- Uso ritual de los materiales (exposiciones orales acompañadas por materiales sencillamente ignorados en la exposición)⁷⁰.

Esta dinámica era acompañada del uso de términos pedagógicos que cumplen un rol ritual o que confunden por ser mal utilizados (por ejemplo: «ahora vamos a leer un texto y sacar una comprensión») y también de una preocupación formal por clasificar los textos (continuos, discontinuos, narrativos, etc.) que no se traduce en ningún elemento de la clase.

En una de las escuelas se observó que el equipo docente trabajaba «sesiones de aprendizaje»⁷¹, lo cual resulta un ejercicio muy valioso; sin embargo, la docente no parecía equipada para usar dicho material de modo efectivo. Por ejemplo, la ficha de una de las «sesiones de aprendizaje» incluía una sección destinada a la exploración de saberes previos, lo que se tradujo en presentar un estímulo gráfico vinculado al texto a leer y preguntar a los estudiantes lo que dicho estímulo les sugería acerca de cómo sería el texto que leerían en unos minutos. Las respuestas de los estudiantes no fueron conectadas por la docente con el texto que finalmente había que leer, simplemente cumplió con el ritual haciendo solo que los niños dijeran lo que sea que les viniera a la mente sin ningún propósito.

En cuanto al uso de materiales educativos, finalmente, los textos escolares distribuidos por el ministerio no fueron usados en ninguna de las jornadas observadas, excepto en una, en la que se utilizaron textos distribuidos en

67. Se distribuyó una hoja de ejercicios que incluía el siguiente problema algorítmico (solo eran ejercicios carentes de contexto): $(-5)7 - 9(-4)$ que los estudiantes no pudieron resolver, por lo que fue el único caso en el que la docente se vio forzada a desarrollarlo, obteniendo un resultado erróneo, lo que, además, sugiere que ella no había revisado los ejercicios (o al menos algún solucionario) antes o durante la clase.

68. La docente mencionó a la tuberculosis como una enfermedad hereditaria y la asoció a temas de contaminación.

69. Papelógrafo con textos literalmente tomados de Wikipedia sin indicación de fuente.

70. Papelógrafo pegado y una exposición que no hizo referencia alguna al mismo (ni al texto que este contenía).

71. Scripts que guían la labor docente.



el año 2009 (la docente explicó a los investigadores que ella ya estaba acostumbrada a él y no entendía para qué enviaban nuevos textos todos los años); además, no se hace uso recurrente de materiales audiovisuales.

6.2 La información generada mediante cuestionarios

La administración de cuestionarios permitió abordar de modo amplio aunque, como corresponde a este método, no muy profundo diversos temas que hacen parte de la formación de identidades y del posicionamiento de las personas en la colectividad nacional. Estos temas son estructurados en la presente sección de la siguiente manera:

- A. aspectos vinculados a la valoración de diversos momentos de la historia peruana;
- B. aspectos vinculados al presente del país y de cada uno y su familia; y
- C. primacía de las ideas de libertad y justicia.

Luego de presentados estos puntos, se hace un ejercicio por conjugar las respuestas a efectos de identificar agrupamientos latentes de estudiantes o «clases» (en el sentido del análisis de clases latentes [LCA]) con relación a algunos tópicos organizadores:

- D. aspectos vinculados a la universalidad de la ciudadanía y el rol del Estado;
- E. expectativas e imágenes sobre la profesión;
- F. imágenes comunes sobre el Perú;
- G. roles de género; y
- H. discriminación.

En la parte final de este acápite (punto I) se incluye información sobre el nivel socioeconómico estimado de los estudiantes y las auto percepciones relativas a ello.

6.2.1 La historia del Perú y sus épocas

El cuadro 1 presenta las respuestas (en frecuencias absolutas) de los estudiantes al primer bloque de preguntas que se planteó a ellos y a las docentes⁷². Estas corresponden a la identificación de cada período de la historia peruana con la preponderancia que tendrían los trece atributos planteados.

72. Sin embargo, en todos los cuadros y en el gráfico, los datos corresponden solo a los estudiantes encuestados.



Cuadro 1
Percepción de las distintas épocas de la historia peruana según atributos

Época de la historia peruana	Atributos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Preinca	25	16	25	17	21	18	17	18	0	10	11	18	16
Inca	14	35	38	15	14	10	10	21	0	8	6	16	9
Colonía	1	14	11	9	14	13	4	11	16	22	5	9	12
Siglo XIX	4	4	5	15	9	8	7	6	6	8	3	11	3
Siglo XX, actualidad	34	8	4	20	23	30	41	24	47	34	47	16	24
Todas igual	4	6	3	8	2	4	1	5	2	2	3	4	5
No sé	8	7	3	7	6	7	10	5	9	5	9	14	20
Error de marca, en blanco	6	6	7	5	7	6	6	6	16	7	12	8	7
Total	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96	96

Nota: se destaca en negrita la categoría modal en cada caso.



En el cuadro 1 los atributos 1 a 8 y 11 y 12 corresponden a diversos elementos que se puede considerar «positivos» en una sociedad y, como muestra también el cuadro, en el anteriormente idealizado período de los incas solo se señalan ventajas claras en términos de la honestidad y el esfuerzo (la gente era «más trabajadora»). En los demás casos, los estudiantes tienden a identificar el presente (la unión de las categorías «Siglo XX» y «Actualidad») como el período de la historia en el que estos atributos («Mayor felicidad», «Mejor gobierno», «Menor pobreza», «Más justicia», «Más libertad», «Más respeto», «Mayores comodidades») se verifican con mayor énfasis; la única excepción es el tema de solidaridad, donde el período identificado con «Mayor solidaridad» es el previo al Incanato, aunque las opiniones están muy poco concentradas y la preferencia por lo preínca es solo ligeramente superior a la que corresponde tanto al Incanato como al presente.

Al mismo tiempo, el presente es visto como el período de la historia con mayores niveles de discriminación, individualismo e influencia extranjera.

En general, y más allá de lo ya anotado, las respuestas tienden a agruparse tanto en el período inca como en el presente y a distribuirse sin mayores diferencias entre las otras categorías, con algunas excepciones que cabe anotar⁷³:

- A. Respecto del período más feliz: (i) la Colonia es claramente una no opción (solo un estudiante la identificó como el período en el que la gente era más feliz); (ii) el período preínca tiene un importante volumen de preferencias y, de hecho, supera al período incaico.
- B. Respecto del mejor gobierno: el número de estudiantes que responde «No sé» o «Todas igual» es inferior a lo que resultaría de un patrón de respuesta aleatorio a esa pregunta.
- C. Respecto de los menores niveles de pobreza: (i) el período preínca tiene un valor importante, mientras que (ii) la opción «Todas igual» muestra una frecuencia menor.

73. Para identificar las «excepciones» se ha analizado el patrón de respuestas por pregunta, de modo que lo importante es la concentración relativa (y no absoluta) de respuestas en una categoría dada. Es decir, la excepcionalidad está dada por cuán distante se encuentra una frecuencia de respuesta del valor medio de respuestas por categoría en cada pregunta singular, corregido por la dispersión en las respuestas.



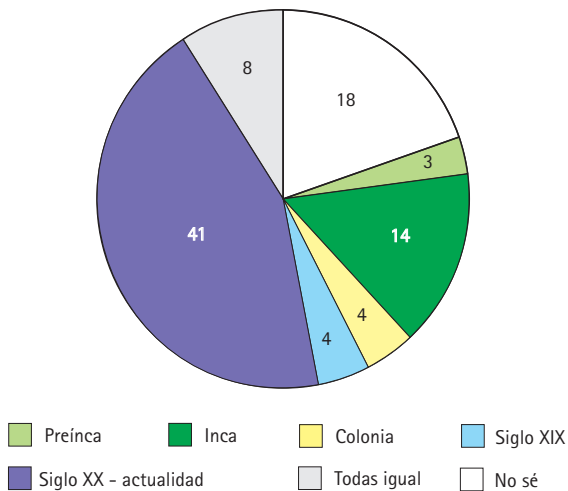
- D. Respecto de la justicia, la discriminación y la solidaridad, la respuesta «Todas igual» muestra una frecuencia particularmente inferior.
- E. Respecto de la justicia, la respuesta «No sé» también muestra una frecuencia particularmente reducida.
- F. Respecto del «Individualismo», se aprecia un número importante de estudiantes que declaran no saber.

Estos resultados contrastan con la marcada preferencia por el Incanato característica de la idea crítica, aunque comparten con esta una visión negativa del período colonial.

Ahora bien, luego de estas preguntas se solicitó a los estudiantes que señalen qué período de la historia elegirían para vivir si es que pudiesen hacerlo. Las respuestas se muestran en el gráfico 1.

Gráfico 1

¿En cuál de las siguientes épocas de la historia del Perú preferirías vivir si pudieses escoger?



Nota: como se explica en el anexo 1, las categorías Siglo XX y Actualidad fueron fusionadas en una. En este caso, la distribución original de frecuencias de estas dos categorías fue 2 y 39 respectivamente.



En el gráfico 1 se muestra que existe una clara preferencia por el presente, seguida por la no opinión. Nótese que esta pregunta fue formulada en la misma tabla que las anteriores (que han sido presentadas en el orden en que se formularon), lo que quiere decir que los estudiantes expresaron esta preferencia por el presente inmediatamente después de haberlo identificado con las características antes descritas, en particular, inmediatamente después de haberlo considerado como el período de mayor influencia extranjera, mayor discriminación, mayores comodidades y mayor individualismo.

La valoración marcada por el tiempo presente es un rasgo a destacar entre los estudiantes que han participado de esta investigación y también sugiere un distanciamiento de una característica central de la idea crítica. Más adelante se ahondará en este tema al incluir otros elementos sobre los que se ha indagado y ver las posibles relaciones entre estos.

En el caso específico de las tres docentes, los patrones de respuestas a estas preguntas también se concentran (a lo largo de todas estas) en las mismas dos opciones: Incario y actualidad; y se observa unanimidad en cuanto al período con mayor honestidad y solidaridad (inca), así como aquel con mayor libertad y comodidades (actualidad). Solo una docente elegiría al Incanato como el período en el que quisiera vivir, mientras que las otras dos optaron, como la mayor parte de estudiantes, por la actualidad.

Un elemento más sobre el que se solicitó la opinión de los estudiantes y que permite vincular esta investigación con la desarrollada por Portocarrero y Oliart (1989) se relaciona con las representaciones acerca de la Conquista, el período colonial y la contribución hecha por los distintos segmentos de población que componen el país.

El cuadro 2 muestra las respuestas de los estudiantes respecto de la razón principal que explica la victoria de los conquistadores españoles sobre el Imperio de los Incas.



Cuadro 2

Razón principal de la victoria de los conquistadores

	Frecuencia
Superioridad de las armas	28
Mayores conocimientos científicos de los españoles	21
División entre indígenas	18
Religión cristiana	8
Astucia española	7
Buena suerte de los españoles	3
Otra	3
Error de marca, en blanco	8
Total	96

Como se puede notar, el evento de la Conquista está claramente asociado a tres factores: el desequilibrio militar ocasionado por la diferencia en armas, la división entre la población local y la diferencia en conocimientos científicos entre las poblaciones europea y amerindia.

Al mismo tiempo, el período colonial no es visto de un modo homogéneo con relación a la formación de la nacionalidad peruana, como lo muestra la información del cuadro 3.

Cuadro 3

¿Qué representa la Colonia?

	Frecuencia
El inicio del mestizaje y de la creación de la nacionalidad peruana	38
La creación de diferencias sociales y culturales que hicieron difícil el desarrollo de la nacionalidad peruana	30
Ambas frases son igualmente verdaderas	27
Error de marca, en blanco	1
Total	96



Si bien un número importante de estudiantes identifica la complejidad del período al reconocer que este tiene un significado ambiguo, la mayor parte de ellos se inclina por alguna de las dos visiones presentadas. Por otra parte, las dificultades del Perú se asocian no solo al pasado colonial, sino también a las imágenes existentes sobre la colonización española, en particular vis a vis otras experiencias coloniales presentes en el imaginario, como lo muestra el cuadro 4.

Cuadro 4
El Perú de hoy tendría menos problemas si...

		... hubiese sido colonia de otro país europeo				
		Sí	No	No sé	Error de marca, en blanco	Total
... no hubiese sido colonia	Sí	3	18	7	6	34
	No	22	6	6	4	38
	No sé	3	4	5	1	13
	Error de marca, en blanco	9	1	0	1	11
Total		37	29	18	12	96

Por un lado, se tiende a asumir que la colonización por otro país europeo hubiese tenido mejores consecuencias (al menos en términos relativos) sobre el presente que la colonización española; el número de estudiantes que señalan esto (37) es ligeramente mayor que el de los que indican que tendríamos menos problemas de haber permanecido independientes (34). De hecho, la concentración de opiniones (38) se da en la fila que representa que la Colonia no ha hecho que el Perú contemporáneo tenga más o menos problemas, lo cual sugiere una visión del presente más asociada a los comportamientos actuales de los peruanos y no a una predisposición a la que estaríamos condenados por el pasado colonial.

A lo anterior se asocia también una visión del indígena que se construyó usando literalmente una pregunta de Portocarrero y Oliart (1989: 133-134, 153-154)⁷⁴ y cuyo resultado se presenta en el cuadro 5.

74. Solo se agregó la opción «Ninguna de las anteriores» a efectos de asegurar exhaustividad en las categorías de respuesta.



Cuadro 5

Imagen literaria de la población indígena que mejor representa la realidad

	Frecuencia
1. El indio es hipócrita y ocioso y muy difícilmente puede ser redimido	5
2. El indio es un ser indefenso e ignorante al que hay que proteger	8
3. El indio es trabajador y puede valerse por sí mismo	69
4. Ninguno de las anteriores	8
5. Error de marca, en blanco	6
Total	96

La opción modal presenta una frecuencia relativa mayor que la registrada en el estudio de Portocarrero y Oliart (69/90 casos válidos contra 64,7%) y tal consolidación de esta imagen se ha logrado a expensas de una reducción de la presencia de la visión más paternalista (opción 2) que en el citado estudio era la opción elegida por cerca de un tercio de los estudiantes (32,3%). La opción «colonial» (opción 1) mantiene valores limitados (5/90 frente a 2,9% en el estudio citado)⁷⁵.

Cuadro 6

Valoración del rol de distintos actores sociales

	Muy negativo	Negativo	Positivo	Muy positivo	No sé	Error de marca, en blanco	Total
1. La población blanca	4	18	39	18	13	4	96
2. La población negra	8	29	34	8	11	6	96
3. La población indígena	6	22	29	22	11	6	96
4. La población mestiza	3	18	41	19	7	8	96
5. Las clases altas	15	20	26	23	8	4	96
6. Las clases medias	8	14	51	7	9	7	96
7. Las clases bajas	20	27	25	6	12	6	96
8. Los gobernantes	10	20	28	21	12	5	96
9. El capital extranjero	10	19	31	22	8	6	96
10. Los países desarrollados	5	9	35	32	9	6	96
11. Los países vecinos	4	16	41	17	14	4	96

Nota: se destaca en negrita la categoría modal correspondiente a las columnas y en cursiva la correspondiente a las filas.

75. Si bien 5/90 representa una cifra cercana a 6%, no es posible afirmar que sea diferente de la registrada en el estudio de Portocarrero y Oliart, ya que no se cuenta con información sobre los intervalos de confianza de dicha estimación. A diferencia de la presente investigación, el estudio de Portocarrero y Oliart se basó en un muestreo probabilístico nacional, por lo que las estimaciones tienen un margen de error calculado que no se incluyó en la publicación y no es recalculable con la información disponible.



El cuadro 6 muestra las respuestas dadas por los estudiantes cuando se les pidió valorar el rol que distintos actores han tenido en el Perú. En primer lugar, debe notarse que hay un sesgo hacia la valoración positiva que puede obedecer tanto a que se tienda a pensar de esa forma o a un problema de asertividad que limita las posibilidades de efectuar juicios negativos. Por esta razón, es importante observar tanto las respuestas absolutas, como el comportamiento relativo de las mismas.

Así, la opción «Positivo» es siempre la categoría modal, excepto cuando se habla de las «Clases bajas», donde la categoría modal es «Negativo» (aunque no hay una gran diferencia en las frecuencias de ambas categorías; sin embargo, en términos comparados a las otras respuestas el sesgo hacia lo positivo es menor). En efecto, si uno agrega las dos opciones «positivas» («Positivo» y «Muy positivo»), «Las clases bajas» solo han sido vistas de esta forma por 31 estudiantes, cuando en los demás grupos las opciones positivas concentran a más de la mitad de los estudiantes con respuesta definida⁷⁶.

De un modo que contrasta marcadamente con la idea crítica, el agente valorado positivamente por un mayor número de niños es el grupo de países desarrollados (67/81)⁷⁷; este grupo es seguido en valoración por los países vecinos (58/78), la población mestiza (60/81), las clases medias (58/80), la población blanca (57/79), el capital extranjero (53/82), la población indígena (51/79), los gobernantes (49/79), las clases altas (49/84) y la población negra (42/79). Nótese, sin embargo, la importancia relativa de la opción «No sé» en algunas de las categorías de respuesta, ya que, si hay problemas de asertividad, esta opción podría estar ocultando una opinión negativa.

La mayor valoración relativa de otros países (desarrollados y vecinos) seguramente se vincula a una visión de la influencia extranjera que no descalifica al tiempo presente como la época en la que se preferiría vivir. Por otro lado, si bien los gobernantes y los sectores altos de la sociedad son vistos de un modo menos favorable que otros, mantienen una opinión mayoritaria en sentido positivo, a diferencia de los sectores bajos.

76. Excluyendo al grupo «Las clases bajas», las opciones positivas concentran el 67,8% de las respuestas diferentes de «No sé», erróneas o en blanco.

77. Se incluye entre paréntesis la frecuencia de respuestas positivas sobre el total de respuestas válidas (excluyendo los errores de marca y en blanco, así como la opción «No sé»).



Las respuestas de las tres docentes también muestran un sesgo hacia las opiniones positivas. Las excepciones a este patrón son diferentes de las mostradas entre los estudiantes, ya que las opiniones negativas se corresponden con las clases altas, los gobernantes y los países vecinos. Los demás grupos son vistos unánimemente con un rol positivo, con excepción de la población negra (para la que se tiene una opinión positiva, una negativa y una en blanco).

6.2.2 El presente del Perú y de cada uno

Cuando se solicitó a los estudiantes que comparen la situación actual del Perú con aquella en la que su padre y su madre pasaron su propia niñez, el patrón de respuestas obtenido es el que se presenta en el cuadro 7.

Cuadro 7

Comparación de la situación peruana actual con la vivida por el padre y la madre del encuestado en su niñez

	Si	No	No sé	Error de marca, en blanco	Total
1. Está económicamente mejor	58	25	9	4	96
2. Es más seguro	34	51	8	3	96
3. Es más violento	46	40	8	2	96
4. Hay más igualdad ante la ley	38	36	18	4	96
5. Hay más libertad	52	29	10	5	96
6. Hay más solidaridad	46	40	8	2	96
7. Hay más oportunidades	58	25	10	3	96
8. La gente se respeta más	31	48	14	3	96
9. Hay menos discriminación	35	50	9	2	96
10. Hay más influencia extranjera	53	25	16	2	96

Nota: se destaca en negrita la categoría modal correspondiente a las columnas y en cursiva la correspondiente a las filas.

La información obtenida denota que hay sentimientos mixtos respecto de los cambios experimentados por el Perú en su pasado reciente: por una parte, se afirma claramente una mejora económica y la existencia de mayores oportunidades (son las dos categorías donde las opiniones se encuentran más concentradas), así como la existencia de un ambiente de mayores libertades e incluso de mayor solidaridad e igualdad ante la ley (aunque en estos dos



últimos aspectos las opiniones se encuentran divididas); también y por otra parte, se afirma que hay menos seguridad, mayor violencia y mayor discriminación que en el pasado reciente. Al mismo tiempo, se indica que existe mayor influencia extranjera en los tiempos presentes.

Inmediatamente después de responder estas preguntas, se solicitó a los estudiantes que respondan a los mismos ítems pero en comparación con sus expectativas acerca de lo que esperan que sea el Perú cuando ellos tengan treinta años (es decir, dentro de aproximadamente dos décadas). Las respuestas se presentan en el cuadro 8.

Cuadro 8

Comparación de la situación peruana actual con la esperada para cuando los estudiantes encuestados tengan treinta años de edad

El Perú...	Si	No	No sé	Error de marca en blanco	Total
1. Estará económicamente mejor	66	13	15	2	96
2. Será más seguro	59	20	14	3	96
3. Será más violento	18	55	21	2	96
4. Habrá más igualdad ante la ley	52	19	24	1	96
5. Habrá más libertad	64	16	15	1	96
6. Habrá más solidaridad	60	21	14	1	96
7. Habrá más oportunidades	73	11	11	1	96
8. La gente se respetará más	55	21	19	1	96
9. Habrá menos discriminación	50	22	22	2	96
10. Habrá más influencia extranjera	47	22	25	2	96

Nota: se destaca en negrita la categoría modal correspondiente a las columnas y en cursiva la correspondiente a las filas.

Lo primero que cabe comentar es el incremento en los niveles de la respuesta «No sé», lo que sugiere una dosis de incertidumbre. Este incremento es particularmente importante con relación a dos aspectos: violencia y discriminación.

Más allá de dicha falta de certeza, los estudiantes encuestados tienden a tener una opinión optimista sobre el futuro, incluso con relación a los problemas respecto de los cuales sienten que el pasado reciente no ha sido auspicioso. Las expectativas optimistas son particularmente más altas con



relación a la existencia de mayores oportunidades, mejora económica, ampliación de libertades, mayores niveles de solidaridad, mayor seguridad, mayor respeto y menores niveles de violencia. Por su parte, el peso de la influencia extranjera seguiría en aumento, pero de una manera menos marcada que en la comparación temporal previa.

A esto se puede añadir que la gran mayoría de los niños considera que la situación económica de su hogar se encuentra mejorando, como se muestra en el cuadro 9, en el cual se ha organizado la información de acuerdo a cómo los estudiantes se autclasificaron en términos de estratificación social.

Cuadro 9

Percepción de los cambios en la situación económica del hogar según autclasificación por estrato socioeconómico

Percepción de cambios en la situación económica	Autclasificación por estrato socioeconómico					Error de marca, en blanco	Total
	Clase baja	Clase media baja	Clase media	Clase media alta	Clase alta		
1. Mejorando	2	12	34	22	6	2	78
2. No cambia	2	1	4	2	1	0	10
3. Empeorando	1	0	3	2	0	0	6
4. Error de marca, en blanco	0	0	0	0	0	2	2
Total	5	13	41	26	7	4	96

Nota: se destaca en negrita la categoría modal correspondiente a las columnas y en cursiva la correspondiente a las filas.

Si se compara estos patrones de respuesta con lo observado entre las docentes, se notará un importante nivel de contraste, ya que las respuestas de estas brindan una imagen sombría sobre el futuro (en el momento en el que vivan su jubilación) y mixta acerca de la situación actual respecto de la que experimentaron en su propia niñez. En efecto, sobre los cambios desde su niñez al presente, las docentes tienen una opinión unánime con relación a que el presente muestra mayores niveles de inseguridad y violencia y menores de solidaridad y respeto; también las tres coinciden en que en el presente hay mayores libertades e igualdad ante la ley. Respecto del futuro, la coincidencia se vincula a los niveles de seguridad, violencia y discriminación (no se espera que sean mejores que en el presente). Sobre los demás aspectos, las opiniones están divididas, pero ninguna de las docentes cree que habrá una mejora económica en el futuro, tampoco mayor igualdad



ante la ley o mayor solidaridad (en estos casos, las respuestas se dividen entre «No» y «No sé», siempre con mayor peso en «No»). Otro elemento respecto del cual las tres docentes coinciden es en el incremento pasado de la influencia extranjera y en que dicha tendencia continuará hacia el futuro.

Cabe anotar que las docentes tienen una opinión positiva sobre los cambios actuales en la condición económica de sus hogares: dos de ellas afirman que está mejorando (las que se autoclasificaron como de «Clase media baja») y la tercera (que se autoclasificó como de «Clase media») menciona que no cambia.

6.2.3 Libertad y justicia

Considerando que la evaluación de aspectos de educación ciudadana que ha desarrollado el Ministerio de Educación en 2013 habrá de presentar información sobre un conjunto amplio de aspectos vinculados a los conocimientos y valoraciones relativos a principios que subyacen a la noción moderna de ciudadanía, en esta investigación solo se planteó una situación de dilemas valóricos en este terreno. En efecto, los ítems segundo y tercero de la pregunta 9 del cuestionario para estudiantes y de la pregunta 8 para docentes⁷⁸ plantean dos disyuntivas opuestas acerca de estos principios: en la primera, se pide que el estudiante exprese su acuerdo o desacuerdo con que garantizar la libertad tiene primacía sobre la búsqueda de la justicia, mientras que en la segunda se plantea lo opuesto. Las reacciones agregadas de los estudiantes se presentan en el cuadro 10.

Cuadro 10

Respuestas de los estudiantes a dilemas acerca de la primacía de la justicia y la libertad

Primacía de la libertad	Primacía de la justicia				Total
	De acuerdo	En desacuerdo	No tengo opinión	Error de marca, en blanco	
1. De acuerdo	11	21	3	1	36
2. En desacuerdo	27	10	4	1	42
3. No tengo opinión	4	3	9	0	16
4. Error de marca, en blanco	0	0	0	0	0
Total	42	34	16	2	94

Nota: se destaca en **negrita** la categoría modal correspondiente a las columnas y en *cursiva* la correspondiente a las filas.

78. Ver los anexos 5 y 6.



Frente a ambos dilemas, la reacción tiende a favorecer la búsqueda de la justicia sobre la garantía de la libertad. Ante el primer estímulo, 42 estudiantes expresan su desacuerdo con dar primacía a la libertad y, frente al segundo, 42 están de acuerdo con priorizar la justicia. Sin embargo, estas preferencias no son definitivas, ya que segmentos importantes de estudiantes responden exactamente en el sentido opuesto: 36 optan por la libertad en el primer caso y 34 lo hacen en el segundo. Es decir, es un terreno de opiniones divididas.

Puestos ante los mismos dilemas, la reacción de las docentes fue diferente: frente al primero, dos de ellas estuvieron en desacuerdo con priorizar la libertad y la tercera no expresó opinión; mientras que frente al segundo dilema las tres coincidieron en priorizar la justicia en desmedro de la libertad.

6.2.4 Universalidad y Estado

Como se anotó al inicio de esta sección, el presente acápite (así como los cuatro siguientes) se basa en información que no se corresponde con preguntas individuales formuladas a los estudiantes, sino con patrones de respuesta a conjuntos de interrogantes incluidos en la pregunta 9. Estos patrones han sido identificados mediante un modelamiento de datos basado en el LCA⁷⁹.

A partir de los ítems⁸⁰ 09.01 (derechos y obligaciones universales), 09.04 (legalidad y recursos), 09.05 (legalidad y falta de recursos), 09.12 (legalidad y falta de recursos), 09.26 (medio ambiente y falta de recursos) y 09.27 (medio ambiente y recursos), entre otros presentados a los estudiantes, se identificó dos grupos de estos con relación a sus actitudes sobre la universalidad de la condición ciudadana. Nótese que tales ítems fueron construidos tratando de indagar si hay situaciones en las que el principio de universalidad de la ciudadanía es relativizado.

79. Los detalles acerca de cómo se computó el modelamiento del LCA y sus resultados son presentados en la nota metodológica que se incluye en los anexos. Consúltense también los anexos para el detalle de probabilidades estimadas de cada categoría de respuesta según clase latente para cada uno de los ítems considerados. Dado que no se ha contado con una muestra probabilística y que, por lo mismo, no se está aplicando ningún procedimiento de estadística inferencial, a efectos de determinar cuándo se habla de diferencias o similitudes entre las frecuencias relativas de estudiantes en las diversas categorías de respuesta se ha usado un $\epsilon = 0,1$ cuando se habla de probabilidades, lo que es equivalente a 10 puntos cuando se habla de porcentajes.

80. Ver el anexo 1 con la nota metodológica acerca de la nomenclatura usada para identificar las preguntas y su correspondencia con los cuestionarios.



Los grupos identificados mediante el modelo del LCA pueden ser someramente descritos⁸¹ de la siguiente forma:

- Un primer grupo o «clase» que congrega a la minoría de los estudiantes (veinte) muestra probabilidades de respuesta con menor dispersión, es decir, con una opinión más clara a favor de los derechos universales (probabilidad = 0,94) y de oposición a relativizar el respeto a la legalidad y al medio ambiente en función de características particulares de grupos poblacionales (asociado a la dotación de recursos materiales).
- Un segundo grupo o clase que concentra a la mayoría de estudiantes (76), quienes no formulan respuestas categóricas o definitivas a las preguntas formuladas. Por ejemplo, la primera pregunta acerca de si todos deben tener los mismos derechos y obligaciones tiene una probabilidad de respuesta negativa de 0,21 en esta clase. En las siguientes preguntas, este grupo muestra dispersión en sus respuestas, logrando mayores probabilidades de respuesta concentradas (mayores a 0,50) solo en dos casos (los dos ítems sobre medio ambiente), y en estos la mayor probabilidad se da en la respuesta «Sin opinión».

Cuando uno relaciona estos grupos con los temas abordados a lo largo de la sección, se observa lo siguiente:

- A. La segunda clase agrupa a tres de cada cuatro estudiantes de las escuelas ubicadas en Breña y Los Olivos y a nueve de cada diez estudiantes de la escuela ubicada en San Juan de Lurigancho.
- B. Los niños tienden a estar en la segunda clase (nueve de cada diez) con un poco más de firmeza que las niñas (tres de cada cuatro).
- C. La pertenencia a estas clases no muestra ninguna asociación con la autopercepción de condición social (pregunta 19), ni con la medida de nivel socioeconómico aquí calculada.
- D. Puestos en la disyuntiva acerca de priorizar libertad sobre justicia o justicia sobre libertad, los estudiantes de la segunda clase tienden a

81. Las descripciones de los grupos o clases se basan en la observación de las probabilidades diferenciadas de respuesta a cada categoría de las variables manifiestas consideradas. Este es el procedimiento usado en todas las descripciones de clases latentes presentadas en esta sección.



inclinarse muy levemente a favor de la libertad, mientras que los de la primera clase lo hacen a favor de la justicia.

De modo análogo, teniendo en cuenta los ítems 09.06 (proveer necesidades), 09.07 (proveer lo que se quiere), 09.08 (asegurar libertad) y 09.25 (regular el tamaño de la familia), se identificó dos grupos de estudiantes con relación a sus actitudes frente al rol del Estado. Estos grupos pueden ser descritos de la siguiente manera:

- Un primer grupo o clase que concentra a ochenta estudiantes, para los que el Estado es visto primariamente como «proveedor» a efectos de cubrir necesidades (aunque no a atender a todo lo que la gente «quiere»), más no como garante de libertades.
- Un segundo grupo o clase que congrega a la minoría de los estudiantes (dieciséis), cuyas respuestas son más dispersas o que no formulan opinión.

Al relacionar estos agrupamientos con los otros temas cubiertos en esta exploración empírica, se observa lo siguiente:

- A. No hay diferencias según el distrito en el que se ubican las escuelas.
- B. Tampoco se presentan diferencias entre niños y niñas con relación a su ubicación en las clases.
- C. La participación en los dos grupos no está asociada a la autopercepción de condición social (pregunta 19). Este comportamiento es consistente con lo observado usando la medida de nivel socioeconómico calculada en esta investigación.
- D. Puestos en la disyuntiva acerca de priorizar libertad sobre justicia, los estudiantes de la primera clase tienden a distribuirse por igual entre opinar a favor o en contra de priorizar alguno de esos dos valores, mientras que los de la segunda clase se inclinan hacia no priorizar la libertad (cuatro de cada diez, con tres de diez que declaran no saber); y hacia no saber (seis de cada diez) o a favor (uno de cada cuatro) si habrían de priorizar la justicia cuando la disyuntiva es planteada en términos inversos (justicia antes que libertad).



Estos patrones de respuesta muestran, como cabía esperar, poco «principismo» y escasa consistencia en las respuestas, lo que denota que la adquisición de valores ciudadanos tendería a ser débil o a estar mediada por otras consideraciones, ya que los elementos contextuales (a qué situaciones hacen referencia las preguntas) derivan en respuestas de naturaleza muy disímil (desde la incertidumbre o la abstención hasta respuestas que podrían ser entendidas como contradictorias).

6.2.5 Profesión

Un segundo elemento considerado en los instrumentos por su vinculación prospectiva con la identidad y su relación con el entorno educativo se vincula a las aspiraciones ocupacionales. A partir de los ítems 09.15 (carrera profesional como derecho universal), 09.16 (aspiración personal de carrera profesional), 09.17 (aspiración personal por negocio), 09.18 (priorización entre carrera e ingresos monetarios), 09.19 (relación entre carrera e ingresos monetarios), 09.22 (relación entre riqueza y empleo), 09.13 (éxito y antecedentes familiares) y 09.14 (éxito y esfuerzo personal), se identificó dos grupos de estudiantes con relación a sus actitudes y expectativas ocupacionales.

Los grupos identificados mediante el modelo de dos clases latentes pueden ser someramente descritos de la siguiente forma:

- Un primer grupo o clase que congrega a solo ocho estudiantes que tienen una alta probabilidad de mostrar opiniones divididas o no opinión acerca de si todos los niños habrían de tener la oportunidad de estudiar una carrera profesional y un 0,50 de probabilidad de no aspirar a una carrera profesional, aunque tampoco apostarían mayoritariamente por tener un negocio. Al mismo tiempo, valoran la carrera profesional más que el dinero y no tienen claro que la profesión permita ganarlo, como tampoco expresan una opinión clara acerca de trabajar si no tienen necesidad económica. Consideran de modo unánime que la cuna es determinante del éxito, aunque existe una probabilidad de tres quintos de que valoren el esfuerzo como factor fundamental para tener éxito.
- Un segundo grupo o clase que concentra a la mayoría de los estudiantes (88), quienes tienen una alta probabilidad (0,83) de considerar que todos deberían poder estudiar una carrera profesional y aspiran, ellos



mismos, a hacerlo (0,87); por otra parte, tienen probabilidades dispersas o divididas acerca de tener un negocio (así no tengan una carrera) y valorarían la profesión más que el dinero aunque, al mismo tiempo, afirman que la profesión permite ganarlo. Consideran también que se debe trabajar así no hubiese necesidad económica de hacerlo y que los antecedentes socioeconómicos de las personas no son determinantes (0,92), siendo que ven al esfuerzo (0,93) como lo más importante para tener éxito en la vida.

Cuando se relaciona estos grupos con otras preguntas cubiertas en el presente estudio, se observa lo siguiente:

- A. La distribución de los estudiantes según clases no presenta mayores diferencias entre los distritos en los que se hizo las observaciones.
- B. Del mismo modo, no existe una diferencia en la distribución entre clases que se asocie con el sexo de los estudiantes.
- C. La pertenencia a estas clases se vincula a la autopercepción de condición social (pregunta 19), de forma tal que aquellos que se declaran de clase media se encuentran íntegramente en la clase dos, mientras que aquellos que se perciben en una situación socioeconómica inferior o superior sí aportan a la primera clase (uno de cada diez entre los que se autodeclaran de clase media baja o baja; y uno de cada cinco entre los que se declaran de clase media alta o alta). Cuando se observa la distribución de acuerdo a la medida de nivel socioeconómico aquí calculada, no se encuentra asociación alguna.
- D. Puestos en la disyuntiva acerca de priorizar libertad sobre justicia, seis de cada diez estudiantes de la primera clase se inclina a favor de la libertad (todos los demás declaran no tener opinión con relación a esta proposición, es decir, ninguno niega que haya que priorizar la libertad), en cambio, en la segunda clase las respuestas se concentran en el rechazo a la proposición (la mitad). Cuando la proposición es invertida y plantea sacrificar libertad a cambio de justicia, cuatro de cada diez estudiantes de la primera clase declaran «no saber», mientras que la mitad de la segunda clase concuerda con la proposición, aunque poco más de un tercio se opone a la misma.



Estos patrones de respuesta muestran, como cabía esperar, una ausencia de monolitismo en las respuestas sobre la profesión como derecho, un importante grado de valoración de las consideraciones económicas y visiones diferenciadas sobre el peso del esfuerzo personal y de los antecedentes familiares en la construcción de un futuro personal. Asimismo, indican que aquellos que cuestionan el determinismo de los antecedentes familiares son más proclives a afirmar la justicia, mientras que los que afirman la preponderancia de la «cuna» con relación al éxito personal tienden a valorar más la libertad.

6.2.6 El Perú

Un tercer elemento considerado en los instrumentos por su vinculación con la identidad y su relación con el entorno nacional, se vincula a imágenes del Perú. A partir de los ítems: 09.09 (pobreza económica), 09.10 (riqueza natural) y 09.11 (diversidad cultural), se identificó dos grupos de estudiantes con relación a sus imágenes del Perú⁸².

Los grupos identificados mediante el modelo de dos clases latentes pueden ser someramente descritos de la siguiente forma:

- Un primer grupo o clase que concentra a 88 estudiantes, quienes tienen una opinión muy clara acerca de la riqueza natural y la diversidad cultural del Perú (las probabilidades de respuesta correspondientes son 0,85 y 0,92), pero su respuesta es dividida acerca de la pobreza material del país (probabilidad de 0,51 de negar que el Perú sea pobre y el resto separado en partes iguales entre afirmarlo y responder «Sin opinión»).
- Un segundo grupo o clase congrega a la minoría de estudiantes (ocho), quienes tienen respuestas claras con relación a la pobreza (probabilidad de afirmar que el Perú es pobre de 0,75) y para expresar desacuerdo con la idea de que el Perú es culturalmente diverso (0,85); mientras que con relación a los recursos naturales la probabilidad de no opinión es la más alta (0,41).

82. Ciertamente, los tres ítems usados solo refieren a tres elementos de las imágenes sobre el Perú. Nótese que es importante asegurar que los instrumentos que se aplican en este tipo de indagación no tengan una longitud demasiado extensa no solo porque ello conspira contra la calidad de las respuestas sino, y centralmente, por consideración al tiempo generosamente cedido por las personas que aceptan participar en una investigación.



Cuando uno relaciona estos grupos con otras preguntas, observa lo siguiente:

- A. La distribución de los estudiantes según clases no presenta mayores diferencias entre los distritos en los que se hicieron las observaciones.
- B. Del mismo modo, no existe una diferencia en la distribución entre clases que se asocie con el sexo de los estudiantes.
- C. La pertenencia a estas clases se vincula a la autopercepción de condición social (pregunta 19), de forma tal que aquellos que se declaran en una posición «baja» tienen una participación relativa mayor en la segunda clase (uno de cada cinco, cuando en el estrato «medio» es poco menos de uno en diez y en el estrato «alto», aproximadamente uno en treinta). Cuando se observa la distribución de acuerdo a la medida de nivel socioeconómico aquí calculada, no se encuentra asociación alguna.
- D. Puestos en la disyuntiva acerca de priorizar la libertad sobre la justicia, los estudiantes de ambas clases tienden a distribuirse en proporciones similares a favor y en contra de la proposición, la pequeña diferencia que se observa obedece a un levemente superior nivel de respuesta «Sin opinión» en la segunda clase. Cuando la proposición es invertida (optar por la justicia sobre la libertad) la segunda clase se orienta mayoritariamente (tres de cada cuatro estudiantes) a rechazar la proposición y desaparece la respuesta «No sé», mientras que en la primera clase hay una tendencia a concentrarse en la respuesta pro justicia.

Estos patrones de respuesta muestran, a pesar de tratarse de pocos ítems, una imagen compleja sobre el país y cómo esta se vincula a autopercepciones sobre la condición social y a valoraciones sobre justicia y libertad: el grupo que identifica claramente la riqueza natural y la diversidad cultural del país tiende a verse en una posición social más favorecida y a tener una cercanía relativa menor con el valor de la justicia (ya que tendería a valorar la libertad un poco más) que el otro grupo.

6.2.7 Roles de género

Un cuarto elemento considerado en los instrumentos por su vinculación con la identidad y su relación con la discriminación tiene que ver con roles de género. A partir de los ítems 09.20 (trabajo del padre e hijos), 09.21 (trabajo

de la madre e hijos), 09.23 (mujer: estudios e hijos) y 09.24 (mujer: trabajo, dinero e hijos) se identificó dos grupos de estudiantes con relación a sus percepciones sobre los roles de género asociados al trabajo del padre y de la madre vis a vis la relación con los hijos.

Los grupos identificados mediante el modelo de dos clases latentes pueden ser someramente descritos (a partir de sus distintas probabilidades de respuesta a cada categoría de las variables manifiestas consideradas) de la siguiente forma:

- Un primer grupo o clase que incluye a 77 estudiantes tiene una opinión muy clara acerca de que el trabajo de ambos padres no debería comprometer el tiempo que se pasa con los hijos (con un poco más de énfasis en el caso de las madres) y opiniones divididas acerca de si la madre debe optar por los estudios frente a la maternidad (0,43 de probabilidad de estar en desacuerdo); además, muestra un rechazo un poco mayor cuando se opone trabajo y generación de ingresos a la maternidad (0,53 de probabilidad de estar en desacuerdo).
- Un segundo grupo o clase que congrega a 19 estudiantes también rechaza (con la misma probabilidad cuando se trata de padres y de madres) la idea de comprometer el tiempo con los hijos a favor del trabajo, aunque muestra un mayor nivel de indecisión (probabilidades de 0,21 y 0,27 de no opinar en el caso de padres y madres respectivamente). Los niveles de respuesta «Sin opinión» se elevan hasta el límite superior posible (1) en el caso de la pregunta sobre si las mujeres deben anteponer estudiar a la maternidad y llegan muy cerca del límite (0,95) cuando se trata de anteponer el trabajo y la generación de ingresos a la maternidad.

Cuando se relaciona estos grupos con otras preguntas, se observa lo siguiente:

- A. Los estudiantes de San Juan de Lurigancho se ubican casi exclusivamente en la primera clase (92%), mientras que en Los Olivos la segunda clase representa poco más de un quinto de los estudiantes (21,9%) y en Breña poco más de un cuarto (26,7%).
- B. No existe una diferencia en la distribución entre clases que se asocie con el sexo de los estudiantes.



- C. La pertenencia a estas clases no se vincula a la autopercepción de condición social (pregunta 19) ni a la condición socioeconómica de acuerdo a la medida aquí calculada.
- D. Puestos en la disyuntiva acerca de priorizar la libertad sobre la justicia, los estudiantes de la primera clase se distribuyen de modo similar entre acordar y disentir con la proposición que prioriza la libertad (41% y 46% respectivamente), mientras que los de la segunda clase se inclinan hacia el desacuerdo con priorizar la libertad (39% versus, 28% en acuerdo y un tercio «Sin opinión»). Puestos en la disyuntiva opuesta, las respuestas son básicamente idénticas con una leve tendencia a favorecer la justicia sobre la libertad en ambas clases y niveles similares de «Sin opinión».

La conformación de las clases denota que las diferencias de género con relación al trabajo de padres y madres y su impacto sobre los hijos son leves y que las diferencias entre las opiniones de los estudiantes que participaron de la investigación obedece a diferentes niveles de indecisión o no opinión sobre temas complejos como priorizar estudios y empleo a la maternidad.

6.2.8 Discriminación

Otro elemento de suma importancia que se observó mediante los cuestionarios respondidos así como en las interacciones en clase (como se ha presentado al inicio de esta sección) se refiere a la discriminación. A estos efectos se construyó un conjunto de ítems correspondientes a tres ejes de discriminación: (i) nacionalidad (que, por su parte, se puede asociar a temas de nacionalismo o chauvinismo y a las visiones sobre el Perú y su historia); (ii) regiones y grupos étnicos en el Perú; y (iii) otros criterios que agrupan preferencias personales, orientación sexual, creencias religiosas, condición socioeconómica y nivel educativo. El cuestionario usó un único recurso para medir distancias con respecto a estos grupos, que consistió en preguntar si, en caso de que pudiesen elegir, a los encuestados les gustaría tener como vecinos a personas de cada uno de los grupos mencionados. El cuadro 11 presenta las respuestas de los estudiantes a estas preguntas agrupadas según los ejes mencionados.

Cuadro 11

Respuestas a la pregunta acerca de cómo les gustaría a los estudiantes que fueran sus vecinos si pudieran elegirlos

	No	Si	No sé	Me da lo mismo	Error de marca, en blanco	Total
Nacionalidad						
Europeos	30	24	6	34	2	96
Norteamericanos	22	30	6	35	3	96
Bolivianos	25	23	7	40	1	96
Ecuatorianos	27	19	9	40	1	96
Chilenos	33	19	9	34	1	96
Colombianos	19	32	6	38	1	96
Brasileros	15	41	5	34	1	96
Argentinos	9	45	7	34	1	96
Mexicanos	16	37	7	35	1	96
De otras partes de América Latina	15	39	6	34	2	96
De otras partes del mundo (Asia, África, Oceanía)	15	36	10	33	2	96
Regiones y grupos étnicos del Perú						
De la costa	11	47	2	35	1	96
De Lima	2	67	2	24	1	96
De la sierra	15	43	6	31	1	96
De la selva	15	43	4	32	2	96
Blancos	11	44	8	31	1	96
Mestizos	12	41	9	33	1	96
De origen andino	14	33	6	42	1	96
De origen selvático	16	37	3	38	2	96
Otros grupos						
De distintas orientaciones sexuales	34	18	14	28	2	96
De distintas creencias religiosas	22	32	9	30	3	96
De tu mismo equipo de fútbol	27	31	7	29	2	96
Con tus mismos gustos musicales	20	52	4	19	1	96
Con una buena posición económica	16	37	7	34	2	96
Con una buena educación escolar	6	67	3	19	1	96
Con una buena educación universitaria	5	68	4	18	1	96



Una primera lectura de esta información permite identificar algunos elementos destacados:

- A. La respuesta «No sé» es particularmente reducida en los casos en los que la pregunta refiere a personas de la costa o Lima y particularmente elevada en el caso de «Otras orientaciones sexuales» y «Otras partes del mundo». La segunda parte de esta situación puede obedecer a sincero desconocimiento o a dificultad para dar una opinión, por lo que resulta revelador ver cómo se comporta la respuesta respecto de estos dos grupos en las otras opciones de respuesta.
- B. La respuesta que implica un rechazo es particularmente reducida en el caso de las personas de Lima y de aquellos con «buena educación» formal y particularmente elevada en el caso de las orientaciones sexuales «distintas». Este último elemento (aunado a que las personas de «Otras partes del mundo» no son rechazadas) sugiere que la respuesta anterior respecto de este grupo indicaría incomodidad para responder, lo que ocultaría una respuesta negativa. Otros grupos que concentran una alta dosis de rechazo son los de nacionalidad chilena y los europeos.
- C. Hay una suerte de discriminación «positiva» en el sentido que no es de rechazo sino de preferencia. En este caso, los estudiantes tienden a favorecer a aquellos con una «buena educación» formal y a los limeños, mientras que los menos preferidos serían aquellos con una orientación sexual «distinta», así como ecuatorianos y chilenos.
- D. La respuesta «indiferente», en realidad, es la que representa una mayor apertura y menor nivel de prejuicio. Como señalaron en el cuadernillo (por propia iniciativa mediante textos escritos por ellos de modo independiente a lo preguntado) tres estudiantes de Los Olivos: «que sean solidarios y buenos, lo demás no es tan importante»; «todos somos iguales» y «no importa cómo sean, yo me socializo igual», este tipo de respuesta concentra sus mayores valores con relación a la población andina y con los nacionales de tres países vecinos (Bolivia, Ecuador y Colombia).

Los ítems correspondientes al primer eje, «Nacionalidad» (ver el cuadro 11) fueron procesados usando un modelo de datos que permitió identificar dos grupos de estudiantes.



Los grupos identificados mediante el modelo del LCA pueden ser someramente descritos de la siguiente forma:

- Un primer grupo o clase que concentra a la mayoría de los estudiantes (56) muestra respuestas que tienden a distribuirse de modo similar entre las opciones «Sí» y «No», con alrededor de una probabilidad de aproximadamente 0,1 de responder «No sé». La única excepción a este patrón es cuando se expresa una preferencia (probabilidad de 0,75) por los ciudadanos argentinos.
- Un segundo grupo o clase congrega a un número menor de estudiantes (40), quienes tienen probabilidades altas (entre 0,74 y 0,93) de responder sistemáticamente «Me da lo mismo» en todos los casos.

Cuando uno relaciona estos grupos con otras preguntas, observa lo siguiente:

- A. Mientras que los niños de Breña y Los Olivos tienden a distribuirse entre las clases en una proporción 3:2 (tres en la primera por cada dos en la segunda), los de San Juan de Lurigancho se distribuyen en grupos de igual tamaño (por mitades).
- B. Niños y niñas se distribuyen por igual entre las clases, replicando el patrón general de distribución mencionado arriba.
- C. La pertenencia a las clases está asociada a la autodeclaración de condición socioeconómica. En efecto, tres cuartas partes de los estudiantes que se identifican en una posición social «baja» pertenecen a la primera clase, mientras que esta proporción se encuentra en alrededor del 50% en los otros dos grupos socioeconómicos autodeclarados. Sin embargo, no se aprecian diferencias cuando se usa la medida de nivel socioeconómico aquí calculada.
- D. Puestos en la disyuntiva acerca de priorizar la libertad sobre la justicia, los niños de la segunda clase tienden a rechazar la proposición (45%) y uno de cada cuatro no tiene opinión, mientras que en la primera clase la no opinión es menor (uno de cada diez) y el resto de estudiantes se divide en partes iguales entre estar en acuerdo o en desacuerdo con la proposición. Al plantear la proposición inversa (justicia sobre libertad) la primera clase muestra un comportamiento análogo y la segunda



clase una opinión mayoritaria (54%) en pro de la justicia a expensas de la libertad.

En el segundo eje de discriminación abordado se trabajó con los ítems del segundo bloque, «Regiones y grupos étnicos del Perú» (ver el cuadro 11). Se identificó tres grupos de estudiantes con relación a sus actitudes frente a estos grupos poblacionales. Estos grupos pueden ser descritos de la siguiente manera:

- Un primer grupo o clase que concentra a 53 estudiantes que afirman que les gustaría tener de vecinos a personas pertenecientes a todos estos grupos poblacionales, aunque esta afirmación se presenta en diferentes grados. Asimismo, en este grupo las opciones «No sé» y «Me da lo mismo» están prácticamente ausentes.
- Un segundo grupo o clase que incluye a 35 estudiantes cuyas respuestas se concentran sistemáticamente en la opción «Me da lo mismo» y «No sé», así como en una cierta preferencia por las personas de Lima.
- Un tercer grupo o clase que congrega a la minoría de los estudiantes (ocho), cuyas respuestas son más dispersas y muestran preferencia por las personas de Lima, la sierra y la selva.

Al relacionar estos agrupamientos con otras preguntas, se observa lo siguiente:

- A. En Breña cuatro de cada cinco estudiantes se agrupa en la primera clase, mientras que ese es el caso de solo la mitad de los estudiantes en Los Olivos y San Juan de Lurigancho. Asimismo, la mitad de los estudiantes de la tercera clase (cuatro de ocho) provienen de San Juan de Lurigancho.
- B. Aproximadamente seis de cada diez niños y niñas se agrupan en la primera clase; sin embargo, el resto de niñas se tiende a concentrar en la segunda clase en una proporción mayor (40%) que en el caso de los niños (30%), ya que estos tienen una participación relativa mayor en la tercera clase (cinco de los ocho estudiantes en esta clase son niños).
- C. La participación en los grupos o clases se asocia a la autopercepción de condición social (pregunta 19), de modo que los niños que se consi-



deran de sectores medios o bajos muestran un comportamiento similar (alrededor de la mitad en la primera clase y poco más de un tercio en la segunda), mientras que los que se declaran de un segmento social alto tienen una participación distribuida casi en mitades entre las clases 1 y 2 con un solo niño en la clase 3. Un patrón similar se observa cuando se utiliza la medida de nivel socioeconómico desarrollada en este estudio.

- D. Puestos en la disyuntiva acerca de priorizar la libertad sobre la justicia, los estudiantes de la primera clase tienen opiniones divididas que dan una ligera ventaja al disentimiento (51%) sobre el acuerdo (41%), con un nivel bajo de «Sin opinión»; por su parte, entre 25% y 28% de los estudiantes en las otras dos clases señalan no tener opinión y aquellos que opinan lo hacen divididos en partes iguales entre acuerdo y disenso. Cuando se plantea el dilema inverso (justicia sobre libertad), los niños en la primera y segunda clase responden de modo consistente con lo ya descrito (una ligera ventaja a favor de priorizar la justicia) y, en la tercera clase, la mitad de los estudiantes expresa su desacuerdo.

Para abordar el tercer grupo de elementos de discriminación, el modelo de LCA permitió identificar dos grupos de estudiantes a partir de la información de los ítems correspondientes al eje «Otros grupos» (ver el cuadro 11): 11.14 (orientación sexual), 11.15 (creencia religiosa), 11.01 (mismo equipo de fútbol), 11.02 (mismos gustos musicales), 11.24 (buen nivel socioeconómico), 11.25 (buena educación escolar) y 11.26 (buena educación universitaria). Estos grupos pueden ser descritos de la siguiente manera:

- Un primer grupo o clase que congrega a treinta estudiantes tiende a preferir la respuesta «Me da lo mismo» (una probabilidad de entre 0,50 y 0,76 en la mayoría de opciones, excepto en nivel socioeconómico, donde sube a 0,84) o a dar una respuesta favorable hacia las personas con una buena educación formal o con gustos musicales similares.
- Un segundo grupo o clase que concentra a 66 estudiantes, cuyas respuestas tienden a dividirse entre el rechazo (con probabilidades que oscilan entre 0,07 y 0,32, excepto con relación al equipo de fútbol, donde sube a 0,46) y la preferencia (entre 0,45 y 0,57, excepto para la buena educación formal, donde sube a más de 0,90).



Al relacionar estos agrupamientos con otras preguntas, se observa lo siguiente:

- A. La participación en la primera clase es menor en Breña (20%), se incrementa en Los Olivos (32%) y llega a su nivel más alto en San Juan de Lurigancho (44%).
- B. No se observa diferencias en los patrones de respuesta de niños y niñas.
- C. La participación en los dos grupos varía de acuerdo a la autopercepción de condición social (pregunta 19). Mientras 40% de los estudiantes que se declaran de sectores medios se ubica en la primera clase, esta participación es menor (27-28%) en los otros dos estratos. Cuando se usa la medida de nivel socioeconómico calculada en esta investigación, los estudiantes del grupo social menos favorecido tienden a agruparse en la segunda clase (77%), mientras que en el grupo más favorecido dicha participación desciende a 54%.
- D. Puestos en la disyuntiva acerca de priorizar la libertad sobre la justicia, la mitad de los estudiantes de la primera clase tiende a estar en desacuerdo y un tercio está de acuerdo con la proposición; en la segunda clase, alrededor de un 40% de los estudiantes opina en acuerdo y una proporción similar en desacuerdo. Al invertir la proposición, poco menos de la mitad de los estudiantes en ambos grupos declara su acuerdo con priorizar la justicia. En ambos casos, la no opinión se mantiene en alrededor de 17%.

Esta sección muestra una situación muy compleja donde distintos patrones de discriminación se mantienen presentes en diversos grados y formas que se asocian con los distritos de residencia y las autopercepciones sobre la condición social.

6.2.9 Percepción del nivel socioeconómico

Un último elemento que hemos de presentar en esta sección se relaciona con las autopercepciones sobre la condición social. El cuadro 12 muestra la relación entre la autopercepción de nivel socioeconómico según distritos y la categorización calculada en este informe.



La información sugiere un cierto ajuste entre lo declarado y el resultado de estimar una categorización usando la información sobre posesiones y educación de los padres reportada por los estudiantes. Sin embargo, este ajuste no es muy marcado y tiene comportamientos diferenciados por distritos. De hecho, cuando se computan medidas de asociación entre ambas variables, se obtienen valores bajos para el agregado: 0,207 ($\alpha = 0,031$) para el Tau de Kendall y 0,221 ($\alpha = 0,030$) para el ρ de Spearman.

Estos coeficientes resultan marcadamente distintos si se les computa por distrito: 0,095 ($\alpha = 0,579$) y 0,103 ($\alpha = 0,588$) en Breña; 0,280 ($\alpha = 0,064$) y 0,293 ($\alpha = 0,063$) en Los Olivos; y - 0,107 ($\alpha = 0,582$) y - 0,112 ($\alpha = 0,592$) en San Juan de Lurigancho (valores para ambos coeficientes de asociación en el orden respectivo). Es decir, en Breña y San Juan de Lurigancho, las autopercepciones no parecen estar asociadas a las condiciones de vida tal y como se midieron en este estudio, mientras que en Los Olivos sí se aprecia un ajuste.

Cuadro 12

Autodeclaración sobre condición socioeconómica y nivel socioeconómico estimado según distritos

Autodeclaración	Condición socioeconómica estimada en el estudio		
	Más favorecida	Menos favorecida	Total
Breña	21	5	26
Clase baja o media baja	4	1	5
Clase media	9	2	11
Clase media alta o alta	8	2	10
Los Olivos	31	10	41
Clase baja o media baja	3	3	6
Clase media	13	5	18
Clase media alta o alta	15	2	17
San Juan de Lurigancho	5	20	25
Clase baja o media baja	2	5	7
Clase media	2	10	12
Clase media alta o alta	1	5	6
Total	57	35	92

* * *



Hasta aquí se ha presentado lo central de la evidencia generada por el estudio. Existe un gran número de otros análisis descriptivos que podrían hacerse con la información disponible; sin embargo, ello derivaría en un texto aun más extenso que no necesariamente se justifica debido a la naturaleza no probabilística de la muestra observada y a la necesidad de contar con información más fina que permita entender en mejor medida los patrones de respuesta aquí presentados.



Reflexiones finales

En esta sección final se pretende ir más allá de la descripción de la información generada por el estudio y plantear algunas ideas o consideraciones que puedan ayudar a entenderla y, con ello, a abordar de una manera más adecuada los aspectos educativos (de política, curriculares y evaluativos) que tocan a la formación ciudadana que la escuela tiene como tarea promover. El supuesto subyacente a todo este esfuerzo es que, justamente, el abordaje de estos temas puede favorecer que la escuela haga una contribución mayor al desarrollo institucional democrático peruano en tanto y en cuanto puede afectar nuestras representaciones sobre nosotros mismos como personas y como colectividad.

El primer elemento que cabe traer a esta discusión es el trasfondo social de la idea crítica. Como los propios autores de dicha descripción anotaron en su momento, la idea crítica surge en un determinado período de la historia peruana marcado por el colapso del régimen oligárquico y por profundas transformaciones sociales que tornaron moneda corriente algunas imágenes del Perú y sus problemas. Estas imágenes estaban fundamentalmente asociadas a un discurso político de izquierda (antiimperialista, crítico de los sectores dominantes, etc.). Dicha situación, además, coincide con un tiempo en el que las ideas de izquierda tuvieron un gran predicamento a escala internacional, de modo que se constituyó una suerte de «sentido común radical» del cual la idea crítica es un componente clave.

Los niños y niñas que participaron de la presente investigación (como la gran mayoría de aquellos que terminaban la educación primaria en 2013) nacieron en el siglo XXI, más de una década después del colapso del socialismo real y de las ideas que supuestamente triunfaron en las elecciones peruanas de 1985,

y luego del gobierno encabezado por Alberto Fujimori. Son niños que han crecido en un país en el que ven, en su experiencia familiar y de comunidad local, un crecimiento económico sostenido (y son expuestos diariamente a discursos al respecto), como lo revela su apreciación sobre la situación familiar; en el que el discurso del «emprendimiento» abunda; donde los movimientos sociales son débiles o inexistentes y el mundo rural se viene empequeñeciendo sistemáticamente no solo por las migraciones, sino también por los cambios profundos en el acceso y la información que las vías, la electrificación y los medios de comunicación viabilizan (Webb 2013). Estos niños han crecido en un país donde las ideologías (excepto aquella que critica las ideologías) son vistas con sospecha y donde prima una actitud pragmática. Son niños que asisten a escuelas en las que los docentes empiezan a dejar de ser los «combativos» integrantes de una empobrecida fuerza laboral debido a los sostenidos incrementos salariales que han recibido en los últimos veinticinco años (período en el que el salario real promedio de un docente ha crecido cerca de cinco veces). Son niños que se han formado en un ambiente mucho más expuesto a medios de comunicación y con una presencia masiva de elementos de una cultura global, donde el gusto estético y otras preferencias se forman también en la interacción mediática con el mundo.

En un escenario donde el «sentido común radical» de los años 1970-1980 ha venido sustituyéndose por un «sentido común liberal», como se sugirió en otro lugar (Guadalupe 1991)⁸³, aunque quepa anotar que dicho liberalismo es fundamentalmente económico y no político⁸⁴, no debe sorprender que los niños incluso se distancien de sus maestras en su forma de representar la historia peruana, aquello que se ha de valorar en ella, las autorrepresentaciones como sector social, etc. A fin de cuentas, las docentes son generacionalmente diferentes de sus estudiantes y se puede sugerir que estas diferencias pueden jugar un rol muy importante en la formación de representaciones dadas las rupturas

83. Cabe señalar que el trabajo de investigación que se presenta en este volumen no se originó en esta hipótesis del texto de 1991 aquí citado; aunque ciertamente, la continuidad de preocupaciones en el que-hacer académico y profesional del autor ha de traducirse en un parentesco cercano entre ambas cuestiones.

84. La cultura de la democracia liberal (de individuos libres e iguales) aún suena distante y ajena, como lo observaba Abugattás (1983) hace tres décadas. A fin de cuentas, así como la democratización social peruana se experimentó bajo formas autoritarias, la liberalización de su economía corrió la misma suerte en los años 1990 y el crecimiento económico actual no se ve aparejado por dinámicas de fortalecimiento institucional o de garantías universales de derechos.



sustantivas experimentadas por la sociedad peruana de las últimas décadas: no es lo mismo haber crecido durante los veinte años de continua crisis económica y política que marcó al país desde la mitad de la década de 1970 que haber vivido toda la vida en un entorno que suscita imágenes de mayor optimismo.

Asimismo, es necesario notar que, si bien algunos elementos de ciudadanía moderna podrían parecer más consolidados al menos en el plano discursivo (por ejemplo, se tiende a rechazar la discriminación –aunque no de forma muy contundente–; se suele expresar una preocupación por el entorno –aunque esto contrasta de modo triste con las condiciones efectivas de los entornos de enseñanza–), no hay una estructura clara en estas ideas, de modo que sería posible que se trate simplemente de algunos pensamientos aislados que aparecen como valiosos en el sentido común, pero que no se entiende por qué lo son o cómo se vinculan con la identidad personal y colectiva de cada uno. En ese ámbito, las observaciones sugieren que los planos político y social de la ciudadanía parecerían ser más próximos a las personas, mientras que las ideas agrupadas bajo la categoría de derechos civiles (Marshall 1950) y de derechos de los pueblos parecen más distantes. Este problema es uno que no se resuelve mediante un énfasis en lo comunitario-local, sino que demanda una mirada más política (preocupada por la institucionalidad, el imperio de la ley, etc.) de parte de la actividad educativa.

Más allá de esta reflexión general, la evidencia que ha generado esta indagación resulta, a pesar de su limitado alcance, abrumadora debido a la complejidad del tejido de representaciones que se ha podido empezar a vislumbrar. Cada uno de los elementos presentados podría y debería discutirse en mayor detalle y con mayores evidencias a efectos de comprender mejor los procesos subyacentes y extraer lecciones que puedan informar la acción. Por lo pronto, se pueden mencionar algunos aspectos puntuales que ilustran el punto que se acaba de plantear:

- A. ¿Qué dice a las tareas de elaboración curricular que los niños tiendan a considerar que es el presente el momento en el que prefieren vivir, siendo, además, que lo perciben como un tiempo de mayor individualismo, menor nivel de honestidad y mayores comodidades para vivir? ¿Cómo construir aprendizajes a partir de lo que valoran del tiempo presente, por ejemplo, los menores niveles de pobreza?



- B. ¿Cómo abordar las tareas formativas que tocan a los aspectos de identidad, considerando que los niños perciben y valoran que vivamos en un mundo en el que hay una mayor exposición a lo global?
- C. El valor fundante de la libertad parece poco percibido por los estudiantes. Habría que indagar, por ejemplo, qué pasaría si las disyuntivas planteadas entre libertad y justicia se formularan de una manera que abarque otros temas sobre los que se puede vivir o se vive conflictos. Por ejemplo, el 5 de abril de 1992, una gran mayoría de peruanos consideró que el resquebrajamiento del orden legal y la consiguiente pérdida de libertades era un precio razonable para obtener seguridad (más allá de cuán real o aparente haya sido la relación entre ambas cosas), ¿reaccionarían de la misma manera niños nacidos y criados en el siglo XXI?
- D. La fragilidad de la idea de libertad (asociada a la práctica ausencia de liberalismo político en la cultura y la historia nacionales) es de tal vastedad que las propias autoridades la olvidan al formular una propuesta curricular. ¿Cómo trabajar este tema si, probablemente, la libertad tampoco es una preocupación importante para los propios docentes?
- E. La relación fundante entre libertad y dignidad humana es de capital importancia para enfrentar aspectos vinculados a la discriminación que ha sido posible constatar en este estudio. La vinculación entre los patrones de actitudes discriminatorias y las percepciones sobre posición social resulta clave para indagar cuál es la relación entre discriminación y movilidad social o las expectativas de movilidad social.
- F. ¿Cuál es la idea de respeto desde la cual los estudiantes han respondido preguntas que incluían esta palabra en su formulación? Si bien los cuestionarios fueron elaborados pensando en el respeto como un elemento de las relaciones entre iguales, algunas respuestas sugieren que esto no fue necesariamente entendido de esa forma, sino, probablemente, en función de las relaciones entre las personas y la autoridad; es decir, de prescripciones heterónomas y no como algo que fortalezca el sentido de autonomía.
- G. ¿Cuán diferente sería la evidencia generada si la observación hubiese sido desarrollada en otros distritos de Lima, fuera de Lima o en grados de estudio más avanzados?



H. ¿Cuál es el peso de la religiosidad en la formación de identidades colectivas a partir de una experiencia educativa organizada por un Estado supuestamente laico?

Llegados a este punto, la presente investigación sugiere muchas más preguntas que las que puede intentar ayudar a responder y llama a un esfuerzo mayor de generación de evidencia sistemática a nivel nacional.

La evaluación conducida por el Ministerio de Educación en 2013 es, con seguridad, un paso clave en este sentido y la participación peruana en un estudio con el ICCS de la IEA resulta muy auspiciosa; sin embargo, observaciones etnográficas detenidas son necesarias para poder balancear la evidencia generada mediante instrumentos estandarizados y evitar posibles sesgos de interpretación (Cooper y Dunne 1998; Maddox 2014). Asimismo, es necesario indagar a profundidad en el ámbito actitudinal tanto entre estudiantes como entre docentes.

Al mismo tiempo es necesario rescatar los elementos más básicos de la formación en ciudadanía que tienen que ver con el reconocimiento de la dignidad de las personas, ya que es a partir de ellos que se puede construir un cuerpo consistente de ideas alrededor del tema que sea consistente con aspiraciones básicas de las sociedades civilizadas, tal y como se expresan, al menos, en el derecho internacional de derechos humanos. La clasificación de Marshall (1950) puede ser un buen punto de partida no solo por su simpleza sino también porque no sobreenfatiza ninguno de los tres dominios que considera. Esto, además, pone un énfasis suficiente en la necesidad de forjar una identidad individual sólida (aspecto usualmente descuidado por discursos más comunitaristas o, en el peor de los casos, por los de tipo autoritario que han abundado en el país). Claro está que los derechos individuales no agotan el tema, pero sin desarrollar una conciencia de libertad y responsabilidad personal es imposible descubrir el sentido del sistema de derechos y obligaciones propio de las sociedades democráticas y del lugar que el Estado y la política juegan en él. A partir de ello, se puede también formular explicaciones más complejas (que incluyan los derechos de los pueblos) e incluso visiones críticas de la ciudadanía moderna.

Un elemento no discutido hasta ahora en este volumen se relaciona con el cuestionamiento existente a la propia noción de ciudadanía por encontrarse entroncada en una tradición política y cultural occidental, lo que la haría ajena



y presumiblemente cuestionable vis a vis las características y necesidades de otras culturas. En ese sentido, el presente volumen se adhiere a una visión que conjuga los siguientes elementos: (i) en primer lugar, el reconocimiento de la diversidad como una fuente de riqueza para cualquier forma de vida y, por lo mismo, la necesidad de contrarrestar los efectos destructivos del universalismo occidental o, más bien, de la tendencia a la homogeneización implícita en la globalización; (ii) al mismo tiempo, es preciso considerar el carácter dinámico de las culturas, de donde las visiones que las inmovilizan en el tiempo son, simplemente, insostenibles desde un punto de vista epistemológico (así como ético); (iii) el respeto a la diversidad se asienta en el reconocimiento del otro (de todos los otros) como igual, es decir, supone una afirmación universalizante en el terreno de la definición de las reglas de juego; de lo contrario, se cae en una visión relativista que impide darle robustez a afirmación alguna, incluso aquella que valora la diversidad. Con estos elementos en mente, este volumen se aproxima a una postura como la de Seyla Benhabib, quien sostiene la necesidad de afirmar principios universales en el plano jurídico-político constitucional y en el de la constitución y operación de los gobiernos como garantía de la existencia de espacios de dignidad y libertad de las personas y de diálogo intercultural (Benhabib 2002, 2004). Esto, a su vez, sugiere la necesidad de fortalecer el componente político del discurso ciudadano frente a versiones que sobrestiman lo local-comunitario.

El desarrollo del país no puede reducirse a una visión que sobrevalora el crecimiento económico de los últimos años; y, felizmente, esto es cada vez más evidente. El fortalecimiento de la vida institucional, el imperio de la ley y el respeto básico por la dignidad de las personas requieren acciones estatales decididas en diversos campos, incluida la educación formal. Para tener sentido, se necesita abordar este tema con una robusta estructura conceptual y tomando en cuenta las dinámicas de cambio en las representaciones sociales, a cuya comprensión este volumen busca contribuir.



Referencias

ABUGATTÁS, Juan

1983 «Ideología y ciudadanía en el Perú actual». En: *Quehacer*, N° 42, pp. 54–55.

ANDERSON, Benedict R. O.

2006 *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres y Nueva York: Verso.

APPLE, Michael W.

2004 *Ideology and Curriculum* (3ª ed.). Nueva York: Routledge.

2001 «Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neo-conservative Agendas: Interview with Michael Apple». En: *Curriculo Sem Fronteiras*, vol. 1, N° 1, pp. i–xxvi.

ARCHER, Margaret

2013 *Social Origins of Educational Systems* [Kindle]. Londres y Nueva York: Routledge.

2000 *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.

1995 *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

BENHABIB, Seyla

2004 *The Rights of Others: Aliens, Residents, and Citizens* (The Seeley Lectures) [Kindle]. Cambridge: Cambridge University Press.

2002 *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.

BERGER, Peter L. y Thomas LUCKMANN

1984 *The Social Construction of Reality*. Londres: Pelican Books.

BERLIN, Isaiah

1990 *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.

BHABHA, Homi K.

1990 *Nation and Narration*. Londres y Nueva York: Routledge.



BIONDI SHAW, Juan y Eduardo ZAPATA SALDAÑA

1989 *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

BOLLEN, Kenneth A.

2002 «Latent Variables in Pshychology and the Social Sciences». En: *Annual Review of Pshychology*, N° 53, pp. 605-634.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

2000 *Reproduction in Education, Society and Culture* (2ª ed.). Londres, Thousand Oaks y Nueva Delhi: Sage.

BOWLES, Samuel y Herbert GINTIS

1976 *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York: Basic Books.

CARLÍN

2014 «Carlincaturas». En: *La República*, 19 de diciembre. <<http://www.larepublica.pe/carlincaturas/carlincaturas-19-12-2014-2014-12-19>>.

CARRIÓN, Julio

2000 «La campaña electoral y la opinión pública en el Perú actual». *Paper*. Miami: Latin American Studies Association.

CARRIÓN, Julio; Patricia ZÁRATE y Mitchell SELIGSON

2010 *Cultura política de la democracia en Perú 2010. Consolidación democrática en tiempos difíciles*. Lima: IEP / USAID / Vanderbilt University.

CHILE-MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2011 *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio para octavo año básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

2010 *Mapas de progreso del aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mapa de progreso de Democracia y Desarrollo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

COLLINS, Linda

2010 *Latent Class and Latent Transition Analysis: With Applications in the Social Behavioral, and Health Sciences*. Hoboken N. J.: Wiley.

COLOMBIA-MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

2006 *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.

COOPER, Barry y Máiréad DUNNE

1998 «Anyone for Tennis? Social Class Differences in Children's Responses to National Curriculum Mathematics Testing». En: *The Sociological Review*, vol. 46, N° 1, pp. 115-148.



COTLER, Julio

1994 *Política y sociedad en el Perú: cambios y continuidades*. Lima: IEP.

1988 «Los partidos políticos y la democracia en el Perú». En: PÁSARA, Luis y Jorge PARODI (eds.). *Democracia, sociedad y gobierno en el Perú*. Lima: Cedy, pp. 152-191.

COX, Cristián

2010 *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Washington, DC: BID.

CUETO, Santiago

2009 *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Lima: Preal / Grade.

DARLING-HAMMOND, Linda; Jacqueline ANCESS y Beverly FALK

1995 *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work*. The Series on School Reform. Nueva York: Teachers College Press.

DARLING-HAMMOND, Linda y Jon SNYDER

2000 «Authentic Assessment of Teaching in Context». En: *Teacher and Teacher Education*, N° 16, pp. 523-545.

DE TOCQUEVILLE, Alexis

2006 *Democracy in America*, vol. 1 [Kindle]. Fictionwise Classics.

DIBÓS, Alessandra; Susana FRISANCHO y Yolanda ROJO

2004 «Propuesta de evaluación de formación ciudadana». Documento de Trabajo 8, UMC. Lima: Ministerio de Educación.

DURKHEIM, Émile

2006 *L'éducation morale*. París: Ed. Fabert.

EGUREN, Mariana y Carolina DE BELAUNDE

2012 *De lo colectivo a lo individual: las relaciones Estado-sociedad según la escuela peruana a inicios del nuevo siglo* [ebook]. Lima: IEP.

ESTADOS UNIDOS-DEPARTMENT OF EDUCATION

2010 *Civics Framework for the 2010 National Assessment of Educational Progress*. Washington, DC: Department of Education.

FERRER, Guillermo

2006 *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Lima: Preal.

GIDDENS, Anthony

2009 *Sociology* (6ª ed.). Cambridge: Polity Press.

1993 *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Stanford: Stanford University Press.



- 1987 *A Contemporary Critique of Historical Materialism, vol. 2, The Nation-State and Violence.* Berkeley y Los Ángeles: University of California Press.
- 1984 *The Constitution of Society.* Berkeley: University of California Press.
- GIROUX, Henry A.
- 1992 «Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government». En: *Educational Researcher*, vol. 21, N° 4, pp. 4-11.
- GREEN, Andy
- 1991 *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the U.S.A.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- GUADALUPE, César
- 1991 «De Leviatán a rémora. Algunas hipótesis de trabajo sobre el sistema político peruano». En: *Debates en Sociología*, N° 16, pp. 171-193.
- GUADALUPE, César y Fernando VILLAFUERTE
- 1988 «Apuntes para el estudio del Estado en el Perú» [mimeo]. Cusco.
- HABERMAS, Jürgen
- 1984 *The Theory of Communicative Action*, vol. I. Boston: Beacon Press.
- HAGENAARS, Jacques
- 2002 *Applied Latent Class Analysis.* Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- HAMMERSLEY, Martin
- 2002 «The Relationship between Qualitative and Quantitative Research: Paradigm Loyalty versus Methodological Eclecticism». En: RICHARDSON, John (ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences.* Oxford: BPS Blackwell.
- HENRY, Neil
- 1999 «Latent Structure Analysis at Fifty». En: *Proceedings of the Survey Research Methods Section. American Statistical Association*, pp. 587-592. Fecha de consulta: 15/5/2014. <https://www.amstat.org/sections/SRMS/Proceedings/papers/1999_102.pdf>.
- HOBBSAWM, Eric
- 1983 *The Invention of Tradition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- ICFES
- 2012 «Saber 11°. 2012. Cuadernillo de Pruebas Saber 11°». Bogotá: Icfes.
- ILLICH, Iván
- 1971 *Deschooling Society.* Nueva York: Harper & Row.



INEE

- 2010a «El marco de referencia del examen de la calidad y el logro educativos (Excale), Formación Cívica y Ética, 3º de Educación Secundaria». México: INEE.
- 2010b «Marco de referencia del examen de la calidad y el logro educativos (Excale), Educación Cívica, Sexto grado de Educación Primaria». México: INEE.
- 2009 «Marco de referencia del examen de la calidad y el logro educativos (Excale), Educación Cívica, 3º de primaria». México: INEE.

ISIN, Engin y Bryan S. TURNER (eds.)

- 2002 *Handbook of Citizenship Studies*. Londres y Thousand Oaks: Sage.

JONAS, Hans

- 1996 *Mortality and Morality: A Search for the Good after Auschwitz*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- 1984 *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*. Chicago: The University of Chicago Press.

KERR, David

- 1999 «Citizenship Education in the Curriculum: An International Review». En: *The School Field*, N° X, pp. 5-32.

KERR, David; Avril KEATING y Eleanor IRELAND

- 2009 *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Slough: NFER / Cidree.

LARSON, Joanne

- 2014 *Radical Equality in Education: Starting over in U.S. Schooling*. Londres y Nueva York: Routledge/ Taylor & Francis Group.

LAZARSELD, Paul y Neil HENRY

- 1968 *Latent Structure Analysis*. Nueva York: Houghton Mifflin.

LAZARSELD, Paul y Morris ROSENBERG (eds.)

- 1955 *The Language of Social Research*. Nueva York y Londres, On: The Free Press / Collier-Macmillan.

LEARNING METRICS TASK FORCE

- 2013a *Toward Universal Learning: A Global Framework for Measuring Learning*. Washington, DC, y Montreal: Unesco / Center for Universal Education at Brookings. Fecha de consulta: 15/5/2014. <<http://www.brookings.edu/research/reports/2013/07/global-framework-measuring-learning>>.
- 2013b *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*. Washington, DC, y Montreal: Unesco / Center for Universal Education at Brookings. Fecha de consulta: 15/5/2014. <<http://www.brookings.edu/research/reports/2013/02/learning-metrics>>.



LINZER, Drew A. y Jeffery B. LEWIS

2011 «poLCA: An R Package for Polytomous Variable Latent Class Analysis». En: *Journal of Statistical Software*, vol. 42, N° 10, pp. 1-29.

MADDOX, Bryan

2014 «Globalising Assessment: An Ethnography of Literacy Assessment, Camels and Fast Food in the Mongolian Gobi». En: *Comparative Education*, vol. 50, N° 4, pp. 474-489.

MARSHALL, Thomas Humphrey

1950 *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARX, Karl

1845 «Tesis sobre Feuerbach». En: Archivo Marx-Engels. Marxists Internet Archive. Fecha de consulta: 15/12/2013. <<http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>>.

MOSCOVICI, Serge

2008 *Psychoanalysis: Its Image and its Public*. Cambridge: Polity.

1973 «Foreword». En: *Health and Illness. A Social Psychological Analysis*. Londres y Nueva York: Academic Press.

NACIONES UNIDAS

1948 «Declaración universal de los derechos humanos». Nueva York: ONU.

NELSON, Julie y David KERR

2006 *Active Citizenship in INCA Countries: Definitions, Policies, Practices and Autcomes*. Londres: NFER.

2005 *Active Citizenship: Definitions, Goals and Practices*. Londres: NFER / QCA.

NISBET, Robert A.

1943 «Rousseau and Totalitarianism». En: *The Journal of Politics*, vol. 5, N° 2, pp. 93-114. Chicago Journals. Fecha de consulta: 15/12/2013. <<http://www.jstor.org/stable/2125667>>.

PAZ, Octavio

1979 *El ogro filantrópico: historia y política, 1971-1978*. México: J. Mortiz.

PERÚ-MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2013a *Marco curricular nacional. Propuesta para el diálogo*. Lima: Ministerio de Educación.

2013b *Rutas de aprendizaje: convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Fascículo general. Lima: Ministerio de Educación.

2012a *Análisis de grupos focales. Validación cualitativa de la prueba de ciudadanía. Aplicación pre piloto*. Lima: Ministerio de Educación.

2012b *Educación para una ciudadanía democrática. Aprendizaje fundamental para la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación.

2009 *Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.



- 2005a *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Quinto grado de secundaria.* Lima: Ministerio de Educación.
- 2005b *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. Una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana. Sexto grado de primaria.* Lima: Ministerio de Educación.
- s. f. *Aprendizajes para la vida. Conoce lo que aprenden tus hijos en el cole.* Lima: Ministerio de Educación.
- PINKER, Steven
2002 *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature* [Kindle]. Nueva York: Penguin.
- PORTOCARRERO, Gonzalo y Patricia OLIART
1989 *El Perú desde la escuela.* Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- PORTOCARRERO MAISCH, Gonzalo
1990 *Violencia estructural en el Perú. Sociología.* Lima: Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz.
- PUTNAM, Robert D.; Robert LEONARDI y Rafaella Y. NANETTI
1994 *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy.* Princeton: Princeton University Press.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques
2014 *Du contrat social ou Principes du droit politique.* Chicoutimi: L'Université du Québec à Chicoutimi.
- SANBORN, Cynthia (ed.)
2012 *La discriminación en el Perú: balance y desafíos.* Lima. Universidad del Pacífico.
- SCHULZ, Wolfram; John AINLEY y Julian FRAILLON
2011 *ICCS 2009. Technical Report.* Amsterdam: IEA.
- SCHULZ, Wolfram; John AINLEY; Tim FRIEDMAN y Petra LIETZ
2011 *ICCS 2009 Latin American Report. Civic Knowledge and Attitudes among Lower-Secondary Students in Six Latin American Countries.* Amsterdam: IEA.
- SCHULZ, Wolfram; Julian FRAILLON; John AINLEY; Bruno LOSITO y David KERR
2008 *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework.* Amsterdam: IEA.
- STREET, Brian
1998 «New Literacies in Theory and Practice: What are the Implications for Language in Education?» En: *Linguistics and Education*, N° 10, pp. 1-24.



TANAKA, Martín

2005 *Democracia sin partidos. Perú, 2000-2005: los problemas de representación y las propuestas de reforma política*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

TANAKA, Martín; Patricia AMES; Francesca UCCELLI y Carlos VARGAS

1999 *El poder visto desde abajo* (M. Tanaka comp.). Lima: IEP.

TANAKA, Martín y Patricia ZÁRATE

2002 *Valores democráticos y participación ciudadana en el Perú, 1998-2001*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

TREYNOR, Wendy

2009 *Towards a General Theory of Social Psychology: Understanding Human Cruelty, Human Misery, and, Perhaps, a Remedy (A Theory of the Socialization Process)*. Redondo Beach, Calif.: Euphoria Press.

TURNER, Bryan S.

1993 *Citizenship and Social Theory*. Londres, Newbury Park y Nueva Delhi: Sage.

1990 «Outline of a Theory of Citizenship». En: *Sociology*, vol, 24, N° 2, pp. 189-217.

UNESCO

1996 *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Unesco.

UNESCO SANTIAGO

2008 *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: Unesco. Fecha de consulta: 15/12/2013. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894s.pdf>>.

VYGOTSKY, Lev S.

1978 *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, S. Scribner, E. Souberman y V. John-Steiner, eds.). Cambridge: Harvard University Press.

WEBB, Richard

2013 *Conexión y despegue rural*. Lima: UPSMP.

WEIS, Lois; Cameron MCCARTHY y Greg DIMITRIADIS (eds.)

2006 *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education: Revisiting the Work of Michael Apple*. Nueva York: Routledge.

WILLIS, Paul

1977 *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.

WRIGHT, Benjamin y Mark STONE

1999 *Measurement Essentials* (2ª ed.). Wilmington: Wide Range.



Anexos

Anexo 1

Notas metodológicas

Este anexo tiene como propósito documentar la manera como se manejó la información generada por esta investigación.

- A. **Percepciones acerca de las épocas de la historia del Perú (pregunta 1).** La información sobre este tema ha sido recodificada debido a que se trata de un número pequeño de casos y también porque se constataron ciertas dificultades en los estudiantes al diferenciar algunos períodos. La recodificación siguió el siguiente esquema de unión en una sola categoría de:
- Todo el período preínca (originalmente se diferenciaba entre la etapa Preestatal y Primeros Estados).
 - Las opciones «Siglo XX» y «Actualidad».
 - Todos los tipos de datos perdidos: errores en el marcado de la respuesta, respuesta no contestada (en blanco), no aplica respuesta.
- B. **Ubicación de los ítems en el cuestionario y nomenclatura.** Los ítems fueron ubicados en el cuestionario en función de dos criterios: (i) evitar que formen bloques muy extensos, manteniendo alguna variedad que asegure el interés; y (ii) facilitar la respuesta, por lo que algunos ítems similares se colocaron de modo consecutivo. La combinación de estos dos criterios dio como resultado que los ítems de actitudes no estén «ordenados» en el cuestionario, de modo que el análisis requiere reubicarlos en función de la estructura conceptual con la que se construyeron. La numeración usada en el texto corresponde a la identificación de la pregunta (los dos primeros dígitos) y la ubicación dentro de dicha pregunta (los dos últimos dígitos), listando los ítems en orden correlativo desde arriba hacia abajo en el cuestionario.



C. La autopercepción de condición social (pregunta 19) fue recodificada de la siguiente manera:

- Las categorías «Clase baja» y «Clase media baja» fueron combinadas en una sola: «Clase baja».
- Las categorías «Clase alta» y «Clase media alta» fueron combinadas en una sola: «Clase alta».
- La categoría «Clase media» no se modificó.

De esta forma, la autopercepción de condición socioeconómica fue reorganizada en tres categorías. Nótese que no solo se trata de autopercepciones, sino también de percepciones relativas a la experiencia de los estudiantes, por lo que no existe ninguna evidencia que sugiera que esta clasificación se ajusta (o no) a alguna otra forma de representar la estratificación social en el país.

D. Información actitudinal. Fue trabajada mediante el LCA conducido mediante el uso del paquete polCA (Linzer y Lewis 2011) en R¹. El LCA permite identificar agrupamientos en los patrones de respuesta a variables observadas de naturaleza categórica y, de esta forma, descubrir agrupamientos latentes de los casos². Los detalles de este procesamiento son presentados a continuación.

Para los cinco primeros grupos de preguntas (universalidad, rol del Estado, profesión, el Perú, género), en el cuadro 1A se presenta los detalles de su procesamiento, considerando que en todos los casos: (i) aunque no se contó con información válida para todas las variables manifiestas, sin embargo, el procedimiento permitió estimar la pertenencia a grupos o clases latentes para todos los casos; (ii) se evaluó tres modelos de LCA: con dos, tres y cuatro clases. El modelo con dos clases fue elegido usando el criterio de menor valor del BIC (Bayesian Information Criterion); y (iii) al observarse la distribución posterior de probabilidades de pertenencia a cada clase, se verificó que la asignación de cada caso a una clase, tomando el valor mayor de las probabilidades estimadas, arrojó un valor promedio dado: la probabilidad de pertenecer a la clase asignada, como se muestra en el cuadro 1A.

1. Ver: <<http://www.r-project.org>>.

2. Para mayores detalles conceptuales y metodológicos sobre el análisis de estructuras latentes en general véase: Henry (1999); Lazarsfeld y Henry (1968); y Lazarsfeld y Rosenberg (1955); sobre el LCA en particular, véase: Collins (2010); Bollen (2002); y Hagenaars (2002).



Cuadro 1A

Detalles del procesamiento de los cinco primeros grupos de preguntas

Grupo de preguntas	Información válida (base: 96 observaciones)	Asignación de cada caso a una clase (%)	
		Promedio de probabilidad usada	Número de casos asignados con probabilidades de pertenencia menores a ...
1° Universalidad	92	94,8	8 casos: 75
2° Rol del Estado	90	95,4	6 casos: 75
3° Profesión	87	99,7	0 casos: 90
4° El Perú	90	98,3	2 casos: 75
5° Género	93	98,7	0 casos: 80

El cuadro 1B muestra las probabilidades de respuesta estimadas de cada clase a cada una de las categorías de respuesta de las variables manifiestas correspondientes a estos cinco grupos de preguntas.

Cuadro 1B

Probabilidades de respuesta estimadas para cada categoría de respuesta de los cinco grupos de variables considerados como información actitudinal según clase latente

Universalidad			Clase 1	Clase 2
Q0901.Pr.1.	Todos con iguales derechos	Sin opinión	0,000	0,047
Q0901.Pr.2.		Acuerdo	0,940	0,740
Q0901.Pr.3.		Desacuerdo	0,060	0,213
Q0904.Pr.1.	Dinero y leyes	Sin opinión	0,043	0,281
Q0904.Pr.2.		Acuerdo	0,087	0,272
Q0904.Pr.3.		Desacuerdo	0,870	0,446
Q0905.Pr.1.	Dinero y leyes	Sin opinión	0,099	0,085
Q0905.Pr.2.		Acuerdo	0,061	0,446
Q0905.Pr.3.		Desacuerdo	0,840	0,469
Q0912.Pr.1.	Piratería	Sin opinión	0,107	0,285
Q0912.Pr.2.		Acuerdo	0,096	0,277
Q0912.Pr.3.		Desacuerdo	0,797	0,438
Q0926.Pr.1.	Medio ambiente	Sin opinión	0,049	0,579
Q0926.Pr.2.		Acuerdo	0,176	0,421
Q0926.Pr.3.		Desacuerdo	0,775	0,000
Q0927.Pr.1.	Medio ambiente	Sin opinión	0,105	0,618
Q0927.Pr.2.		Acuerdo	0,451	0,084
Q0927.Pr.3.		Desacuerdo	0,444	0,297



Rol del estado			Clase 1	Clase 2
Q0906.Pr.1.	Necesita	Sin opinión	0,000	0,399
Q0906.Pr.2.		Acuerdo	0,850	0,601
Q0906.Pr.3.		Desacuerdo	0,150	0,000
Q0907.Pr.1.	Quiere	Sin opinión	0,029	0,447
Q0907.Pr.2.		Acuerdo	0,280	0,145
Q0907.Pr.3.		Desacuerdo	0,691	0,409
Q0908.Pr.1.	Asegurar libertades	Sin opinión	0,038	0,771
Q0908.Pr.2.		Acuerdo	0,343	0,000
Q0908.Pr.3.		Desacuerdo	0,619	0,229
Q0925.Pr.1.	Controlar la fecundidad	Sin opinión	0,121	0,362
Q0925.Pr.2.		Acuerdo	0,165	0,000
Q0925.Pr.3.		Desacuerdo	0,714	0,638

Profesión			Clase 1	Clase 2
Q0915.Pr.1.	Todos con carrera profesional	Sin opinión	0,427	0,024
Q0915.Pr.2.		Acuerdo	0,295	0,825
Q0915.Pr.3.		Desacuerdo	0,278	0,152
Q0916.Pr.1.	Carrera profesional para el encuestado	Sin opinión	0,251	0,069
Q0916.Pr.2.		Acuerdo	0,255	0,873
Q0916.Pr.3.		Desacuerdo	0,494	0,058
Q0917.Pr.1.	Negocio	Sin opinión	0,624	0,104
Q0917.Pr.2.		Acuerdo	0,244	0,483
Q0917.Pr.3.		Desacuerdo	0,132	0,413
Q0918.Pr.1.	Una carrera es más importante que el dinero	Sin opinión	0,373	0,094
Q0918.Pr.2.		Acuerdo	0,494	0,695
Q0918.Pr.3.		Desacuerdo	0,133	0,211
Q0919.Pr.1.	Una carrera es importante por el dinero	Sin opinión	0,621	0,152
Q0919.Pr.2.		Acuerdo	0,257	0,522
Q0919.Pr.3.		Desacuerdo	0,122	0,326
Q0922.Pr.1.	No trabajaría si tuviese plata	Sin opinión	0,626	0,024
Q0922.Pr.2.		Acuerdo	0,133	0,117
Q0922.Pr.3.		Desacuerdo	0,241	0,859
Q0913.Pr.1.	La cuna es clave para el éxito	Sin opinión	0,000	0,058
Q0913.Pr.2.		Acuerdo	1,000	0,024
Q0913.Pr.3.		Desacuerdo	0,000	0,918
Q0914.Pr.1.	El esfuerzo es clave para el éxito	Sin opinión	0,251	0,012
Q0914.Pr.2.		Acuerdo	0,623	0,930
Q0914.Pr.3.		Desacuerdo	0,126	0,058



El Perú			Clase 1	Clase 2
Q0909.Pr.1.	Es un país pobre	Sin opinión	0,254	0,127
Q0909.Pr.2.		Acuerdo	0,238	0,748
Q0909.Pr.3.		Desacuerdo	0,508	0,125
Q0910.Pr.1.	Tiene abundantes recursos naturales	Sin opinión	0,018	0,412
Q0910.Pr.2.		Acuerdo	0,845	0,276
Q0910.Pr.3.		Desacuerdo	0,137	0,312
Q0911.Pr.1.	Tiene gran diversidad cultural	Sin opinión	0,082	0,000
Q0911.Pr.2.		Acuerdo	0,918	0,147
Q0911.Pr.3.		Desacuerdo	0,000	0,853

Género			Clase 1	Clase 2
Q0920.Pr.1.	Trabajo antes que hijos (padre)	Sin opinión	0,054	0,214
Q0920.Pr.2.		Acuerdo	0,169	0,054
Q0920.Pr.3.		Desacuerdo	0,777	0,732
Q0921.Pr.1.	Trabajo antes que hijos (madre)	Sin opinión	0,055	0,268
Q0921.Pr.2.		Acuerdo	0,118	0,000
Q0921.Pr.3.		Desacuerdo	0,827	0,732
Q0923.Pr.1.	Estudiar lleva a postergar maternidad	Sin opinión	0,106	1,000
Q0923.Pr.2.		Acuerdo	0,460	0,000
Q0923.Pr.3.		Desacuerdo	0,434	0,000
Q0924.Pr.1.	Trabajar lleva a postergar maternidad	Sin opinión	0,116	0,953
Q0924.Pr.2.		Acuerdo	0,352	0,047
Q0924.Pr.3.		Desacuerdo	0,532	0,000

E. **Actitudes discriminatorias frente a diversos grupos de población.** Al igual que en el caso anterior, la información sobre este aspecto fue trabajada mediante el LCA de la forma señalada. Los detalles de este procesamiento son presentados a continuación.

Para los tres últimos grupos de preguntas (nacionalidad, región/raza, otros grupos), en el cuadro 1C se presenta los detalles de su procesamiento, considerando que en todos los casos: (i) aunque no se contó con información válida para todas las variables manifiestas, sin embargo el procedimiento permitió estimar la pertenencia a grupos o clases latentes para todos los casos; y (ii) se evaluó tres modelos de LCA: con dos, tres y cuatro clases. En las preguntas sobre región/raza y otros grupos, el modelo con dos clases fue elegido usando el criterio de menor valor del BIC, mientras que en

las preguntas sobre nacionalidad, debido a la combinación del número de observaciones, variables manifiestas y opciones de respuesta, las estimaciones necesarias con tres o cuatro clases no operaban dado el número de observaciones disponible, creando una dificultad metodológica que resultó en la imposibilidad de considerar dichos modelos, por lo que se optó por el modelo con dos clases; y (iii) al observarse la distribución posterior de probabilidades de pertenencia a cada clase, se verificó que la asignación de cada caso a una clase, tomando el valor mayor de las probabilidades estimadas, arrojó un valor promedio dado y otro la probabilidad de pertenecer a la clase asignada, como se muestra en el cuadro.

Cuadro 1C

Detalles del procesamiento de los cinco primeros grupos de preguntas

Grupo de preguntas	Información válida (base: 96 observaciones)	Asignación de cada caso a una clase (%)	
		Promedio de la probabilidad usada	Número de casos asignados con probabilidades de pertenencia menores a ...
1° Nacionalidad	91	99,5	1 caso: 90
2° Región/raza	92	99,3	1 caso: 75
3° Otros grupos	91	97,8	4 casos: 75

El cuadro 1D muestra las probabilidades de respuesta estimadas de cada clase a cada una de las categorías de respuesta de las variables manifiestas correspondientes a estos tres grupos de preguntas.

Cuadro 1D

Probabilidades de respuesta estimadas a cada categoría de respuesta de los cinco grupos de variables considerados como información de actitudes discriminatorias según clase latente

Nacionalidad			Clase 1	Clase 2
Q1103.Pr.1.	Estados Unidos	No sé	0,109	0,000
Q1103.Pr.2.		No	0,400	0,205
Q1103.Pr.3.		Sí	0,400	0,051
Q1103.Pr.4.		Me da lo mismo	0,091	0,744
Q1104.Pr.1.	Norteamérica	No sé	0,109	0,000
Q1104.Pr.2.		No	0,309	0,132
Q1104.Pr.3.		Sí	0,455	0,131
Q1104.Pr.4.		Me da lo mismo	0,127	0,737



Nacionalidad			Clase 1	Clase 2
Q1105.Pr.1.	Bolivia	No sé	0,091	0,050
Q1105.Pr.2.		No	0,418	0,050
Q1105.Pr.3.		Sí	0,418	0,000
Q1105.Pr.4.		Me da lo mismo	0,073	0,900
Q1106.Pr.1.	Ecuador	No sé	0,145	0,025
Q1106.Pr.2.		No	0,454	0,050
Q1106.Pr.3.		Sí	0,345	0,000
Q1106.Pr.4.		Me da lo mismo	0,055	0,925
Q1107.Pr.1.	Chile	No sé	0,145	0,025
Q1107.Pr.2.		No	0,527	0,100
Q1107.Pr.3.		Sí	0,309	0,050
Q1107.Pr.4.		Me da lo mismo	0,018	0,825
Q1108.Pr.1.	Colombia	No sé	0,109	0,000
Q1108.Pr.2.		No	0,327	0,025
Q1108.Pr.3.		Sí	0,545	0,050
Q1108.Pr.4.		Me da lo mismo	0,018	0,925
Q1109.Pr.1.	Brasil	No sé	0,091	0,000
Q1109.Pr.2.		No	0,218	0,075
Q1109.Pr.3.		Sí	0,655	0,125
Q1109.Pr.4.		Me da lo mismo	0,036	0,800
Q1110.Pr.1.	Argentina	No sé	0,127	0,000
Q1110.Pr.2.		No	0,127	0,050
Q1110.Pr.3.		Sí	0,745	0,100
Q1110.Pr.4.		Me da lo mismo	0,000	0,850
Q1111.Pr.1.	México	No sé	0,127	0,000
Q1111.Pr.2.		No	0,273	0,025
Q1111.Pr.3.		Sí	0,582	0,125
Q1111.Pr.4.		Me da lo mismo	0,018	0,850
Q1112.Pr.1.	Otros países latinoamericanos	No sé	0,091	0,026
Q1112.Pr.2.		No	0,218	0,077
Q1112.Pr.3.		Sí	0,600	0,154
Q1112.Pr.4.		Me da lo mismo	0,091	0,744
Q1113.Pr.1.	Otros países	No sé	0,148	0,050
Q1113.Pr.2.		No	0,222	0,075
Q1113.Pr.3.		Sí	0,574	0,125
Q1113.Pr.4.		Me da lo mismo	0,056	0,750



Región, grupo étnico			Clase 1	Clase 2	Clase 3
Q1116.Pr.1.	Costa	No sé	0,000	0,057	0,000
Q1116.Pr.2.		No	0,171	0,000	0,259
Q1116.Pr.3.		Sí	0,733	0,140	0,495
Q1116.Pr.4.		Me da lo mismo	0,096	0,802	0,246
Q1117.Pr.1.	Lima	No sé	0,000	0,057	0,000
Q1117.Pr.2.		No	0,019	0,000	0,123
Q1117.Pr.3.		Sí	0,962	0,284	0,877
Q1117.Pr.4.		Me da lo mismo	0,019	0,659	0,000
Q1118.Pr.1.	Sierra	No sé	0,038	0,115	0,000
Q1118.Pr.2.		No	0,250	0,029	0,123
Q1118.Pr.3.		Sí	0,671	0,057	0,754
Q1118.Pr.4.		Me da lo mismo	0,040	0,799	0,123
Q1119.Pr.1.	Selva	No sé	0,000	0,115	0,000
Q1119.Pr.2.		No	0,275	0,029	0,000
Q1119.Pr.3.		Sí	0,684	0,000	1,000
Q1119.Pr.4.		Me da lo mismo	0,041	0,857	0,000
Q1120.Pr.1.	Blancos	No sé	0,000	0,143	0,369
Q1120.Pr.2.		No	0,177	0,057	0,000
Q1120.Pr.3.		Sí	0,823	0,026	0,139
Q1120.Pr.4.		Me da lo mismo	0,000	0,773	0,492
Q1121.Pr.1.	Mestizos	No sé	0,038	0,115	0,369
Q1121.Pr.2.		No	0,231	0,000	0,000
Q1121.Pr.3.		Sí	0,731	0,054	0,139
Q1121.Pr.4.		Me da lo mismo	0,000	0,831	0,492
Q1122.Pr.1.	Andino	No sé	0,038	0,058	0,249
Q1122.Pr.2.		No	0,269	0,000	0,000
Q1122.Pr.3.		Sí	0,635	0,000	0,000
Q1122.Pr.4.		Me da lo mismo	0,058	0,942	0,751
Q1123.Pr.1.	Selvático	No sé	0,000	0,057	0,123
Q1123.Pr.2.		No	0,294	0,029	0,000
Q1123.Pr.3.		Sí	0,645	0,000	0,508
Q1123.Pr.4.		Me da lo mismo	0,061	0,914	0,369



Nacionalidad			Clase 1	Clase 2
Q1114.Pr.1.	Distintas orientaciones sexuales	No sé	0,131	0,158
Q1114.Pr.2.		No	0,158	0,460
Q1114.Pr.3.		Sí	0,099	0,236
Q1114.Pr.4.		Me da lo mismo	0,613	0,147
Q1115.Pr.1.	Distintas creencias religiosas	No sé	0,034	0,127
Q1115.Pr.2.		No	0,068	0,318
Q1115.Pr.3.		Sí	0,137	0,445
Q1115.Pr.4.		Me da lo mismo	0,760	0,109
Q1101.Pr.1.	Mismo equipo de fútbol	No sé	0,066	0,079
Q1101.Pr.2.		No	0,257	0,302
Q1101.Pr.3.		Sí	0,067	0,456
Q1101.Pr.4.		Me da lo mismo	0,611	0,164
Q1102.Pr.1.	Misma música / gustos musicales	No sé	0,037	0,045
Q1102.Pr.2.		No	0,151	0,239
Q1102.Pr.3.		Sí	0,298	0,665
Q1102.Pr.4.		Me da lo mismo	0,514	0,052
Q1124.Pr.1.	Buena posición económica	No sé	0,072	0,075
Q1124.Pr.2.		No	0,085	0,209
Q1124.Pr.3.		Sí	0,000	0,573
Q1124.Pr.4.		Me da lo mismo	0,843	0,142
Q1125.Pr.1.	Buena educación escolar	No sé	0,099	0,000
Q1125.Pr.2.		No	0,056	0,067
Q1125.Pr.3.		Sí	0,255	0,918
Q1125.Pr.4.		Me da lo mismo	0,591	0,016
Q1126.Pr.1.	Buena educación universitaria	No sé	0,131	0,000
Q1126.Pr.2.		No	0,023	0,066
Q1126.Pr.3.		Sí	0,254	0,934
Q1126.Pr.4.		Me da lo mismo	0,591	0,000



- F. **Nivel socioeconómico.** Las preguntas destinadas a medir este aspecto de los estudiantes (preguntas 14 y 18) fueron procesadas también mediante el LCA de la forma señalada.

Cabe indicar que se esperaba poca variabilidad en las observaciones (dada la relativa homogeneidad de las zonas en las que se condujeron las observaciones), por lo que se descartó la opción de conducir un análisis de rasgos latentes (LTA). El LTA permite observar una variable latente de tipo continuo a partir de un conjunto de variables manifiestas de naturaleza ordinal. Sin embargo, se intentó ajustar un modelo de rasgos latentes de un solo parámetro mediante la aplicación de un modelo Rasch de teoría de respuesta al ítem (IRT) (Wright y Stone 1999) contando con el *software* JMetrik³. Este modelo no logró converger, presumiblemente por la falta de variabilidad, por lo que fue descartado.

Los detalles del procedimiento finalmente seguido son presentados a continuación:

- Se excluyó del análisis las preguntas vinculadas a posesiones de música, video y *software* (preguntas 14.17 a 14.22) debido a que los estudiantes mostraron dificultades para distinguir entre las opciones presentadas (originales y copias pirata).
- Considerando el patrón de respuestas observado, la educación de los padres (preguntas 18p y 18m) fue recodificada de la siguiente manera:
 - Las opciones «Primaria incompleta», «Primaria completa» y «Secundaria incompleta» se fusionaron en la categoría «Secundaria incompleta o menos».
 - Las opciones «Sin educación formal», «Secundaria completa», «Superior incompleta» y «Superior completa» fueron mantenidas como categorías independientes.
- Del total de 96 casos, se contó con información completa (respuestas válidas a todas las variables manifiestas consideradas) para 76 observaciones. El modelo elegido permitió clasificar todas las observaciones (incluyendo aquellas con información incompleta).

3. Ver: <<http://www.itemanalysis.com>>.



- Se evaluó tres modelos de LCA: con dos, tres y cuatro clases. El modelo con dos clases fue elegido usando el criterio de menor valor del BIC.
- Al observarse la distribución posterior de probabilidades de pertenencia a cada clase, se verificó que la asignación de cada caso a una clase, tomando el valor mayor de las probabilidades estimadas, arrojó un valor promedio de 93,6%. En nueve casos, la probabilidad de pertenecer a la clase a la que se asignó el caso era inferior a 75%.

El cuadro 1E muestra las probabilidades de respuesta estimadas de cada clase a cada una de las categorías de respuesta de las variables manifiestas correspondientes a estos tres grupos de preguntas.

Cuadro 1E

Probabilidades de respuesta estimadas a cada categoría de respuesta de las variables consideradas como información de nivel socioeconómico según clase latente

			Clase 1	Clase 2
Q1401.Pr.1.	Agua	Sí	0,095	0,138
Q1401.Pr.2.		No	0,905	0,862
Q1402.Pr.1.	Electricidad	Sí	0,018	0,000
Q1402.Pr.2.		No	0,982	1,000
Q1403.Pr.1.	Cocina a kerosene	Sí	0,853	0,914
Q1403.Pr.2.		No	0,147	0,086
Q1404.Pr.1.	Cocina a gas	Sí	0,138	0,000
Q1404.Pr.2.		No	0,862	1,000
Q1405.Pr.1.	Cocina eléctrica	Sí	0,586	0,956
Q1405.Pr.2.		No	0,414	0,044
Q1406.Pr.1.	Teléfono fijo	Sí	0,092	0,549
Q1406.Pr.2.		No	0,908	0,451
Q1407.Pr.1.	Computadora	Sí	0,022	0,548
Q1407.Pr.2.		No	0,978	0,452
Q1408.Pr.1.	Acceso a internet	Sí	0,022	0,577
Q1408.Pr.2.		No	0,978	0,423
Q1409.Pr.1.	Consola de videojuegos	Sí	0,345	0,684
Q1409.Pr.2.		No	0,655	0,316
Q1410.Pr.1.	Televisión de pantalla plana	Sí	0,114	0,600
Q1410.Pr.2.		No	0,886	0,400
Q1411.Pr.1.	Televisión con cable	Sí	0,069	0,120
Q1411.Pr.2.		No	0,931	0,880



			Clase 1	Clase 2
Q1412.Pr.1.	Reproductor de DVD	Sí	0,126	0,230
Q1412.Pr.2.		No	0,874	0,770
Q1413.Pr.1.	Reproductor de BD	Sí	0,391	0,971
Q1413.Pr.2.		No	0,609	0,029
Q1414.Pr.1.	Lavadora de platos	Sí	0,831	0,929
Q1414.Pr.2.		No	0,169	0,071
Q1415.Pr.1.	Habitación propia	Sí	0,555	0,716
Q1415.Pr.2.		No	0,445	0,284
Q1416.Pr.1.	Refrigeradora	Sí	0,047	0,097
Q1416.Pr.2.		No	0,953	0,903
Q18pR.Pr.1.	Padre sin educación formal		0,020	0,000
Q18pR.Pr.2.	Padre con secundaria incompleta o menos		0,106	0,302
Q18pR.Pr.3.	Padre con secundaria completa		0,138	0,124
Q18pR.Pr.4.	Padre con educación superior incompleta		0,294	0,406
Q18pR.Pr.5.	Padre con educación superior completa		0,442	0,169
Q18mR.Pr.1.	Madre sin educación formal		0,000	0,000
Q18mR.Pr.2.	Madre con secundaria incompleta o menos		0,584	0,734
Q18mR.Pr.3.	Madre con secundaria completa		0,329	0,207
Q18mR.Pr.4.	Madre con educación superior incompleta		0,087	0,058
Q18mR.Pr.5.	Madre con educación superior completa		0,000	0,000



Anexo 2

Formato de consentimiento para la participación (directores y docentes)¹



**UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO**

La construcción de ciudadanía en el medio escolar
Formato de consentimiento para docentes y directores

Por medio del presente documento dejo constancia que los investigadores a cargo del proyecto de investigación referido en el encabezado han hecho de mi conocimiento las características y finalidades de dicho proyecto, me han dado la oportunidad de formular preguntas aclaratorias, así como han expresado el compromiso de mantener bajo total confidencialidad toda información que pueda permitir la identificación individual de mi persona o de cualesquiera de mis colegas o estudiantes. Este compromiso se encuentra en concordancia con las normas de ética de la investigación de la Universidad del Pacífico.

En este estudio no habrá grabaciones de audio ni de video. En caso de citarse textualmente las opiniones vertidas en las sesiones de clase o en diálogos con los investigadores, se mantendrá el anonimato de los participantes.

Dado lo anterior, expreso mi acuerdo con participar en el desarrollo de esta investigación que entiendo ha de contribuir a una mejor comprensión de la realidad educativa del Perú. En caso cambie de opinión, informaré a los investigadores responsables.

Lima, de de 2013

Nombre:

DNI:

1. Reproducido para fines de documentación. No puede ser usado, reproducido o adaptado sin consentimiento expreso del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).



Anexo 3

Formato de consentimiento para la participación (estudiantes)¹



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

La construcción de ciudadanía en el medio escolar
Declaración de consentimiento para estudiantes

Estimados estudiantes,

Como les he expresado verbalmente, ahora quisiera leerles este pequeño texto que tiene como propósito ratificarles el sentido de mi presencia en este colegio durante estos días y pedirles que me expresen su acuerdo para participar en el trabajo que estoy realizando.

La Universidad del Pacífico, en coordinación con el Ministerio de Educación, viene desarrollando una investigación destinada a entender de mejor manera los aspectos de la formación personal-social que se desarrolla en las escuelas primarias. Para estos efectos, investigadores de la Universidad del Pacífico están visitando colegios de diversos distritos de Lima donde desarrollamos dos acciones:

1. La primera consiste en observar cómo se desarrollan las distintas actividades escolares durante varios días de una semana. La intención es conocer la vida diaria del aula ya que esta influye en la formación junto con otros aspectos como los contenidos de las clases, los materiales que usan, las actividades que realizan. Para esto, uno de nosotros necesita sentarse en la parte de atrás del aula y registrar en unos formatos lo que sucede durante el día. No queremos interrumpirlos, así que les pedimos que, simplemente, traten de ignorar nuestra presencia y actúen como cualquier otro día.
2. La segunda actividad consiste en pedirles que completen un pequeño cuestionario que les daremos el último día. Es un cuestionario que hemos

1. Reproducido para fines de documentación. No puede ser usado, reproducido o adaptado sin consentimiento expreso del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).



de manejar de modo completamente anónimo: ninguna publicación que hagamos de los resultados de esta investigación habrá de contener vuestros nombres o cualquier otro dato que permita saber quiénes son las personas que han colaborado con nosotros.

Ahora, quisiera pedirle que me hagan cualquier pregunta que quieran hacer.

Finalmente, quisiera pedirle que levanten la mano para expresar que están de acuerdo en colaborar con nosotros permitiéndonos que hagamos este trabajo en vuestra aula.

Muchas gracias.

Anexo 4
Guía de observación de clase¹



La construcción de ciudadanía en el medio escolar
Guía de observación de clase

Fecha CE Obs

La presente guía está organizada de la siguiente manera: (i) una sección por tipo de aspecto a observar (en las filas); (ii) una sección para registrar la información en intervalos de diez minutos (en las columnas); y (iii) una sección de observaciones generales y anotaciones adicionales que quepa tener en cuenta (al final).

Desde	08:10	08:20	08:30	08:40	08:50	09:00	09:10	09:20	09:30	09:40	09:50	10:00	10:10	10:20	10:30	10:40	10:50	11:00	11:10	11:20	11:30	11:40	11:50	12:00	
Hasta																									
Área temática																									
Docente																									
Tipo de actividad																									
Trabajo individual																									
Trabajo grupal																									
Dictado																									
Consigna/organización																									
Exposiciones de alumnos																									
Preguntas/diálogo entre estudiantes																									
Retroalimentación/aclaraciones docente																									
Otro																									

1. Reproducida para fines de documentación. No puede ser usada, reproducida o adaptada sin consentimiento expreso del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).



	Desde	Hasta																				
Docente-alumnos																						
Seguimiento individual																						
Seguimiento a grupos																						
No se comunica con ellos																						
Trato por nombre propio																						
Trato por apellido																						
Expresiones afectivas del docente (+/-)																						
Expresiones afectivas de los estudiantes (+/-)																						
Trato a grupo sin individualizar																						
Identidad (docente)																						
Expresa opinión personal (docente)																						
Referencia a grupo (local-escolar)																						
Referencia a grupo (familia/comunidad)																						
Referencia a grupo (nacional)																						
Referencia a humanidad																						
Referencia a extranjeros																						
Identidad (estudiantes)																						
Expresar opinión personal (estudiante)																						
Referencia a grupo (local-escolar)																						
Referencia a grupo (familia/comunidad)																						
Referencia a grupo (nacional)																						
Referencia a humanidad																						
Referencia a extranjeros																						

Anexo 5

Cuestionario para estudiantes¹



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

La construcción de ciudadanía en el medio escolar
Cuestionario para estudiantes

De acuerdo a lo que hemos conversado en clase, queríamos pedirte tu apoyo completando este cuestionario. Todas las respuestas serán tratadas de modo anónimo y no se hará de conocimiento público ningún detalle que pueda llevar a identificarte o identificar a tu clase o escuela ni a ninguna de las personas que nos apoyan.

Es muy importante para nosotros que te sientas cómodo respondiendo estas preguntas ya que queremos conocer lo que tú realmente piensas y sientes sobre los temas que te vamos a preguntar: no es un examen con respuestas correctas e incorrectas; lo que pienses estará bien pues eso es lo que queremos saber.

La mayor parte de las respuestas las das marcando con una X en el casillero que corresponda.

1. En cuáles de las siguientes épocas de la historia del Perú tú consideras que...

Para cada frase, marca una sola opción con una X.	Antes de los primeros Estados	Culturas pre-incas	Incas	Colonia	Siglo XIX	Siglo XX	Actualidad	Todos iguales	No se
... la gente era/es más feliz									
... la gente era/es más honesta									
... la gente era/es más trabajadora									
... los gobiernos eran/son mejores									
... había/hay menos pobreza									
... había/hay más justicia									
... había/hay más libertad									
... todas las personas se respetaban/respetan									
... había/hay más influencia extranjera									
... había/hay más discriminación racial									
... había/hay más comodidades									
... había/hay más solidaridad									
... había/hay más individualismo									
... preferirías vivir si pudieses escoger									

1. Reproducido para fines de documentación. No puede ser usado, reproducido o adaptado sin consentimiento expreso del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).



2. De las frases que siguen, ¿cuál te parece la más importante para explicar la victoria de los conquistadores españoles sobre el Imperio Incaico?	Marca con un X lo que corresponda (una sola opción)
La superioridad de las armas españolas	
La buena suerte de los españoles	
La división entre la población indígena	
La astucia de los españoles	
Los mayores conocimientos científicos de los españoles	
La religión cristiana	
Otra	

Si marcaste «Otra», por favor dinos cuál en el espacio que sigue:

--

3. Consideras que la Colonia...	Marca con un X lo que corresponda (una sola opción)
... representó el inicio del mestizaje y de la creación de la nacionalidad peruana?	
... creó diferencias sociales y culturales que hicieron difícil el desarrollo de la nacionalidad peruana?	
Ambas frases son igualmente verdaderas	

4. Consideras que el Perú de hoy tendría menos problemas si... (contesta a ambas frases)	Si	No	No se
...hubiese sido colonia de otro país Europeo (Inglaterra, Holanda, Portugal, etc.)			
...no hubiese sido colonia de ningún país			

5. En distintas obras literarias escritas en el Perú, se describe a la población indígena de diversas maneras. Por favor, marca la opción que a tu juicio representa mejor la realidad	Marca con una X lo que corresponda (una sola opción)
El indio es hipócrita y ocioso y muy difícilmente puede ser redimido	
El indio es un ser indefenso e ignorante al que hay que proteger	
El indio es trabajador y puede valerse por sí mismo	
Ninguna de las anteriores	



6. El Perú de hoy es el resultado de su historia, de lo que hacemos los peruanos todos los días y de nuestra interacción con otros países y actores. A continuación, te presentamos una lista de actores que han jugado un rol en la historia pasada y presente del Perú, te pedimos que nos digas tu opinión acerca del papel que han jugado

	Muy positivo	Positivo	Negativo	Muy negativo	No se
La población blanca					
La población negra					
La población indígena					
La población mestiza					
Las clases altas					
Las clases medias					
Las clases bajas					
Los gobernantes					
El capital extranjero					
Los países desarrollados					
Los países vecinos					

7. Comparando el Perú actual con el Perú de cuando tus padres eran niños...

	Si	No	No se
está económicamente mejor			
es más seguro			
es más violento			
tiene más igualdad ante la ley			
hay más libertad			
hay más solidaridad			
hay más oportunidades			
la gente se respeta más			
hay menos discriminación			
hay más influencia extranjera			



8. Cómo crees que será el Perú cuando tengas 30 años...

	Sí	No	No se
estará económicamente mejor			
será más seguro			
será más violento			
tendrá más igualdad ante la ley			
habrá más libertad			
habrá más solidaridad			
habrá más oportunidades			
la gente se respetará más			
habrá menos discriminación			
habrá más influencia extranjera			

9. A continuación te vamos a presentar un conjunto de frases. Para cada una te pedimos que marques si estás o no de acuerdo con ella.

	De acuerdo	En desacuerdo	No tengo opinión
Todas las personas deben tener los mismos derechos y obligaciones			
Garantizar la libertad de las personas es más importante que buscar la justicia			
Buscar la justicia es más importante que garantizar la libertad			
Si uno no tiene plata, está bien que no respete algunas leyes			
Si uno no tiene plata no puede respetar algunas leyes			
El Estado debe dar todo lo que la gente necesita			
El Estado debe dar todo lo que la gente quiere			
Cada uno debe arreglárselas a su manera, el Estado sólo debe asegurar la libertad de todos			
El Perú es un país económicamente pobre			
El Perú es un país rico en recursos naturales			
El Perú es un país rico en diversidad cultural			
En un país como el Perú está bien que la gente piratee música y videos pues no tenemos plata			
Para tener éxito en la vida, lo más importante es haber nacido en un hogar con plata			
Para tener éxito en la vida, lo más importante es esforzarse			
Todos los niños deberían poder estudiar una carrera profesional			
Cuando adulto, yo quiero tener una carrera profesional			
Cuando adulto, yo quiero tener un negocio así no tenga carrera profesional			



	De acuerdo	En desacuerdo	No tengo opinión
Tener una carrera es más importante que ganar mucho dinero			
Tener una carrera es muy importante porque permite ganar dinero			
Un padre debe trabajar duro para así no le quede tiempo para ver a sus hijos			
Una madre debe trabajar duro para así no le quede tiempo para ver a sus hijos			
Si yo tuviese plata no trabajaría			
Una mujer debe preferir estudiar una carrera a tener hijos			
Una mujer debe preferir trabajar y ganar plata a tener hijos			
El gobierno debe obligar a los pobres a tener pocos hijos			
Se puede perdonar que una persona no cuide el medio ambiente si no tiene plata			
No se puede perdonar que una persona no cuide el medio ambiente si tiene plata			

10. ¿Con qué frecuencia escuchas estos tipos de música?

	Siempre	Casi siempre	Muy poco	Nunca
Baladas en castellano				
Música folklórica peruana				
Música folklórica latinoamericana				
Música clásica				
Rock/pop en castellano				
Rock/pop en inglés				
Tropical andina				
Criolla				
Salsa				
Reggaetón				
Otra				

Si marcaste «Otra», por favor dinos cuál en el espacio que sigue:

--



11. Si pudieses elegir tus vecinos te gustaría que ...

	Si	No	Me da lo mismo	No se
fueran de tu mismo equipo de fútbol				
tuviesen tus mismos gustos musicales				
fuesen europeos				
fuesen norteamericanos				
fuesen Bolivianos				
fuesen Ecuatorianos				
fuesen Chilenos				
fuesen Colombianos				
fuesen Brasileños				
fuesen Argentinos				
fuesen Mexicanos				
fuesen de otras partes de América Latina				
fuesen de otras partes del mundo (Asia, África, Oceanía)				
fuesen de distintas orientaciones sexuales				
fuesen de distintas creencias religiosas				
fuesen de la costa				
fuesen de Lima				
fuesen de la sierra				
fuesen de la selva				
fuesen blancos				
fuesen mestizos				
fuesen de origen andino				
fuesen de origen selvático				
fuviesen una buena posición económica				
fuviesen una buena educación escolar				
fuviesen una buena educación universitaria				

12. ¿Consideras que las siguientes personas estarían de acuerdo con las opiniones que has dado en las preguntas previas?

	Si	No	No se
Tus padres			
Tus amigos del barrio			
Tus compañeros de colegio			
Tus profesores			



13. Sin contar textos escolares, ¿cuántos libros hay en tu casa?

Marca con una X lo que corresponda (una sola opción)

Ninguno	
Menos de 10	
Entre 11 y 50	
Entre 51 y 100	
Entre 101 y 500	
Más de 500	

14. Indícanos cuáles de estos bienes o servicios tienes en casa:

	Si	No
Agua por tubería		
Electricidad		
Cocina a kerosene		
Cocina a gas		
Cocina eléctrica		
Teléfono fijo		
Computadora		
Acceso a internet		
Consola de video juegos (PlayStation, Wii, Xbox, etc. no computadora ni Tablet)		
TV de pantalla plana (LCD, Plasma o LED)		
Televisión por cable		
Reproductor de DVDs		
Reproductor de Blu-ray		
Lavadora de platos		
Habitación propia (sólo para ti)		
Refrigeradora		
Música (original)		
Música (pirata, bajada de internet, etc.)		
Videos (originales)		
Videos (piratas, bajados de internet, etc.)		
Programas de computadora o juegos de video (originales)		
Programas de computadora o juegos de video (piratas, bajados de internet, etc.)		



15. Sexo	Marca con una X lo que corresponda
Femenino	
Masculino	

16. Edad	Años cumplidos
----------	----------------

17. Lugar de nacimiento	Departamento	
	Provincia	
	Distrito	

18. ¿Cuál es el nivel educativo de tus padres?	Padre	Madre
No tiene educación formal		
Primaria incompleta		
Primaria completa		
Secundaria incompleta		
Secundaria completa		
Superior (universidad/instituto) incompleta		
Superior (universidad/instituto) completa		
No se		

19. ¿Consideras que tu hogar es de...	Marca con una X lo que corresponda (Sólo una opción)
... Clase baja?	
... Clase media baja?	
... Clase media?	
... Clase media alta?	
... Clase alta?	

20. ¿Consideras que la situación económica de tu hogar está...	Marca con una X lo que corresponda (Sólo una opción)
... Mejorando?	
... No cambia?	
... Empeorando?	

Muchas gracias por tu apoyo.

Anexo 6

Cuestionario para docentes¹



La construcción de ciudadanía en el medio escolar Cuestionario para docentes

Le pediríamos por favor que nos brinde unos minutos para responder este cuestionario. Como usted sabe toda la información que usted nos brinde será conservada con absoluta confidencialidad. Muchas gracias.

A continuación, le planteamos un conjunto de preguntas que no tienen una respuesta verdadera o correcta, sino más bien, se vinculan a opiniones y puntos de vista que las personas podemos tener sobre diferentes tópicos. Le pedimos por favor que responda eligiendo la opción que se aproxime más a lo que usted piensa. Trate de marcar siempre la primera reacción que le viene a la mente.

1. En cuáles de las siguientes épocas de la historia del Perú usted considera que ...

	Antes de los primeros Estados	Culturas pre-incas	Incas	Colonias	Siglo XIX	Siglo XX	Actualidad	Todos iguales	No se
la gente era/es más feliz									
la gente era/es más honesta									
la gente era/es más trabajadora									
los gobiernos eran/son mejores									
había/hay menos pobreza									
había/hay más justicia									
había/hay más libertad									
todas las personas se respetaban/respetan									
había/hay más influencia extranjera									
había/hay más discriminación racial									
había/hay más comodidades									
había/hay más solidaridad									
había/hay más individualismo									
preferiría vivir si pudiese escoger									

1. Reproducido para fines de documentación. No puede ser usado, reproducido o adaptado sin consentimiento expreso del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP).



2. De las frases que siguen, ¿cuál le parece la más importante para explicar la victoria de los conquistadores españoles sobre el Imperio Incaico?

	Marca con un ✓ lo que corresponda (una sola opción)
La superioridad de las armas españolas	
La buena suerte de los españoles	
La división entre la población indígena	
La astucia de los españoles	
Los mayores conocimientos científicos de los españoles	
La religión cristiana	
Otra	

Si marcó «Otra», por favor díganos cuál en el espacio que sigue:

3. Considera que la Colonia...

	Marca con un ✓ lo que corresponda (una sola opción)
... representó el inicio del mestizaje y de la creación de la nacionalidad peruana?	
... creó diferencias sociales y culturales que hicieron difícil el desarrollo de la nacionalidad peruana?	
Ambas frases son igualmente verdaderas	

4. Considera que el Perú de hoy tendría menos problemas si...
(contesta a ambas frases)

	Si	No	No se
... hubiese sido colonia de otro país Europeo (Inglaterra, Holanda, Portugal, etc.)			
... no hubiese sido colonia de ningún país			



5. El Perú de hoy es el resultado de su historia, de lo que hacemos los peruanos todos los días, y de nuestra interacción con otros países y actores. A continuación, te presentamos una lista de actores que han jugado un rol en la historia pasada y presente del Perú; te pedimos que nos digas tu opinión acerca del papel que han jugado

	Muy positivo	Positivo	Negativo	Muy negativo	No se
La población blanca					
La población negra					
La población indígena					
La población mestiza					
Las clases altas					
Las clases medias					
Las clases bajas					
Los gobernantes					
El capital extranjero					
Los países desarrollados					
Los países vecinos					

6. Comparando el Perú actual con el Perú de cuando sus padres eran niños...

	Sí	No	No se
está económicamente mejor			
es más seguro			
es más violento			
tiene más igualdad ante la ley			
hay más libertad			
hay más solidaridad			
hay más oportunidades			
la gente se respeta más			
hay menos discriminación			
hay más influencia extranjera			



7. Cómo cree que será el Perú cuando usted se jubile...

	Si	No	No se
estará económicamente mejor			
será más seguro			
será más violento			
tendrá más igualdad ante la ley			
habrá más libertad			
habrá más solidaridad			
habrá más oportunidades			
la gente se respetará más			
habrá menos discriminación			
habrá más influencia extranjera			

8. A continuación le vamos a presentar un conjunto de frases. Para cada una, le pedimos que marque si estás o no de acuerdo con ella.

	Si	No	No se
Todas las personas deben tener los mismos derechos y obligaciones			
Garantizar la libertad de las personas es más importante que buscar la justicia			
Buscar la justicia es más importante que garantizar la libertad			
Si uno no tiene plata no puede ser realmente libre			
Si uno no tiene plata, está bien que no respete algunas leyes			
El Estado debe dar todo lo que la gente necesita			
El Estado debe dar todo lo que la gente quiere			
Cada uno debe arreglárselas a su manera, el Estado sólo debe asegurar la libertad de todos			
El Perú es un país económicamente pobre			
El Perú es un país rico en recursos naturales			
El Perú es un país rico en diversidad cultural			
En un país como el Perú está bien que la gente piratee música y videos pues no tenemos plata			
Para tener éxito en la vida, lo más importante es haber nacido en un hogar con plata			
Para tener éxito en la vida, lo más importante es esforzarse			



9. ¿Con qué frecuencia escucha estos tipos de música?

	Siempre	Casi siempre	Muy poco	Nunca
Baladas en castellano				
Música folklórica peruana				
Música folklórica latinoamericana				
Música clásica				
Rock/pop en castellano				
Rock/pop en inglés				
Tropical andina				
Criolla				
Salsa				
Reggaetón				
Otra				

Si marcó «Otra», por favor díganos cuál en el espacio que sigue:

--



10. Si pudiese elegir sus vecinos le gustaría que...

	Sí	No	Me da lo mismo	No se
fueran de tu mismo equipo de fútbol				
tuviesen tus mismos gustos musicales				
fuesen europeos				
fuesen norteamericanos				
fuesen Bolivianos				
fuesen Ecuatorianos				
fuesen Chilenos				
fuesen Colombianos				
fuesen Brasileños				
fuesen Argentinos				
fuesen Mexicanos				
fuesen de otras partes de América Latina				
fuesen de otras partes del mundo (Asia, Africa, Oceanía)				
fuesen de distintas orientaciones sexuales				
fuesen de distintas creencias religiosas				
fuesen de la costa				
fuesen de Lima				
fuesen de la sierra				
fuesen de la selva				
fuesen blancos				
fuesen mestizos				
fuesen de origen andino				
fuesen de origen selvático				
tuviesen una buena posición económica				
tuviesen una buena educación escolar				
tuviesen una buena educación universitaria				



11. ¿Cuál considera usted que es la principal limitación que se tiene para asegurar que todos los estudiantes puedan lograr aprendizajes de calidad?	Marque con un ✓ lo que corresponda (hasta tres opciones)
La falta de compromiso de los padres	
La interferencia de los padres en los asuntos de la escuela	
Las condiciones materiales de la escuela	
La calidad de los materiales de enseñanza	
Los malos hábitos que los estudiantes traen de la casa	
Los malos hábitos que los estudiantes traen del barrio	
La falta de capacitación de los docentes	
La mala capacitación brindada a los docentes	
La falta de apoyo pedagógico desde la UGEL/DRE/Ministerio	
La mala influencia de los medios de comunicación	
La mala influencia de internet y juegos de video	
Es imposible esperar que todos los estudiantes vayan a lograr los aprendizajes	
Otra	

Si marcó «Otra», por favor díganos cuál en el espacio que sigue:

--

12. ¿Considera que las siguientes personas estarían de acuerdo con las opiniones que ha dado en las preguntas previas?	Si	No	No se
Su familia			
Sus amigos del barrio			
Otros profesores			
Sus estudiantes			

13. Sin contar textos escolares ¿cuántos libros hay en su casa?	Marque con un ✓ lo que corresponda (una sola opción)
Ninguno	
Menos de 10	
Entre 11 y 50	
Entre 51 y 100	
Entre 101 y 500	
Más de 500	



14. Indíquenos cuáles de estos bienes o servicios tiene en casa

	Si	No
Agua por tubería		
Electricidad		
Cocina a kerosene		
Cocina a gas		
Cocina eléctrica		
Teléfono fijo		
Computadora		
Acceso a internet		
Consola de video juegos		
TV de pantalla plana (LCD, Plasma o LED)		
Televisión por cable		
Reproductor de DVDs		
Reproductor de Blu-ray		
Lavadora de platos		
Habitación propia (sólo para ti)		
Refrigeradora		
Música (original)		
Música (pirata)		
Videos (originales)		
Videos (piratas)		
Programas de computadora o juegos de video (originales)		
Programas de computadora o juegos de video (piratas)		

15. Sexo

Marca con un ✓ lo que corresponda	
Masculino	Femenino

16. Edad

Años cumplidos	
----------------	--

17. Lugar de nacimiento

Departamento	
Provincia	
Distrito	



18. ¿Qué tipo de estudios ha tenido para desarrollar su labor como docente?	Marque con un ✓ todo lo que corresponda
No tengo estudios de docencia	
ISP incompleto	
ISP completo	
Bachillerato universitario incompleto	
Bachillerato universitario completo	
Licenciatura universitaria incompleta	
Licenciatura universitaria completa	
Maestría incompleta	
Maestría completa	
Doctorado	
Otro tipo de postgrado	
Capacitación ofrecida por el Ministerio	
Capacitación ofrecida por otro (gratuita)	
Capacitación ofrecida por otro (pagada)	

19. ¿Consideras que su hogar es de...	Marque con un ✓ lo que corresponda (Sólo una)
... Clase baja?	
... Clase media baja?	
... Clase media?	
... Clase media alta?	
... Clase alta?	

20. ¿Consideras que la situación económica de su hogar está...	Marque con un ✓ lo que corresponda (Sólo una)
... Mejorando?	
... No cambia?	
... Empeorando?	



21. ¿Se considera usted un buen docente?

Marque con un ✓
lo que corresponda
(Sólo una)

Sí, uno muy bueno	
Sí, uno bueno	
Sí, pero tengo muchas cosas que mejorar	
No	

22. ¿Considera usted que la gran mayoría de los maestros peruanos...

Marque con un ✓
lo que corresponda
(Sólo una)

... se relaciona con afecto con sus estudiantes?	
... no saben cómo relacionarse bien con sus estudiantes?	

23. ¿Considera usted que la gran mayoría de los maestros peruanos...

Marque con un ✓
lo que corresponda
(Sólo una)

... tiene una buena formación académica?	
... tiene una formación académica deficiente?	

Muchas gracias por su apoyo