

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



Burócratas de la calle en educación y memoria: la enseñanza del periodo de 1980-2000 en la educación secundaria a partir de la implementación del currículo nacional del 2016

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Ciencia Política y Gobierno presentado por:

Velazco Muñoz, Anamilé

Asesora:  
Alayza Mujica, María Rosa

Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, Alayza Mujica, María Rosa, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Burócratas de la calle en educación y memoria: la enseñanza del periodo de 1980-2000 en la educación secundaria a partir de la implementación del currículo nacional del 2016 del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Velazco Muñoz, Anamilé dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 23/04/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 08 de mayo del 2024

Apellidos y nombres de la asesora: <u>Alayza Mujica, María Rosa</u>	
DNI: 07814726	Firma 
ORCID: 0000-0002-6721-931X	

*A Mary, Ramiro, Josefina y Shadow por el apoyo y fuerza que me dieron y dan para seguir este largo camino. Sepan que quiero continuar.*



## Agradecimientos

A mi familia, por su constante apoyo e interés en el desarrollo de mi tesis. Por permitirme tomar más tiempo para su redacción, acompañarme a hacer los trámites necesarios para el trabajo de campo y los ánimos constantes para las exposiciones. Aunque ha sido un proceso largo y, por momentos, cansado, lo he disfrutado mucho y estoy orgullosa del resultado. Esto no hubiera sido posible sin ustedes.

A mi asesora, Rosa. A lo largo de la carrera, a veces, he sentido que mis ideas no son tan interesantes o valiosas. Sin embargo, su interés por escucharme y el intercambio de ideas que tuvimos en cada reunión, me hizo sentir más segura de mí misma y mi capacidad. Gracias, también, por las correcciones, aportes, comentarios y los ánimos a seguir esforzándome.

A las y los amigos que hice desde fines del 2018. He aprendido muchísimo de ustedes, lo cual ha tenido un impacto significativo en mi elección de tema de tesis. Gracias por las oportunidades, la confianza, los retos y discusiones que compartimos en ese espacio. He crecido gracias a todo lo bueno y malo que surgió de ahí.

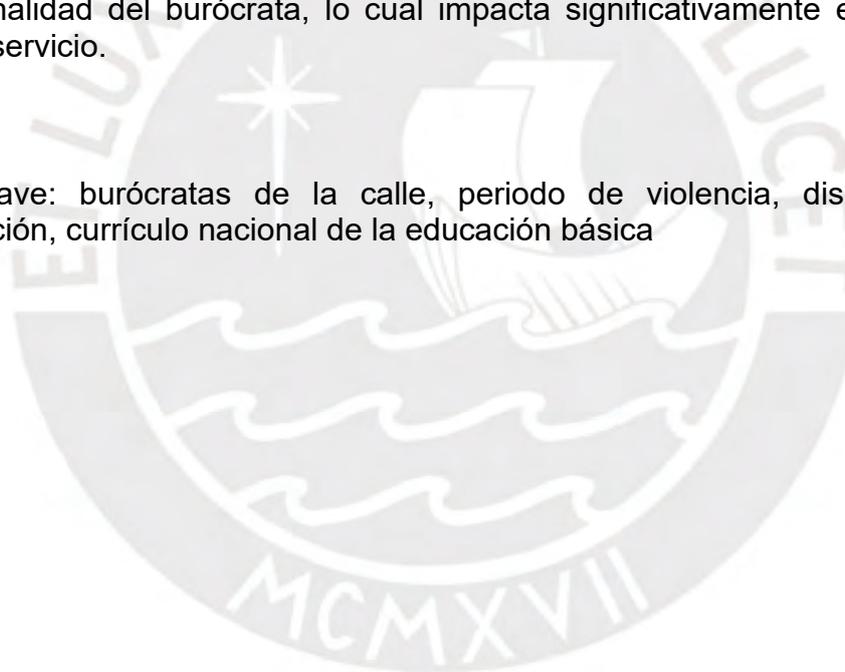
Siendo esta tesis la culminación de mi etapa en pregrado, agradezco a las y los profesores de la facultad por su trabajo y dedicación a lo largo de los ciclos. La mayor parte de esta etapa la viví durante el confinamiento y sé que para muchos fue un reto adaptarse a la virtualidad. Recuerdo a cada uno de ustedes con gran aprecio. También agradezco a los trabajadores administrativos. Tal vez nos habremos cruzado solo un par de veces o nos habremos comunicado por correo. Siempre estuvieron dispuestos a apoyarme amablemente. Mi estadía en la facultad de Ciencias Sociales no hubiera sido tan agradable si no hubiera sido por ustedes.

Finalmente, un agradecimiento especial a los profesores que fueron parte de mi trabajo de campo. Gracias por la confianza y el tiempo que me brindaron para responder cada una de mis preguntas y permitirme observar sus clases. Su apoyo hizo posible el desarrollo de un tema que combina mis intereses y aprendizajes a lo largo de la carrera. Muchas gracias.

## Resumen

Se dice que las nuevas generaciones deben conocer lo que pasó en el Perú en el periodo de 1980-2000. Sin embargo, se observa en muchos colegios que pese al consenso sobre la importancia de su enseñanza, este tema no es programado. Así, esta tesis se pregunta ¿qué factores influyen en la enseñanza del periodo de 1980-2000 a partir de la implementación del Currículo Nacional del 2016? Mediante las entrevistas a docentes y las observaciones de las clases de 11 colegios pertenecientes a la UGEL 03 y el empleo de la teoría de los burócratas de la calle se halló que la decisión de enseñar el tema depende de la noción de los docentes sobre sus estudiantes y lo que interpretan como necesario para su futuro. De esta manera, aquellos docentes que sí enseñan el tema comparten el objetivo del Currículo Nacional del 2016 sobre el enfoque de competencias para la vida. Esto implica que las otras limitantes, aunque influyen en la calidad y el contenido de las clases, no determinan el desarrollo de los alumnos, esto dependerá de cómo los docentes interpreten sus carencias y limitaciones. Este estudio es relevante porque no hay investigaciones que analicen la enseñanza del periodo 1980-2000 desde la perspectiva de burócratas de la calle y además permite conocer como la implementación de políticas que involucran temas controversiales o sensibles puede verse afectada, positiva o negativamente, por la discrecionalidad del burócrata, lo cual impacta significativamente en la vida del usuario del servicio.

Palabras clave: burócratas de la calle, periodo de violencia, discrecionalidad, implementación, currículo nacional de la educación básica



## Índice

Introducción	1
Capítulo 1. Estado de la cuestión	3
1.1. Perú en educación y memoria	3
1.2. Argentina en educación y memoria	11
1.3. Chile en educación y memoria	17
1.4. Similitudes y diferencias entre Perú, Argentina y Chile en educación y memoria	22
Capítulo 2. Marco teórico	26
Capítulo 3. Diseño de investigación	31
3.1. Pregunta de investigación	31
3.2. Objetivos	31
3.3. Hipótesis	32
3.4. Selección de casos	32
3.5. Herramientas de recolección de información	33
Capítulo 4. Diseño Curricular Nacional 2008 y Currículo Nacional 2016	35
4.1. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2008)	35
4.2. Currículo Nacional de la Educación Básica (2016)	37
4.3. Cambios entre el Diseño Curricular Nacional del 2008 y el Currículo Nacional del 2016	39
Capítulo 5. Los docentes y la enseñanza del periodo de 1980-2000 desde la aplicación del currículo del 2016	42
5.1. Los docentes y el currículo nacional del 2016	42
5.1.1. Conociendo a los docentes	42
5.1.2. Los docentes y el currículo nacional del 2016	46
5.2. La enseñanza del periodo de 1980-2000	49
5.2.1. Limitantes	50
5.2.2. Mecanismos de afrontamiento	56
Capítulo 6. Discusión: Discrecionalidad docente y la enseñanza del periodo de 1980-2000	61
Conclusiones	68
Referencias bibliográficas	72
Anexos	79

## Índice de tablas

Tabla 1 Competencia “Construye interpretaciones históricas”	38
Tabla 2 Principales diferencias entre los currículos	41
Tabla 3 Enseñanza del periodo de 1980-2000 según región de origen del docente	43
Tabla 4 Enseñanza del periodo de 1980-2000 según tipo de centro de estudios del docente	44
Tabla 5 Enseñanza del periodo de 1980-2000 según ideología del docente	45
Tabla 6 Enfoque del periodo de 1980-2000 según colegio	48
Tabla 7 Origen y mecanismo de afrontamiento de cada limitante	64



## Índice de figuras

Figura 1 [Flujograma de la discrecionalidad del docente en la primera fase]	61
Figura 2 [Discrecionalidad del docente en la segunda fase]	62



## Introducción

En el Perú, el periodo de 1980-2000 estuvo marcado por la muerte y desaparición de aproximadamente 69,280 personas, víctimas de Sendero Luminoso, agentes del estado o el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru, entre otros (CVR, 2003, Tomo IX). Luego de que acabara este periodo y lentamente el país empezara su vida democrática, en el 2001 a través del Decreto Supremo N° 065/2001/PCM se creó la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). Esta se encargó de, por un lado, analizar las condiciones políticas, sociales y culturales, así como los comportamientos que, desde la sociedad y las instituciones del Estado, contribuyeron a la trágica situación de violencia por la que atravesó el Perú (PCM, 2001). Y por otro, recomendar reformas institucionales, legales, educativas y otras, como garantías de prevención, a fin de que sean procesadas y atendidas por medio de iniciativas legislativas, políticas o administrativas (PCM, 2001).

Dentro de las recomendaciones se sugirió una reforma de la educación básica y superior con los objetivos de promover valores democráticos: la valoración del pluralismo, el respeto a las diferencias e interiorizar la importancia de los derechos humanos, así como el rechazo de la violencia como medio para resolver conflictos, entre otros (CVR, 2003, Tomo IX). Así, siguiendo las recomendaciones de la CVR, el Estado peruano ha realizado algunas estrategias para promover los derechos democráticos y el conocimiento sobre el periodo de 1980-2000. Una de estas es el encargo de la enseñanza de este periodo en la educación básica.

En ese sentido, la presente tesis tiene como tema central la enseñanza del periodo de 1980-2000 y se realiza la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué factores influyen a los docentes en la enseñanza del periodo de 1980-2000 a partir del Currículo Nacional del 2016?

Esta pregunta surge por dos razones. En primer lugar, debido a que la memoria es un terreno políticamente disputado en el Perú, donde hasta la actualidad no se ha llegado a un consenso sobre los hechos ni responsabilidades (Silva, 2018) y, en consecuencia, hay sectores que intentan establecer como

verdad solo una versión de la historia (Miranda, 2023). Es decir, este es un tema controversial. En segundo lugar, los docentes deber seguir el Currículo Nacional (2016) pero, al mismo tiempo, cuentan con un gran poder de discrecionalidad respecto al contenido de los temas a enseñar, la profundidad de estos y la metodología.

De esta manera, en el contexto de (i) implementación de un currículo que prioriza el desarrollo de competencias sobre el de contenidos, (ii) la controversia del tema y (iii) la discrecionalidad del docente; el estudio de la enseñanza del periodo de 1980-2000 permite indagar en los factores que tienen influencia sobre los docentes para enseñar o no este tema, así como en la forma y profundidad de hacerlo. En ese sentido, esta propuesta plantea analizar al docente como un *policy-maker*.

Esta propuesta de investigación es relevante porque, si bien hay algunos, aunque pocos, estudios sobre la enseñanza de este periodo a través del rol docente (Arrunátegui, 2019; Uccelli et al., 2017; Jave, 2015b); no hay investigaciones que reconozcan al profesor como *policy-maker*, es decir, que adopte una perspectiva de burócratas de la calle. Razón por la cual este estudio llena un vacío en la literatura.

Siguiendo esa misma línea, conocer qué influencia tienen los docentes haciendo uso de su discrecionalidad en la enseñanza en este tema controversial, puede aproximarnos a entender cómo la ejecución de una política, que involucra temas sensibles o controversiales, puede verse afectada, ya sea positiva o negativamente, por parte de los burócratas de la calle. Esto último representa un conocimiento indispensable para las políticas sociales del Estado en las que el público objetivo son sectores vulnerables o de bajos recursos, pues su ejecución depende altamente de los burócratas de la calle. En ese sentido, la forma en la que estos burócratas trabajen tendrá repercusiones significativas en la vida de los ciudadanos.

## Capítulo 1. Estado de la cuestión

Este capítulo busca conocer qué se ha dicho sobre la educación y la memoria en el Perú. No obstante, para tener una mirada más amplia, también se revisa la literatura argentina y chilena. También se elaborará una comparación que resalte las similitudes y diferencias entre estos países.

### 1.1. Perú en educación y memoria

Si bien existe la intención, normativas y disposiciones por parte del Estado peruano para que se enseñe el periodo de violencia política en las escuelas públicas (Macher, 2014), es preciso recordar que quienes se encargan de asumir esta complicada tarea son los docentes. Sin embargo, se ha encontrado una contradicción entre su discurso y práctica (Arrunátegui, 2019; Salas, 2019; Trinidad, 2004; Uccelli et al., 2017; Valle & Frisancho, 2015).

Por el lado del discurso, los docentes consideran que la enseñanza del periodo de violencia política es importante. Incluso desde antes de su inclusión en el currículo, los maestros creían que era relevante que este periodo sea parte del diseño curricular básico (Trinidad, 2004). Esto debido a que entre los docentes existe un temor porque suceda una situación similar a la del periodo de violencia, por lo que señalan que para evitar que esto ocurra, se debe enseñar este periodo (Arrunátegui, 2019). Lo mismo sucede en Salas (2019), pues los docentes recalcan la importancia de enseñar el periodo no solo para evitar que vuelva a ocurrir, sino también para combatir la desinformación. Además, según Valle y Frisancho (2015), los docentes consideran que la enseñanza de este periodo también es valiosa para el desarrollo de la identidad, especialmente la regional. Empero, existe una discrepancia entre los docentes sobre qué y cómo enseñar este periodo.

Es por esto que, pese a haber una concordancia entre la importancia de la enseñanza de este tema, muchas veces en la práctica, los docentes no lo enseñan (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Portugal & Uccelli, 2019; Uccelli et al., 2013 & Uccelli et al., 2017). Otras veces lo enseñan, pero no lo hacen de acuerdo a las disposiciones y normativas establecidas en el currículo nacional (Arrunátegui, 2016; Flores, 2016; Salas, 2019; Uccelli et al., 2013; Uccelli et al., 2017 & Valle & Frisancho, 2015).

Entonces podemos señalar dos escenarios respecto a la enseñanza del periodo de 1980-2000. Por un lado, los docentes pueden decidir simplemente no enseñar este periodo, como menciona Arrunátegui (2016), Portugal y Uccelli (2019) y Uccelli et al. (2013) el hecho de que el MINEDU desde el 2004 incluya el periodo de violencia política como parte de los contenidos a ser enseñados y que los profesores cuenten con el Currículo Nacional, el Programa Curricular de Educación Secundaria y los textos escolares, no implica que ellos lo hagan. Siguiendo la misma línea, Flores (2016) señala que tanto los padres como docentes tratan de evitar su enseñanza pese al interés de los alumnos por tener un mayor conocimiento de dicho tema. Así, en Uccelli et al. (2017) algunos estudiantes denuncian que el periodo de violencia política no es tratado en ningún momento del año escolar.

Por otro lado, también hay casos donde los docentes eligen enseñar este periodo. Sin embargo, como se mencionó previamente, no lo hacen de acuerdo a lo establecido en las normativas. Así, se ha identificado tres elementos que caracterizan esta enseñanza.

En primer lugar, el tratamiento y la profundidad con la que se enseña este tema depende de la valorización que los docentes le dan a este periodo, así como de su predisposición a compartir sus conocimientos (Uccelli et al., 2017). De esta forma, los profesores pueden escoger no limitarse a lo que indica en el Diseño Curricular Nacional y lo que se señala en los textos escolares; entonces, pueden elegir y restringir cierta información o profundizar otra. Esta característica se encuentra ligada al currículo implícito, el cual comprende todos los aspectos que se relacionan con las percepciones, costumbres y creencias de los docentes y que son incorporadas en su práctica pedagógica consciente o inconscientemente (Arrunátegui, 2016). Así, por ejemplo, Arrunátegui (2016) encuentra que hay opiniones divergentes sobre quién acabó con el terrorismo, sobre la legitimidad de la CVR y sobre la inocencia o culpabilidad de las Fuerzas Armadas. Opiniones que no necesariamente coinciden con la información expuesta en los textos escolares pero que, finalmente, son trasladadas al aula de estudio.

Un aspecto que se desprende de esta característica es que la enseñanza del periodo de violencia no se limita al área de Ciencias Sociales, sino que este tema puede ser elaborado por el docente de cualquier asignatura según su voluntad de hacerlo tanto en el salón de clases como en otros espacios de la institución educativa (Uccelli et al., 2017).

En segundo lugar, en la mayoría de los casos en los que se enseña el periodo de violencia política, esto se realiza sin profundizar en el tema. Según Arrunátegui (2019), los profesores argumentan que enseñan dicho periodo porque el MINEDU se los exige como parte de su desempeño profesional, pero no lo enseñan como un tema en sí mismo, como es presentado en los textos escolares, sino como un subtítulo y sin entrar en detalles. Esto concuerda con lo que expone Salas (2019) en su estudio, pues encontró que muchos profesores ven a sus alumnos solo como receptores pasivos, por lo que no realizan actividades que incentiven la reflexión y la construcción de un pensamiento crítico, incluso, cuando los estudiantes participan activamente en clase haciendo preguntas, los docentes solo atinan a contestar mediante respuestas predeterminadas.

Así, algunos estudiantes mencionan que este periodo es comentado superficialmente a fin de año y que la metodología que los docentes emplean no es la más adecuada para su aprendizaje. Por ejemplo, les asignan realizar exposiciones sobre el tema, sin brindarles una base conceptual, ni apoyo durante su proceso de investigación, peor aún, cuando presentan la tarea, no reciben retroalimentación por parte de los docentes.

Esta metodología impide que se desarrollen las competencias y las habilidades que se relacionan con el manejo de información, comprensión espacio-temporal y al juicio crítico; y se prioriza la exposición de información unilateralmente (Valle & Frisancho, 2015). Esto también concuerda con el estudio de Arrunátegui (2019) en el que encuentra que los maestros no alientan el análisis crítico del periodo, sino únicamente el uso de respuestas predeterminadas, memorísticas y que no incitan el debate.

En tercer lugar, los textos escolares no son usados por los docentes o los usan, pero solo como una guía de preguntas y respuestas predeterminadas. Por

un lado, los docentes pueden escoger no utilizar los textos escolares porque la información que estos contienen puede ir en contra de del currículo implícito del docente, motivo por el que son descartados. Por ejemplo, los docentes mencionan que los libros no presentan la información con la profundidad ni complejidad necesaria e incluso mencionan que los datos expuestos estarían sesgados para beneficiar o inculpar a ciertos actores involucrados en el periodo de violencia política, como el Estado (Uccelli et al., 2017). Asimismo, por ejemplo, mientras en los textos escolares se difunde lo concluido por la CVR en su Informe Final, muchos docentes transmiten en sus clases relatos relacionados con la memoria hegemónica salvadora, propugnada en el gobierno de Alberto Fujimori, y la memoria de los militares (Arrunátegui, 2019), las cuales contradicen o desacreditan la historia oficial que expone la CVR (Uccelli et al., 2017).

Por otro lado, puede ocurrir que los docentes sí empleen los textos escolares, pero solo como una guía, más no como fuente pedagógica. Así, los profesores emplean los libros para direccionar sus clases, ya que tiene legitimidad como fuente para enseñar el periodo de violencia política y porque contiene preguntas (y respuestas) que se les puede realizar a los estudiantes (Arrunátegui, 2019). Es decir, los libros sirven como una guía de qué decir y qué no decir para los profesores. Motivo por el cual, en su objetivo de transmitir información objetiva que esté amparada en una investigación, emplean los libros escolares y el Informe Final de la CVR (Valle & Frisancho, 2015 & Salas, 2019). Entonces, si bien los textos escolares deben ser empleados como una fuente, estos no deberían ser las únicas fuentes, ni mucho menos una caja de datos cerrada. Es decir, los docentes deberían poder utilizar distintas fuentes que no solo nutran de información, sino que permita el contraste entre ellas.

Ahora, los docentes en la enseñanza de este periodo se enfrentan con varios problemas. En primer lugar, se identifica como problema que la metodología de enseñanza y el tema a enseñar, no considera la formación docente. La mayoría de los docentes en ejercicio han sido educados antes o durante el periodo de violencia política. Entonces, por un lado, la metodología que aprendieron fue la tradicional, vertical y autoritaria. Esto quiere decir que, la estrategia curricular del MINEDU convive con propuestas pedagógicas y concepciones tradicionales que apuestan por la recuperación del orden, plantean

valores como verdades incuestionables y conciben la disciplina de manera vertical y militarizada (Barrantes, Peña & Luna, 2008).

Por ejemplo, Salas (2019) encuentra que los docentes tienen una doble valoración hacia la violencia. Por un lado, la ven de manera negativa cuando esta afecta a personas inocentes; por otro lado, la ven como un instrumento positivo cuando es utilizada en forma de castigo hacia autoridades u otros ciudadanos. Esto es problemático, porque son estos mismos docentes quienes deben enseñar, entre otros temas relacionados con el periodo de la violencia política, que la violencia no es una manera de solucionar conflictos.

Por otro lado, los contenidos expuestos en los textos escolares no siempre coinciden con las experiencias personales de los docentes, e incluso de sus estudiantes y sus familias. Por ejemplo, no se considera la diversidad de memorias presentes en la comunidad (Arrunátegui, 2016) y tampoco los hechos históricos particulares de cada región o localidad (Jave, 2015a; Jave, 2015b & Jave, 2015c). Siguiendo esta misma línea, muchos docentes denuncian no haber recibido capacitaciones tanto metodológicas como de contenido sobre este tema (Arrunátegui, 2019; Jave, 2015a; Portugal & Uccelli, 2019; Salas, 2019 & Uccelli et al. 2013) por lo que el único conocimiento que tienen de este periodo es su experiencia personal.

Frente a este primer problema, con el objetivo de lidiar con esta limitación, el Instituto de Democracia y Derechos Humanos PUCP impulsó una propuesta metodológica para el trabajo de la memoria en escuelas de Junín y Ayacucho, en la que fueron los propios profesores quienes planificaron la manera en la que pueden insertar la memoria de la violencia dentro de su plan de trabajo. Es así que las dos propuestas fueron elaboradas poniendo énfasis al papel protagónico del docente y considerando la historia local (Jave, 2015b, 2015c).

En segundo lugar, otro problema es el contexto en el que se desempeñan los docentes, pues según ellos no es el adecuado. Más allá del deterioro de las condiciones materiales de las instituciones educativas públicas en las que trabajan (Uccelli et al. 2017), algunos deben convivir con la violencia estructural en la que se experimenta la ausencia del Estado debido a la alta desigualdad social (Salas, 2019). Así, en su caso de estudio, Salas (2019) evidencia cómo la

escuela rural que analiza, al encontrarse en el VRAEM, debe convivir con la presencia y movilidad de las Fuerzas Armadas y policiales debido a la incursión del narcotráfico. En ese sentido, tanto los docentes como los alumnos conviven en un contexto de alta conflictividad en el que se espera que aprendan sobre el diálogo, respeto por los derechos humanos y la no violencia. Algo de por sí contradictorio. Igualmente, se puede mencionar que actualmente, no solo existen problemas en el entorno de la institución educativa, sino también dentro de ella. Según Uccelli et al. (2017) en Lima y Ayacucho algunas problemáticas son el cobro por calificaciones, violencia física y simbólica, acoso sexual y la inacción de las autoridades del colegio frente a estos hechos

En tercer lugar, otro problema es la constante disputa social y política entre las distintas memorias. Siendo la CVR una iniciativa del Estado para esclarecer los hechos sucedidos en el periodo de violencia, desde la publicación de su Informe Final, se ha evidenciado esta disputa en la esfera política (Centro de comunicaciones del Congreso, s/f). Según Iris Jave (2015a):

La ausencia de una política pública de memoria en el sistema educativo peruano se debe, entre otras razones, a una polarización de posturas en torno a qué y cómo se debe tratar el tema en la escuela pública, así como la confrontación política entre sectores que aún se resisten a reconocer la complejidad del conflicto armado interno; ello trae como consecuencia una suerte de “sanción social”, que se extiende sobre la comunidad educativa, en particular en los docentes, que alerta y sanciona todo aquello que se encuentre vinculado a la guerra interna en el país. (p. 38).

En ese sentido, la polarización de posturas, en vez de generar un espacio de debate, de contrastación de fuentes y de validación de memorias, ha generado por los actores políticos, un contexto de estigmatización y censura. Este escenario ha sido experimentado también en el sector educativo a través de los cuestionamientos hacia la versión de la historia que se comparte en los textos educativos. Por ejemplo, durante el gobierno de Alan García se enviaron los libros escolares a consulta de la Comisión Defensa del Congreso por

presunta apología al terrorismo (Uccelli et al., 2013) y en el 2018, hubo cuestionamientos por la falta de inclusión de ciertos temas como la violencia ejercida por las Fuerzas Armadas, los responsables políticos del Estado, entre otros (Castro, 2018). Sin embargo, esta disputa también se evidencia en la sociedad en la que las diversas memorias, especialmente la de la CVR, son cuestionadas e incluso censuradas (Cabral & Castilla, 2021). Así, como menciona Silva (2018) la memoria no solo es construida socialmente, sino también, políticamente.

En cuarto lugar, no solo está la censura social, sino también la relativa posibilidad de enfrentar consecuencias legales. Durante la década de 1990, el Estado creó un ambiente de vigilancia mediante mecanismos legales, los cuales son señalados por los docentes como una limitación para su desempeño (Magde, 2015). Y es que estos se encuentran en un contexto más complejo que cualquier otro ciudadano para hablar sobre el periodo de 1980-2000, ya que se debe al estigma que existe hacia el magisterio por el papel que algunos de sus miembros desempeñaron durante el conflicto armado. Esto generó dos consecuencias, por un lado, una política represiva con el magisterio, especialmente contra quienes se desempeñaban en zonas de alto conflicto y, por otro lado, la creación de una serie de dispositivos legales como el delito de apología de terrorismo y la agravante de apología docente, los cuales fueron usados para silenciar a los profesores bajo la amenaza de ser sentenciados como terroristas (Trinidad, 2004).

Es un consenso en la academia que estos dispositivos de silenciamiento representan más una amenaza que una realidad (Magde, 2015; Portugal & Uccelli, 2019; Salas, 2019; Trinidad, 2004; & Uccelli et al. 2013). Ya lo mencionada Trinidad en el 2004, estos dispositivos no tienen poder efectivo, solo funcionan como un mecanismo de control social para intimidar y reprimir relatos y memorias que cuestionan a actores políticos que aún se encuentran presentes en la sociedad. Así, por ejemplo, en el 2012, se formuló un proyecto de ley sobre Negacionismo (PL 1464/2012-PE), el cual buscaba sancionar con pena de cárcel a quienes aprobaran, justificaran, negaran o minimizaran los actos cometidos por organizaciones terroristas, pero que presentaba varios problemas, como la

exclusión a los crímenes cometidos por los agentes del estado o su aplicación bajo una presuposición de escaso valor (Lerner, 2013).

En quinto lugar, no hay una estrategia orientada a la contención psicológica hacia los docentes. No hay que olvidar que en el Perú en menos de 30 años a los docentes se les ha responsabilizado por todo: tanto por la subversión como por la democratización y la memoria. Y si bien se han creado políticas en torno a la reparación como el Registro Único de Víctimas y las Becas Repared (Ley N° 28592) y han emergido iniciativas en torno a la construcción de los museos de memoria LUM y el Yalpana Wasi (Huancayo), entre otros, la salud mental de los docentes no ha sido incluida dentro de estas políticas. Son los profesores quienes han recibido el mandato de enseñar sobre el periodo de violencia política, pero frente a ello no han obtenido una formación o actualización específica sobre el tema y tampoco apoyo para procesar sus propias experiencias (Salas, 2019), directas o indirectas sobre el periodo de 1980-2000, las cuales podrían revivir al momento de enseñar sobre este tema (Portugal & Uccelli, 2019). Según Jave (2015a), no solo son sus miedos del pasado, sino también el estigma hacia ellos, los generan una carga psicológica que no encuentra ningún mecanismo para ser acompañada, ni desde el Estado ni desde su institución educativa.

Por lo tanto, frente a este contexto, muchos deciden tomar la decisión de no compartir sus propias experiencias con sus estudiantes (Uccelli et al., 2017 & Uccelli et al. 2013). Siguiendo esta línea, a los docentes también les preocupa que esta falta de apoyo psicológico, también que perjudique a sus alumnos y que ellos no puedan contenerlos (Uccelli et al., 2017). Esto se debe a que la enseñanza de este periodo puede afectar las emociones de los estudiantes por su historia familiar y los hechos que han tenido que enfrentar durante el periodo de violencia, por lo que, en el desarrollo de este tema, queda en las manos de los docentes cuidar a sus estudiantes (Valle & Frisancho, 2015). Sin capacitaciones sobre qué decir, ni contención emocional para ellos y sus estudiantes, los docentes prefieren evitar el tema o no profundizar en él.

En sexto lugar, existe un gran temor entre los docentes, pues perciben un ambiente de constante vigilancia e inseguridad. Primero, el temor más común es

al de recibir represalias por parte del estado y de los militares (Portugal & Uccelli, 2019). Esto va de la mano con la falta de consenso y diversidad de memorias, la censura entre ellas y los mecanismos legales de censura. Así, los docentes temen mencionar algún hecho que involucre a algunos de estos actores. Asimismo, también temen a Sendero Luminoso y a su brazo político, el MOVADEF, organización política por la que se ha mantenido activa, que ha tenido presencia dentro del gremio docente (Uccelli et al., 2013). Siguiendo la misma línea, los docentes también desconfían de sus colegas, por la presencia del MOVADEF en el gremio. Como mencionó Jave (2015a), ciertos maestros conocen que algunos de sus colegas han sido actores políticos durante dicho periodo, por lo que también se sienten vigilados por ellos. Los temores pueden incrementarse según el contexto, porque, según Salas (2019), debido a la ubicación del colegio en el VRAEM, los docentes también temen ver su integridad y vida perjudicada por los narcoterroristas.

## 1.2. Argentina en educación y memoria

Similar a la situación peruana, en tan solo tres décadas, los docentes han sido objetivo de miradas y demandas diferentes. Así, mientras que hacia 1976 podían ser sospechosos de diseminar la “subversión en el ámbito educativo”, y desde 1983 y a partir de la Ley Federal de 1993, fueron convocados a educar ciudadanos comprometidos con la democracia. Ahora, a partir de la Ley de Educación Nacional del 2006 han sido responsabilizados de ser los principales de afianzar el ejercicio y la construcción de la memoria colectiva sobre el pasado reciente en Argentina (González, 2014). En ese sentido, se puede afirmar que los docentes han sido señalados como los responsables de la subversión, de la democratización y de la memoria.

No obstante, la cuestión se remonta al colapso del régimen de la Junta Militar de Gobierno, el cual estuvo marcado por fracasos en el modelo político-económico y por la derrota argentina en la guerra con Inglaterra en torno a las Malvinas en 1982 (Herrera y Pertuz, 2016). Motivo por el cual se llevó a cabo una transición no pactada. Una vez que el régimen democrático fue instaurado y Raúl Alfonsín asumió la presidencia, se procedió a crear la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, más conocida como la Conadep, para que

se investigaran los crímenes de la dictadura militar en el periodo de 1976 y 1983 (Herrera y Pertuz, 2016). La investigación de esta comisión fue el fundamento para la elaboración del Nunca Más (también conocido como Informe Sábado) en el cual se denunció la desaparición de unas 9,000 personas, se reconstruyó los métodos represivos de la Junta Militar y se incluyó una serie de testimonios sobre la dictadura (Crenzel, 2008 y Vezzetti, 2007).

En ese sentido, este informe permitió la consolidación de un relato oficial que esclarecía la época del terrorismo de Estado. Esto se observa en las acciones de los siguientes gobiernos; por ejemplo, en 1993, durante el gobierno de Carlos Menem se aprobó la ley Federal de Educación, en la cual se iniciaba una profunda reforma de la educación argentina que no había sido modificada en décadas y que a partir de dicha reforma le daba una valorización a la enseñanza del pasado reciente (De Amézola, 2008). Con esta reforma, la industria editorial buscó acompañar los cambios instaurados en los contenidos y la aprobación de los distintos diseños curriculares de varias provincias. Un punto importante a rescatar es que para la realización de los nuevos contenidos en los textos escolares se buscó la participación de autores que provenían del campo universitario, es decir, que habían estudiado la historia. (De Amézola, 2008).

Así, por ejemplo, la editorial Eudeba encargó a Dussel, Finocchio y Gojman la elaboración de un texto escolar que de forma pedagógica transmitiera el informe Sábado (Herrera y Pertuz, 2016). Fue así que se publicó: “Haciendo memoria en el país de Nunca Más” (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997), texto en el que se trabajó los asuntos de la dictadura desde 4 ejes de análisis: rol del Estado, los jóvenes, la violencia y la tolerancia y, la memoria y el olvido. Un punto a rescatar es que inicialmente el tiraje era de 3000 ejemplares, sin embargo, eventualmente el Ministerio de Educación dispuso su distribución a todo el país (Crenzel, 2008).

Ahora, con la llegada del nuevo milenio y el gobierno de Nestor Kirchner, la promoción de los derechos humanos se convierten en una política pública (Herrera y Pertuz, 2016), motivo por el cual volvió a la esfera pública el debate en torno a los años 70. En ese sentido, durante su gobierno se declararon nulas las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y se reanudaron los juicios de las

juntas militares, motivo por el cual los movimientos en defensa de las víctimas dieron respaldo al gobierno. Otro punto importante a rescatar es que desde 1993, con el transcurso del tiempo, se instauró en la opinión pública la idea de que la reforma educativa, en vez de ser una mejora, solo había servido para empeorar la situación.

Así, durante el 2006 se preparó y publicó una nueva reforma. La nueva Ley de Educación Nacional, la cual eliminó varias innovaciones que había hecho la reforma de 1993, sin embargo, se conservó la valoración de la enseñanza del pasado reciente (De Amézola, 2008). Así, en concordancia con la política de Estado, la nueva ley establece que es deber de la escuela, en todos los niveles, la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos que quebraron el orden constitucional e instalaron el terrorismo de Estado, esto con el objetivo de formar alumnos con reflexiones y sentimientos democráticos (Legarralde, 2012). En ese sentido, se puede mencionar que los temas que entraron en la agenda de la educación argentina tienen un interés no solo por fortalecer las instituciones como garantía de la consolidación de su democracia, pero también un afán en la construcción de la memoria sobre el periodo de violencia política (Carnovale y Larramendy, 2010).

Es importante mencionar que esta Ley de Educación Nacional estableció en su artículo 92 la obligatoriedad del tratamiento de los contenidos relacionados con la historia reciente como parte de los contenidos que todas las jurisdicciones debían enseñar (De Amézola y D'Achary, 2010). Así, otro elemento relevante a rescatar es la creación de fechas conmemorativas sobre el pasado reciente en el calendario escolar. Por ejemplo, está el 24 de marzo como el día Nacional de la Memoria, la Verdad y la Justicia, el 16 de septiembre como día de la Reafirmación de los Derechos del Estudiante Secundario y el 30 de octubre como día de la Recuperación de la Democracia (De Amézola, 2008 y Raggio, 2004). Estos días, aunque no son de cumplimiento obligatorio, representan no solo una base para la enseñanza del pasado reciente, sino también una reafirmación por parte del estado respecto a la construcción de memoria. Pero esta reafirmación no solo se limita al calendario escolar, por ejemplo, el Ministerio de Educación ofreció un programa con el nombre de "A 30 años del golpe" en el cual se organizó un concurso de monografías para escolares (De Amézola,

2008). La Comisión Provincial por la Memoria también organizó otro programa denominado “Jóvenes y Memoria” para promover la difusión de experiencias de enseñanza sobre el golpe de Estado de 1976, con el objetivo de renovar la forma de enseñar y aprender Ciencias Sociales y fortaleciendo los currículos ya existentes (Raggio, 2004)

Entonces, desde el Estado se ha buscado incorporar el pasado reciente en las escuelas no solo a través del currículo, sino también a través de programas y fechas conmemorativas. Sin embargo, como menciona González (2004-2005), aun con estas evidencias no se debe confundir la realidad escolar con las normativas instituidas. Es decir, las decisiones político-educativas no son lo que definen qué sucede en la escuela. Por eso es necesario analizar a las instituciones en su conjunto, pero especialmente a los profesores. Según González (2004-2005), los docentes son actores claves debido a sus lecturas e interpretaciones del currículo que se les es entregado. Más allá de lo que este diga, el control sobre qué y como se enseña se encuentra condicionado por diversos factores propios del docente, así como del contexto en el que este se mueve.

Así, primero, partamos de lo que los docentes opinan sobre la enseñanza del pasado reciente argentino. Según De Amézola (2008), para algunos docentes este periodo no merece un tratamiento diferenciado a otros temas, pues es tan solo una parte más de la historia; mientras que para otros docentes sí debería tener una prioridad. Según González (2014), los testimonios de los docentes expresan una gran diversidad sobre el lugar que le dan estos a la historia reciente en sus programaciones y clases. Así, mientras algunos lo trabajan a profundidad, otros lo comentan rápidamente o lo delegan a sus estudiantes mediante exposiciones o, simplemente, no lo tratan, ya sea porque es incómodo y desafiante o porque muchas veces no hay suficiente tiempo para llegar a esa época (González, 2014). De acuerdo con Funes y Jara (2018), a veces la forma de enseñanza es una simple enumeración de datos y en otros casos es un juego complejo de interacciones que permiten una comprensión del pasado. Pese a esta variedad, tanto en la valoración de la enseñanza de la historia reciente como en la manera de enseñanza, la mayoría de docentes expresa una gran preocupación el limitado tratamiento del tema tanto en los

espacios educativos como en los informales, es decir, en la vida cotidiana (Alonso y Rubínzal, 2004).

En ese sentido, se puede afirmar que la ley de Educación del 2006 ha tenido problemas en su implementación porque la enseñanza que se efectúa no corresponde a lo que el currículo señala (De Amézola, 2008 y Raggio, 2004). Así, en las líneas siguientes se expondrá los problemas enunciados por los docentes o encontrados por los investigadores. Una primera limitación es la falta de capacitación docente (De Amézola, 2011). Según Gonzalo De Amézola (2008), la mayoría de los docentes no ha estudiado los nuevos contenidos en su escuela secundaria ni es su formación historiográfica y didáctica posterior. Asimismo, se señala que, tras la publicación del currículo nacional, los docentes en ejercicio no recibieron una actualización adecuada, tan solo se les entregó los nuevos textos escolares y se confió que esa fuente sería suficiente (De Amézola, 2018). Sin embargo, la deficiencia en su formación perjudica la jerarquización de contenidos, por lo que a la enseñanza de la historia se le prioriza el carácter cronológico.

Un segundo problema, señalado por los docentes, es la falta de tiempo, lo cual va de la mano con el nivel educativo de los estudiantes (De Amézola, 2008 y González, 2014). Los docentes señalan que las horas que tienen para su asignatura son escasas y que la estructuración establecida por la reforma impide que los temas se desarrollen en profundidad. Así mismo, si es que los estudiantes inician el año escolar con deficiencias en temas que debieron aprender el año anterior, los docentes deben hacer un esfuerzo extra para ponerlos al día, lo cual impide que se lleguen a desarrollar todos los contenidos que les correspondería (De Amézola, 2008). No obstante, el autor señala que estos argumentos son con frecuencia excusas para evitar la enseñanza de cuestiones controversiales.

Una tercera problemática, aparentemente, surge de la ubicación y el tipo de escuela. Si bien es cierto que, por ejemplo, en las escuelas públicas temas como el ausentismo o las dificultades de aprendizaje pueden representar una valla para la enseñanza de este tema, también se menciona que el hecho de que una escuela sea privada puede afectar el tratamiento del periodo de violencia,

en el caso de que esta se ubique, por ejemplo, en un barrio militar (De Amézola, 2008). De la misma manera, González (2004-2005) advierte una diferenciación en el tratamiento de este tema entre escuelas públicas y privadas. Sin embargo, como lo señala eventualmente González (2014), no es tanto la ubicación, ni el tipo de escuela lo que determina la enseñanza o no de este tema, sino el compromiso institucional de los actores respecto a la transmisión del pasado. Es decir, quienes finalmente influyen en esta enseñanza son los actores que habitan estos espacios. Un ejemplo de esto es la experiencia áulica que describe Gasparini (2018), en la que en un contexto en el que no se enseñaba el periodo de violencia política, entre otros motivos, porque se carecía de fuentes de información; se realizó una clase en la que las alumnas de la institución educativa debían preparar un máximo de tres preguntas para dos Madres de la Plaza de Mayo. Experiencia que fue muy fructífera, según los testimonios de las estudiantes, porque pudieron involucrarse en el proceso de construcción de memoria y aprender más de cerca sobre la historia.

Una cuarta problemática es la carga psicológica y ética que presenta la enseñanza de este tema. Algunos docentes mencionan que se sienten incómodos al trabajar con testimonios de detenidos o historias de desaparecidos, o enseñar películas que reproducen escenas de torturas; pues no saben como lidiar con el dolor que provoca en ellos y sus estudiantes (González, 2014). En esa misma línea, Legarralde (2012) que muchos de los docentes que ahora deben enseñar ese periodo vivieron la dictadura, por lo que presentan secuelas de los acontecimientos traumáticos que experimentaron. Así, por ejemplo, Alonso y Rubínzal (2004) exponen el caso de un docente que presenta dificultades al comunicarse con sus alumnos e incluso de recordar sus nombres, pues durante la dictadura debía evitar saber los nombres de sus compañeros en caso de que fuera apresado.

Una quinta problemática es el desinterés de los estudiantes. Según Groppo (2002), la memoria social es transmisibile. Pero para esto se requiere que haya, en un lado, vectores, es decir, personas o instituciones capaces de transmitir y por el otro lado, se requiere que haya individuos dispuestos a aceptarlas y a convertirse a su vez en vectores de memoria. Entonces, si es el

que el conjunto de estudiantes no se encuentra dispuesto a escuchar lo que se busca transmitir, es complicado que el docente comparta sobre este tema.

Finalmente, la literatura sobre la enseñanza del pasado reciente en Argentina ha dado un paso más y se ha propuesto indagar sobre las posibilidades que encuentra el tratamiento de este tema, en ese sentido, González (2014) señala las siguientes:

Alumnos que interpelan a los profesores y sorprenden con sus indagaciones y producciones. Docentes de área que conjuntamente acuerdan dar un lugar preferencial a la historia más contemporánea. Profesores que exploran materiales y recursos a los que ni ellos mismos están habituados y que la enseñanza de la historia (o la escuela misma) históricamente no ha valorado. Estudiantes que se comprometen y organizan jornadas en las que reclaman la participación del resto de la comunidad educativa. Docentes que habilitan acercamientos desde el arte. Profesores que participan junto con sus estudiantes en proyectos de investigación sobre lo acontecido en la comunidad durante la última dictadura. Directivos que se comprometen con la transmisión de la historia reciente y abren el juego a toda la comunidad estableciendo espacios y recursos para el trabajo colectivo. Profesores que, aun bajo los reclamos de neutralidad y el cuestionamiento de su tarea, asumen y defienden su compromiso con la transmisión de ciertos valores que consideran básicos, al tiempo que no dejan de preguntarse por los sentidos y alcances de su oficio (González, 2014, p. 201)

### 1.3. Chile en educación y memoria

El punto de partida de la educación y memoria en Chile es particular, pues el proceso de transición fue pactado. Esto tuvo muchas repercusiones en la

transición a la democracia y en la enseñanza del pasado reciente. Así, Chile al inicio de 1990 se encontraba en una situación compleja, Patricio Aylwin había asumido la presidencia, pero Pinochet seguía presente en la comandancia en jefe del Ejército y la constitución de 1980, la cual tenía artículos restrictivos para la democracia representativa, seguía vigente (Rubio, 2011). Sin embargo, dentro de ese contexto, Aylwin propuso esclarecer las violaciones a los derechos humanos cometidos durante la dictadura. Es por esto que conformó la Comisión Nacional de la Verdad y Reconciliación (Herrera y Pertuz, 2016).

Así, en 1991 se publicó el Informe de Verdad y Reconciliación, conocido como Informe Rettig, en el cual determinó que se había realizado más de 2000 asesinatos, de los cuales más de la mitad correspondían a desapariciones forzadas atribuibles a los militares (Informe Rettig, 1991). Frente a esto, las Fuerzas Armadas rechazaron el contenido del informe y justificaron las desapariciones, responsabilizando al gobierno de la Unidad Popular como causa única de la crisis. Cabe mencionar, que este informe solo se concentró en las víctimas desaparecidas, mas no en las sobrevivientes y las torturas a las que fueron sometidas. Esto generó presiones por parte de la ciudadanía para que no se olviden de esas víctimas y los crímenes cometidos no quedaran en la impunidad (Herrera y Pertuz, 2016).

De esta manera, en el 2004, el presidente Ricardo Lagos dispuso la creación de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, la cual produjo el documento conocido como Informe Valech (2004). Este informe, a diferencia del primero, tuvo mayor resonancia, no solo por los alcances de la investigación que se llevó a cabo, sino también por su inclusión de los sobrevivientes y sus testimonios sobre la tortura y la prisión ilegítima (Rubio, 2012), motivo por el cual su tiraje de edición alcanzó los 33000 ejemplares (Herrera y Pertuz, 2016). No obstante, son ambos informes, pese a sus diferencias, los que han definido los marcos históricos interpretativos y orientado la elaboración pública de la memoria histórica a través de las políticas educativas.

Así también, en el 2004, el presidente Lagos presentó su política de Estado bajo el título “No hay mañana sin ayer”, en la cual se resaltaba la defensa y promoción de los derechos humanos como parte de la identidad fundacional

de la coalición de gobierno y, sobre todo, como base para el fortalecimiento de la cultura democrática chilena (Herrera y Pertuz, 2016). Esta postura también acompañó a las políticas educativas, pues estas se apropiaron de la idea de los derechos humanos como base para la democracia, lo cual representaba un gran cambio a lo que había sido la política anterior.

El curso de historia en el Currículum Nacional se basaba en la construcción de una narrativa elitista, arcaica, con fines nacionalistas y basada en la memorización de datos, por lo cual también tenía una relación con el desarrollo de la disciplina puesta al servicio de los discursos dominantes (Cuesta 2000 y Villalón y Pagès 2013). Es por eso que, con la emergencia del cambio social y las demandas de la ciudadanía, víctimas de la dictadura y estudiosos de la época, la educación ha sido transformada, al menos en lo declarativo (Villalón y Zamorano, 2018). En ese sentido, el objetivo actual de la enseñanza de la historia en la escuela es la formación de ciudadanos capaces de pensar críticamente y que sean agentes activos en las decisiones políticas de la vida democrática.

Como se mencionó líneas arriba, las políticas educativas se apropiaron de la idea de los derechos humanos. Así, el presidente Lagos lo expresaba:

La formación de nuestros niños y jóvenes de educación básica y media en los contenidos fundamentales de los derechos humanos y de la convivencia democrática constituye un elemento esencial para fortalecer la cultura política, social y moral de toda sociedad (Gobierno de Chile, 2003, p. 31).

Ahora, antes de entrar en los detalles del currículum nacional chileno, es necesario explicitar sus implicancias. Según Magendzo y Toledo (2009), este currículum, que el Estado elabora y distribuye, es legalmente obligatorio para todo el sistema educativo. Debe entenderse al currículum como la columna vertebral que contiene los elementos básicos y su organización deben ser cumplidos por los docentes, pues este está diseñado con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que se espera que los estudiantes

desarrollen. En ese sentido, se espera que los docentes cumplan con esta base que el Estado les proporciona.

Volviendo al tema de los derechos humanos y la educación, como en casi la mayoría de países de Latinoamérica, los derechos humanos se han instalado en el currículum; sin embargo, en la reforma curricular chilena se buscó relacionar estos con su pasado reciente (Magendzo y Toledo, 2009). Así, mientras que antes de 1997 no hubo un tratamiento del pasado reciente, después de 1997 se trató este periodo pautado por el informe Rettig y el desiderátum Nunca Más (Herrera y Pertuz, 2016). Sin embargo, se centra en la polarización social como causa del golpe de Estado de 1973 y evita responsabilizar a las Fuerzas Armadas del golpe, así mismo, se tiende no utilizar las palabras “dictadura” y “golpe de Estado” (Rubio, 2010). Es decir, si bien se quería incluir el pasado reciente, este se hacía con cierto temor o negación de la verdad histórica.

Esto también se puede apreciar en 1999, cuando el ministerio de Educación elaboró programas de estudio en los que se abonó la idea de la “inevitabilidad” del golpe de Estado y restándole responsabilidad directa a las Fuerzas Armadas en la caída de Allende. Así, más bien, sus Contenidos Mínimos Obligatorios no demandaban enseñar el periodo dictatorial, sino comparar el modelo económico de Pinochet con el de Allende, de esta manera se buscaba resaltar los “logros” del gobierno de Pinochet (Carretero y Borrelli, 2008).

Sin embargo, en el 2006, sin Pinochet presente, existió más libertad para hablar del pasado reciente. Así, el antiguo currículum de Historia y Geografía es modificado en tres aspectos. Primero, se cambiaría a un Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales; segundo, este tendría Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales Transversales; y, tercero, en base a este nuevo marco, los propios establecimientos podrían elaborar sus programas de acuerdo a su historia local o comunitaria (Rubio, 2012). Ya en el 2009, se realiza un Ajuste Curricular para la incorporación de la enseñanza de la Historia reciente en relación con la formación ciudadana para la vida democrática y en el 2016, se explicita la importancia de la formación de un pensamiento histórico que permita

a los estudiantes comprender su presente para establecer conexiones con el pasado y trazar planes al futuro (Villalón y Zamorano, 2018).

Ahora, según el currículum nacional, la enseñanza del pasado reciente de debe dar en sexto básico (cuando los alumnos tienen 11 años aproximadamente) y esto se profundiza en tercero de media (cuando tienen 15-16 años) (Aceituno y Collao, 2018). Sin embargo, a casi 50 años del golpe de Estado, no se puede decir que la escuela chilena se constituye como un espacio relevante para la reflexión conjunta de docentes y estudiantes (Rojas y Vargas, 2013). Es así que según Toledo (2013) la enseñanza de la historia reciente en Chile es escasa. Así también se expone en Magendzo y Toledo (2009), donde se señala que pese a que la educación en derechos humanos (relacionada con la historia reciente) esté incorporada en el Proyecto Educacional Institucional, esto no determina que finalmente se llegue a enseñar. De la misma manera, Beuter (2020) señala que, pese a que todos los profesores usan el mismo texto escolar y están regidos por el currículum nacional, en la investigación que lleva a cabo, se observa que existen manera de enseñar la dictadura que no van de acuerdo a lo estipulado.

Esta situación se da, a pesar de que los docentes declaran tener mucho interés en el tema de la dictadura y lo valoran de forma positiva para el desarrollo de la formación ciudadana de sus estudiantes (Aceituno, 2012). Así mismo, en una encuesta realizada a 2612 alumnos, Magendzo y Toledo (2009) encontraron que el 92 % de los encuestados muestran interés por los contenidos establecidos y un 74 % espera que estos sean profundizados en clase. En ese sentido, al parecer, no es el desinterés de los docentes ni el de los estudiantes el factor que impide que se enseñe la historia reciente chilena.

Un primer punto a analizar es el currículum implícito del profesorado, ya que son ellos mismos quienes aseguran que no se puede separar a la persona de su rol docente, es decir, existe una transposición entre ambos, por lo que esto también se ve reflejado en sus enseñanzas (Díaz et al., 2021). Así, por ejemplo, en la encuesta que realizaron Magendzo y Toledo (2009), la posición política de los docentes influye en los contenidos que enseñan; así, encuentran que son los docentes quienes se identifican como de izquierda quienes enseñan más sobre

derechos humanos. No se debe olvidar que fueron los grupos de izquierda quienes sufrieron más durante la dictadura de Pinochet.

Un segundo punto a considerar es que los docentes se encuentran en un espacio de tensión. Por un lado, sus estudiantes demandan saber sus posturas, opiniones y les hacen preguntas que requieren una posición. Por el otro lado, los docentes pueden ser cuestionados e incluso censurados por otros miembros de la comunidad educativa como directores, otros docentes o los apoderados (Toledo y Magendzo, 2013), motivo por el cual los profesores consideran que deben tener cautela de emitir opiniones y juicios y por lo que usualmente prefieren quedarse en la neutralidad.

Un tercer punto a considerar es la falta de tiempo, el cual va de la mano con la amplitud del currículum (Díaz et al., 2021; Rivera y Mondaca, 2013 y Toledo, 2013) y el nivel de conocimiento de los estudiantes (Beuter, 2020). Es por eso que en muchas ocasiones las unidades didácticas no son completadas o son vistas de porrazo, ya sea porque los temas que se deben desarrollar son demasiados o porque los estudiantes no cuentan con el conocimiento base para desarrollar los temas que les corresponderían.

No obstante, pese a que se expresa una multitud de contenidos para estudiar, los docentes también declaran que en el currículum de historia existe escasa presencia de la historia reciente (Díaz et al., 2021). Esto podría ser una oportunidad, pues se le aconseja al docente que trabaje las memorias sociales de su comunidad, por lo que pueden explayarse y profundizar en el tema (Rubio, 2012). Sin embargo, al mismo tiempo puede ser un problema, debido a la falta de capacitación docente (Rivera y Mondaca, 2013). Así, si es que el docente no cuenta con las fuentes ni un mínimo de información histórica y contextual sobre el periodo de violencia política, esto se imprime en la dinámica de aula. Esta situación se torna peor porque Aceituno (2012) encuentra que los docentes no tienen mucho interés en ampliar sus conocimientos sobre el tema.

Una quinta cuestión a considerar es la carga emocional que implica la enseñanza del pasado reciente (Rojas y Vargas, 2013). Y es que es complicado abordar este tema debido a la cercanía temporal en la que se encuentran los docentes (Aceituno, 2012), muchos de ellos vivieron o son parientes o amigos

de personas que sufrieron violaciones a sus derechos humanos (Magendzo y Toledo, 2009). En ese sentido, enseñar el pasado reciente suele tener una carga importante de violencia, de dolor y, por lo tanto, de ética; cuestiones que no son sencillas de abordar.

Finalmente, no se puede ignorar el voluntarismo individual o institucional (Rivera y Mondaca, 2013). Según Rojas y Vargas (2013) la escuela, al ser una institución muy conservadora y poco flexible a los cambios, se vuelve un espacio riesgoso para tratar temas polémicos; por lo que es muy posible que sucedan episodios de censura por parte del director o de padres de familia. Así como se señala en Beuter (2009), no es extraño que un padre acuda la escuela a exigir que no “adoctrinen” a su hijo. Situación que se vuelve complicada, ya que como los textos escolares presentan mucha ambigüedad, los docentes deben escoger entre mantenerse en la superficialidad de la neutralidad o profundizar la historia con el riesgo de recibir un llamado de atención.

#### 1.4. Similitudes y diferencias entre Perú, Argentina y Chile en educación y memoria

Esta revisión de literatura no podría estar completa sin hacer una síntesis de las diferencias y las similitudes entre estos tres países en el campo de la memoria y la educación.

En primer lugar, encontramos que en los tres países la enseñanza del pasado reciente está incluida en los currículos nacionales; sin embargo, hay diferencias, por un lado, en el camino que estas inclusiones siguieron. En el caso del Perú ha sido un proceso muy problemático, tanto así, que no se cuenta con una política de memoria y, por lo tanto, con una política de memoria en la educación. En cambio, tanto en Argentina como en Chile, el camino ha estado más libre para esta inclusión, ya que se tomó esta decisión desde una perspectiva a favor de los derechos humanos y la democracia.

Por otro lado, la inclusión del pasado reciente en Argentina y Chile es más explícita que en el Perú. Las directrices que se siguen son más claras, dotadas de mayor contenido y aceptan como fuente legítima a los informes de verdad de cada país. Asimismo, por ejemplo, en Argentina se ha incluido en el calendario escolar fechas conmemorativas en relación al pasado reciente, como el 16 de

setiembre, en la que se conmemora la noche de los lápices. Más allá de que si estas conmemoraciones se lleguen a dar en todas las escuelas o no, ya sientan una base desde el Estado hacia la sociedad en materia de memoria. Además, en el caso de Chile, si bien durante la transición y aun con la presencia de Pinochet en la política no se dieron grandes avances en cuanto a la educación en memoria, esto fue cambiando poco a poco y especialmente tras su muerte. Así, por ejemplo, se puede resaltar que, a diferencia de Perú, donde este tema se enseña solo en quinto de secundaria; en Chile se enseña en sexto de básico y tercero de media.

Ahora, si bien existen diferencias en cuanto a las normativas y su formulación. A través de la revisión de la literatura de los tres países se ha constatado que en ninguno se llegan a cumplir. Según la literatura hay un consenso entre Perú, Argentina y Chile que el pasado reciente en las escuelas no se enseña o se enseña superficialmente. Frente a esto hay algunas razones que se encuentran en los tres, mientras que otras son un tanto particulares. Dicho lo cual se nos muestra que hacer memoria mediante la enseñanza representa un tema controversial, que constata el hecho que la memoria no es solo recordar, sino que su ejercicio inevitablemente está ligado al presente.

Empecemos por un motivo que muchas veces pasa desapercibido, pero debe reconocerse en tanto la enseñanza de este pasado, al ser reciente, vive presente en las personas. Especialmente en los docentes, quienes deben no solo enseñar este tema, sino también, muchas veces, exponer sus recuerdos y emociones frente a estos. Por eso no debe sorprender que la carga subjetiva de enseñar este pasado, sea muy difícil de llevar para muchos docentes. Es así que este motivo se repite en los tres países. Dicho de otro modo, que se enseñe sobre el pasado implica al profesor quien no deja de lado ni sus posturas ni sentimientos.

Un problema que no se encuentra en la literatura peruana, pero que no se descarta, es la falta de tiempo. Este puede ser debido a la cantidad de contenido que se debe enseñar en Ciencias Sociales o Historia o por el bajo nivel educativo de los estudiantes que compromete a los docentes a una nivelación la cual les resta tiempo para ver los últimos temas del siglo XX. Si bien algunos autores

afirman que este problema expresado por los docentes vendría a ser una excusa para no tratar temas controversiales, al respecto, sí habría que reconocer que en todos los currículos se le da una priorización al carácter cronológico de la historia y no se realiza una jerarquización de temas, según las enseñanzas que los distintos procesos y hechos históricos pueden enseñarles a los estudiantes.

Otra situación que no se explicita en el caso peruano, pero sí en Chile y en Argentina, es el voluntarismo. Ya sea de parte de los profesores o de los directivos del colegio. Esto influye tanto en la enseñanza o no del pasado reciente, como en los temas y la profundidad que se le da a cada uno de los hechos. En el caso de Perú podemos ver esta situación más relacionada con cómo la disputa social y política entre las distintas memorias genera una estigmatización o censura entre ellas, por lo que los docentes escogen (o se ven obligados a) no ahondar en el tema para evitar problemas.

Pese a las ciertas similitudes que se pueden encontrar entre Perú con Argentina y Chile, debemos reconocer que el primero tiene una situación especial. Por ejemplo, la relativa posibilidad de enfrentar consecuencias legales no es algo que se menciona en ningún texto sobre Argentina y Chile. En cambio, pese a que la ley contra la apología no tiene efectos reales, sigue persistiendo un miedo entre los docentes de enseñar el tema. Asimismo, otra situación que no se advierte en Chile y Argentina es la influencia del contexto, es decir, la violencia estructural o el ambiente de constante vigilancia. Estos sí son factores que han sido descritos por los maestros en el caso de Perú, lo cual agrega mayor complejidad y tensión a la labor docente en la enseñanza del pasado.

Siguiendo la misma línea, estos factores únicamente presentes en el Perú están relacionados con el hecho de que la memoria en este país es aún un asunto en disputa que sigue presente en la escena política. Así, por ejemplo, el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, un esfuerzo por investigar exhaustivamente el origen, desarrollo y las consecuencias del periodo más sangriento de la historia peruana, es todavía un objeto de debate y controversia en algunos sectores de la sociedad. Entonces, esto podría estar relacionado con que en los colegios no se dé tanta prioridad al periodo de 1980-2000, sino a la historia en general. En ese sentido, la decisión de ejercer la

memoria en clase está en el terreno del docente, como burócrata de la calle, que según su contexto, prefiere evitarlo o tratarlo de manera superficial.

## Capítulo 2. Marco teórico

La comprensión de la enseñanza del periodo de 1980-2000 en los colegios puede ser abordada desde diversas perspectivas. En este caso, nos enfocamos en el principal actor de la implementación de la política educativa: el docente. De esta manera, en las siguientes líneas se explicará la teoría de los burócratas de la calle y los factores que determinan el uso de la discrecionalidad.

De acuerdo con Loyens y Maesschalck (2010), una institución se encuentra conformada por autoridades estatales y por burócratas de la calle. Estos últimos, también conocidos como burócratas de primera línea, son aquellos funcionarios públicos que interactúan directamente con los ciudadanos y tienen un amplio poder discrecional sobre la concesión y la calidad de servicios o la asignación de sanciones públicas (Lipsky, 1980). Según Hupe y Hill (2007), la discrecionalidad y las normas están interrelacionadas, esto se debe a que las normas establecen los deberes y las obligaciones de los funcionarios públicos, mientras que la discreción les permite libertad de acción para establecer rutinas e inventar mecanismos.

La discrecionalidad que caracteriza a esta burocracia es la razón por la cual el ideal del servicio a brindar no suele realizarse (Lipsky, 2010). Incluso los burócratas de la calle pueden trabajar contradiciendo la política oficial, pues el contexto de su trabajo hace imposible el cumplimiento pleno de las expectativas. Es por eso que Lipsky los reconoce como *policy-markers* debido a que son sus acciones las que finalmente terminan definiendo la política que será recibida por los usuarios y no exactamente la que ha sido formulada en las altas esferas del Estado. Así, los burócratas de la calle tienen un rol crucial, pues reinterpretan y aplican las políticas en un contexto local, de tal manera que su impacto es significativo en la vida de los ciudadanos (Lipsky, 2010). Este impacto es resultado del ejercicio de la discrecionalidad, ya que los burócratas de la calle pueden utilizarla para ajustar las políticas a las condiciones locales, responder a presiones políticas o reflejar su propio juicio profesional (Lipsky, 1980; Maynard-Moody y Musheno, 2003).

Siguiendo esta misma línea, Lipsky (1980) también señala que los burócratas de primera línea tienen un rol político, pues, no solo participan en la implementación de las políticas, sino que, en cierta medida, son responsables de la formulación de estas. Esto se debe a que al ejercer su discrecionalidad crean mecanismos de afrontamiento, estos van estableciendo la rutina y, con el tiempo, se convierten en normas informales que pesan más que la norma formal escrita. Esta última puede ser compartida entre los burócratas, pero también pueden variar ampliamente, por lo que el servicio recibido puede ser muy distinto, dependiendo del funcionario que se le asigne al ciudadano.

A continuación, se explicarán los factores que determinan el uso de la discrecionalidad. Un primer factor es la asimetría de la información. De acuerdo con Lipsky (2010), esto se debe a que la realidad del trabajo de los burócratas de la calle está muy lejos del ideal planteado por las altas esferas del Estado. Así, al intentar seguir la política al pie de la letra, los burócratas de primera línea encuentran situaciones particulares; es decir, ellos tienen acceso a información que está fuera de alcance de sus superiores. De acuerdo con Bardach (1977), esta asimetría de la información puede dar a los burócratas de la calle una ventaja, pues pueden evaluar mejor la situación de los usuarios receptores de la política. Asimismo, esta asimetría puede ser aprovechada para que abusen de su poder, ya sea reteniendo información o tomando decisiones que los favorezcan (Maynard-Moody y Musheno, 2003).

La ambigüedad es un segundo factor. Los burócratas de la calle a menudo trabajan en contextos inciertos en los que las políticas pueden resultar siendo vagas o estar abiertas a la interpretación, sumado a esto, ellos pueden encontrarse con situaciones inesperadas que no están contempladas en las normas o reglamentos (Maynard-Moody y Musheno, 2003). Es por esto que deben hacer uso de su juicio crítico y discreción para tomar decisiones que puede que no estén contempladas por sus superiores (Lipsky, 1980).

Un tercer factor es el efecto de los usuarios. Los burócratas de la calle pueden verse influidos por las preferencias, necesidades o intereses de los usuarios, que pueden ser muy diferentes a los considerados por los policy-makers (Lipsky, 1980; Maynard-Moody y Musheno, 2003). Esto es debido a que

los burócratas de la calle suelen entablar relaciones con los usuarios con los que interactúan y, por esto, pueden dar prioridad a las necesidades e intereses de estos grupos, por encima de objetivos políticos más amplios (Maynard-Moody y Musheno, 2003). Lo dicho puede ser tanto un punto fuerte como uno débil de la burocracia de la calle.

La limitación de recursos es el cuarto factor. Los burócratas de la calle a menudo trabajan con pocos recursos como el tiempo, dinero, personal, entre otros, (Maynard-Moody y Musheno, 2003). Estas limitaciones suponen un reto para ellos al momento de trabajar de manera eficaz y eficiente, además, puede influir en la calidad del servicio prestado (Lipsky, 1980). Sin embargo, según los autores indicados antes, estas también pueden representar oportunidades para la innovación y adaptación de las políticas a las condiciones locales; es decir, los burócratas de la calle pueden encontrar formas creativas de emplear los recursos que tienen que les permitan cumplir sus funciones.

El quinto factor son las normas profesionales y el contexto organizativo. Los burócratas de la calle suelen ser parte de profesiones u ocupaciones específicas, y cada una tiene su propio conjunto de valores, creencias y expectativas que moldea el comportamiento de sus miembros, su trabajo y su interacción con los usuarios (Lipsky, 1980; Maynard-Moody y Musheno, 2003). Asimismo, las instituciones donde trabajan tienen sus propias normas formales e informales, estructuras y culturas (Maynard-Moody y Musheno, 2003) que influyen en el modo en el que los burócratas desarrollan sus funciones.

Las presiones externas y las influencias políticas son el sexto factor. Según Hupe y Hill (2007), los burócratas de primera línea pertenecen a un entorno sociopolítico que puede condicionar sus acciones, estas pueden ser las disputas políticas, las expectativas de los ciudadanos, el escrutinio de los medios de comunicación, la opinión pública, entre otros.

Frente a todos estos factores surgen mecanismos de afrontamiento (Lipsky, 1980) o estrategias de supervivencia (Satyamurti, 1981). Estas son acciones que les permiten lidiar con las situaciones particulares u obstáculos que encuentren en el cumplimiento de sus funciones. Además, los mecanismos de afrontamiento son el resultado de la aplicación de su experiencia, conocimientos,

criterio personal, prejuicios y valores (Loyens y Maesschalck, 2010). Así, se pueden encontrar variaciones en la forma de implementar las políticas tanto entre burócratas como entre instituciones.

Ahora, la discrecionalidad puede ejecutarse tanto para cumplir sus obligaciones como para evitarlas. Por ejemplo, los burócratas de la calle pueden priorizar tareas, buscar apoyo de colegas o adoptar las políticas a las circunstancias locales (Lipsky, 1971; Lipsky, 1980). En este caso, es evidente que estos funcionarios intentan hacer un buen trabajo considerando sus limitaciones y particularidades de cada caso. Pero si los burócratas no comparten los objetivos de sus superiores, ya sea porque no son contratados por afinidad o porque no consideran legítimas las órdenes, se puede esperar un grado de incumplimiento e incluso de sabotaje como agresión a la institución (robo o despilfarro) y actitudes negativas (apatía o maltrato a los usuarios) (Lipsky, 2010). No obstante, se debe analizar cada situación en particular, pues la flexibilización o elusión de las normas podrían estar motivadas por la empatía con el ciudadano.

De la misma manera, Lipsky (2010) señala que cierto grado de rutinización y simplificación en el accionar de los burócratas de la calle es necesario, ya que a medida que se desenvuelven en sus funciones y conocen a los usuarios, generan rutinas y simplifican procedimientos para lograr un funcionamiento mínimamente eficiente y que permite la flexibilidad en las particularidades. Sin embargo, abusar de la rutinización y simplificación limita la flexibilidad e imposibilita el juicio y trato humano necesario en la función de los burócratas de primera línea, de modo que se afecta a los usuarios.

Esta teoría nos demuestra que la discrecionalidad y el juicio crítico de los burócratas de la calle afecta las decisiones tomadas en las altas esferas del gobierno, donde se toman decisiones y se elaboran políticas (Maynard-Moody y Portillo, 2010). Así nos señala que la implementación puede ser el paso más problemático del ciclo de políticas públicas, pues por más esfuerzos que se haga en la etapa de formulación, será la discreción y el juicio de los implementadores lo que determine la aplicación de la política. Paradójicamente, según Kanter y Stein (1979), pese a su poder en la implementación, son los burócratas menos

recompensados, menos valorados y, por lo tanto, más prescindibles de la institución.

Para finalizar, esta investigación pone un énfasis en el efecto de los usuarios y la limitación de recursos como factores que determinan el uso de la discrecionalidad. Si bien no se descarta la presencia de otros factores, se considera que será más revelador observar la influencia del salón de clases, es decir, los estudiantes y los recursos de este, sobre el docente y las decisiones que toma a partir de ello.



### Capítulo 3. Diseño de investigación

La presente tesis contiene una investigación de tipo cualitativo que busca conocer en profundidad a los maestros en cuanto burócratas de la calle que enseñan sobre el periodo de 1980-2000 en el marco de la educación pública. En las siguientes líneas se desglosan los componentes que forman parte del diseño de investigación.

#### 3.1. Pregunta de investigación

La pregunta principal es: ¿Qué factores influyen a los docentes en la enseñanza del periodo de 1980-2000 enmarcados en el Currículo Nacional del 2016?

De esta se desagregan dos sub preguntas:

- i. ¿Cuáles son los cambios ocurridos entre el Diseño Curricular Nacional del 2008 y el Currículo Nacional del 2016?
- ii. ¿Cómo los docentes enseñan el periodo de 1980-2000?

#### 3.2. Objetivos

El objetivo general consiste en conocer los factores que influyen a los docentes en su enseñanza del periodo de 1980-2000, a partir de la implementación del Currículo Nacional del 2016.

Los objetivos específicos son dos. Primero, se plantea identificar los cambios entre los currículos del 2008 y el 2016. En ese sentido, se pretende, de manera general, conocer el enfoque que proponen ambos currículos y, de manera específica, comprender los cambios en el área de Ciencias Sociales.

Segundo, se plantea conocer la forma en la que los docentes enseñan el periodo de 1980-2000. Así, se busca identificar las limitaciones que ellos encuentran y las estrategias que desarrollan para enfrentarlas en la enseñanza de este periodo.

### 3.3. Hipótesis

En el marco de la implementación del Currículo Nacional del 2016, que adopta el enfoque de competencias y deja de lado el enfoque de contenidos del Diseño Curricular Nacional del 2008, los docentes ejercen su discrecionalidad para decidir si enseñan o no el periodo de 1980-2000.

Aquellos que no enseñan el tema argumentan que la razón es el nuevo enfoque curricular, pues no favorece su enseñanza, mientras que los que sí enseñan el periodo de 1980-2000 también ejercen su discrecionalidad para lidiar con las limitaciones mediante mecanismos de afrontamiento.

### 3.4. Selección de casos

Se planteó como objetivo trabajar con 8 a 10 docentes que se encuentren enseñando Ciencias Sociales a 5° de secundaria en una institución pública de Educación Básica Regular perteneciente a la UGEL 03 de Lima. La elección de esta UGEL se dio en base a un contacto que se pudo establecer con dos docentes que cumplían estas características y que aceptaron participar en entrevistas exploratorias.

Para lograr el objetivo, de contar con los sujetos del estudio, se acudió a 30 colegios de los 7 distritos pertenecientes a la UGEL 03 y se dejó una carta de presentación. Además, en algunos casos se requería llenar un Formulario Único de Trámites (FUT) o presentar copia de DNI y de Carnet Universitario o hablar con el director. El seguimiento a la solicitud, en la mayoría de los colegios, tuvo que darse mediante constantes visitas a los centros educativos, pues solo 8 de ellos contaban con teléfonos o correos institucionales. En ese sentido, se regresó a cada colegio para conocer la respuesta a la solicitud, después de una semana de haber sido entregada.

Aproximadamente, la mitad de las solicitudes pasaron el primer filtro de la Dirección. El segundo filtro era la confirmación de participación por parte de los docentes. Para esto, se debía conversar con ellos, tanto para explicar el estudio como para absolver dudas. Una de las dudas más repetidas fue el nombre del tema escogido. Inicialmente, se escogió "Periodo de violencia de 1980-2000" como una denominación más neutral para evitar sesgar el estudio;

sin embargo, en la mayoría de los colegios no se entendía a qué exactamente se estaba refiriendo. Incluso, hubo 2 casos en los que se pensó que se trataba de un estudio sobre el bullying. Tras algunas conversaciones con docentes, se notó recurrentemente que la forma de conocer este periodo involucraba la palabra “terrorismo” (por ejemplo: época de terrorismo, el terrorismo en el Perú, la violencia terrorista). En ese sentido, para lograr explicar el estudio se tuvo que utilizar dichas denominaciones.

En total, 13 profesores aceptaron participar en esta tesis, 12 mediante la carta de presentación y uno a través del contacto en la UGEL 03. No obstante, de ellos dos profesores declinaron su participación por motivos de tiempo; algo comprensible porque tienen mucha presión sobre un uso eficiente de su tiempo. Luego de los 11 docentes que permanecieron en el estudio, hubo 3 que prefirieron mantener su identidad confidencial (Ver anexo A).

Dos aspectos que caben destacarse son los siguientes. Por un lado, el periodo del trabajo de campo duró 4 meses, desde la entrega de cartas de presentación hasta la última entrevista. Por otro lado, fueron las complicaciones en el acceso al sector educativo público, las que condicionaron y garantizaron la aleatoriedad de la selección de casos.

### 3.5 Herramientas de recolección de información

Para la realización de esta investigación se ha utilizado los siguientes métodos de recolección:

- a. Revisión de DCN, Currículo Nacional y Programa Curricular de Educación Secundaria

Se inició buscando conocer lo que el Diseño Curricular Nacional (2008) y el Currículo Nacional (2016) establecen respecto al enfoque de enseñanza y el perfil de egreso, la división de áreas curriculares y sus cursos respectivos y el tema del periodo de 1980-2000. Además, en el Programa de Educación Secundaria (2016) se explica con mayor profundidad de qué trata cada área curricular, entre ellas, Ciencias Sociales.

- b. Observación de clase y revisión de sesión de aprendizaje

Luego que los docentes aceptaran participar en esta investigación, se les consultó si tenían programado enseñar el periodo de 1980-2000, ya sea como un tema propio o dentro de otro. En base a esto, se dividió a los profesores en dos grupos: los que sí enseñan este tema, conformado por 5 docentes, y los que no, conformado por 6 docentes.

Al grupo que sí enseñaba este periodo, se les consultó la posibilidad de observar dicha clase. Tres profesores aceptaron; mientras que dos de ellos, por decisión del colegio, solo accedieron a compartir su sesión de aprendizaje. Se argumentó que no se podía trabajar con los alumnos, aunque solo fuera para observar la clase y su dinámica, pues se tendría que pedir permiso a todos los padres de familia.

En la observación de clase se prestó atención a los materiales que usaba el profesor y los alumnos, el contenido de la clase, la participación de los estudiantes y las respuestas del docente. En base a estas observaciones, se planeó la entrevista para los profesores.

#### c. Entrevistas semiestructuradas

A ambos grupos se les consultó su información personal y profesional; su conocimiento, implementación y opinión sobre el currículo nacional del 2016, la programación de sus clases, su experiencia enseñando este tema previamente, su conocimiento sobre la ley contra la apología de terrorismo, entre otros.

Ahora, al grupo que sí enseña este tema, se les consultó además por la elección de material, planeamiento de la clase, el desarrollo de competencias y demás preguntas que surgieron a partir de la observación de clase o sesión de aprendizaje. Y aquellos docentes que no enseñan el tema fueron consultados por los motivos de esta elección.

## Capítulo 4. Diseño Curricular Nacional 2008 y Currículo Nacional 2016

El Currículo Nacional es el principal documento de la política educativa de la educación básica. En este se define los aprendizajes que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su formación básica (Ministerio de Educación, s/f). En ese sentido, este documento es la columna vertebral de la educación básica peruana, pues al delimitar cuáles son los aprendizajes esperados, determina hacia dónde deben ir los esfuerzos de la comunidad educativa. Especialmente, los de los docentes.

De acuerdo con la Ley General de Educación (N.º 28044), publicada el 29 de julio de 2003, el Ministerio de Educación tiene la función de diseñar los currículos nacionales. Sin embargo, es en la instancia regional y local donde se diversifican con el objetivo que respondan a las características de los estudiantes y su entorno. En ese sentido, si bien el currículo nacional es un documento oficial, este es abierto, flexible, integrador y diversificado. Es por ello que las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa pueden establecer metodologías, sistemas de evaluación, organización escolar y horarios diferenciados, según las características y necesidades de la población objetivo, pero sin ignorar las normas básicas dispuestas por el Ministerio de Educación.

Si bien esta tesis se centra en el Currículo Nacional del 2016, es necesario conocer a su predecesor: el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica (2008). Esto se debe a que, por un lado, permite entender el cambio de contexto para los profesores y, por otro lado, según se evidenció en las entrevistas, los docentes aún lo tienen presente cada que se menciona el último currículo.

A continuación, primero se describirán las características, objetivos y enfoque del Diseño Curricular Nacional del 2008 y luego se explicará qué se establece sobre la enseñanza del periodo de 1980-2000. Posteriormente, se elaborará ambas cuestiones respecto al Currículo Nacional del 2016.

### 4.1. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (2008)

El Diseño Curricular Nacional del 2008 presenta tres características. En primer lugar, es diversificable. En segundo lugar, es abierto. Esto quiere decir

que está construido con la participación de la comunidad educativa y de otros actores de la sociedad. En tercer lugar, es flexible. Esto implica que se permite modificaciones en función de la diversidad humana y social. Con la explicación de estas tres características se busca explicitar la posible diversificación de los contenidos a enseñar (Ministerio de Educación, 2008).

La particularidad de este currículo es que mientras contiene los aprendizajes previstos que los estudiantes de Educación Básica Regular deben conocer, también propone competencias a ser desarrolladas a través de la adquisición de capacidades, conocimientos, actitudes y valores articulados (Ministerio de Educación, 2008). Esto se puede observar en Historia, Geografía y Economía, una de las 11 áreas que establece este currículo. Esta área promueve el acceso a conocimientos sobre los procesos históricos, sociales, económicos y políticos de Perú y del Mundo, pero también, busca que los estudiantes desarrollen competencias como el manejo de información, la comprensión espacio temporal y el juicio crítico (Ministerio de Educación, 2008).

Por un lado, dentro de la competencia “Manejo de información” (Ver anexo B) se espera que los estudiantes de quinto año de secundaria puedan identificar información sobre los procesos históricos, geográficos y económicos entre la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, o juzgar y evaluar las fuentes de información sobre el fenómeno del terrorismo y la subversión en el Perú y América. En la competencia “Comprensión espacio temporal” (Ver Anexo B) se busca que, por ejemplo, puedan interpretar los cambios y permanencias de la Guerra Fría, la reunificación alemana y la desintegración de la URSS; o analizar el proceso de crisis y reordenamiento social, político y económico en el Perú, América Latina y el Mundo. Y en la competencia “Juicio crítico” (Ver anexo C) se espera que puedan formular puntos de vista y valorar la conservación de los ecosistemas en el Perú, la Amazonía y la Antártida; o, argumentar sobre la influencia de EE. UU. en la política internacional del Mundo (Ministerio de Educación, 2008).

Por otro lado, respecto a los conocimientos, específicamente del curso de Historia del Perú en el contexto mundial, se espera que los alumnos aprendan temas como la Guerra Fría, Regímenes civiles y militares en el Perú, terrorismo

y subversión en el Perú, procesos de pacificación en el Perú, entre otros (Ministerio de Educación, 2009, p. 395).

#### 4.2. Currículo Nacional de la Educación Básica (2016)

El Currículo Nacional del 2016 ha sido elaborado por el Ministerio de Educación luego, y a partir, de que este recogiera la experiencia y los avances desde el 2010 y se realizara un proceso de consulta amplia a nivel nacional a distintos actores de la comunidad educativa y expertos nacionales e internacionales (Ministerio de Educación, 2016a). En ese sentido, se puede afirmar que se ha buscado mejorar lo ya establecido en el 2008 en el Diseño Curricular Nacional.

Así vemos que el Currículo Nacional del 2016 fortalece el desarrollo de competencias. Estas son entendidas como las facultades que una persona tiene de combinar un conjunto de capacidades con el objetivo de lograr un objetivo específico en una situación determinada (Ministerio de Educación, 2016a). No obstante, estas están compuestas por las capacidades, los estándares de aprendizaje y el desempeño (Ministerio de Educación, 2016a). Así, estos 4 integran la estructura del currículo, dejando de lado los contenidos (Ver anexo D).

En el área de Ciencias Sociales se trabaja con tres competencias: Construye interpretaciones históricas, Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente; y, Gestiona responsablemente los recursos económicos. Sin embargo, la que se elabora a través de temas relacionados con la historia es la primera. Esta competencia incluye el desarrollo de capacidades como la interpretación de fuentes, la comprensión del tiempo histórico y la elaboración de explicaciones sobre los procesos históricos. Además, la manera de observar que el estudiante se está desarrollando en estas capacidades se da a través de los desempeños en los que se establece qué se deben lograr hacer desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (Ver tabla 1).

Tabla 1

Competencia “Construye interpretaciones históricas”

Competencia: Construye interpretaciones históricas		
Capacidades		
Interpreta críticamente fuentes diversas	Comprende el tiempo histórico	Elabora explicaciones sobre procesos históricos
Nivel de competencia esperado al final del ciclo VII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios y permanencias a lo largo de la historia.</li> <li>• Jerarquiza múltiples causas y consecuencias.</li> <li>• Establece relaciones entre esos procesos históricos y situaciones o procesos actuales.</li> <li>• Explica cómo las acciones humanas van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro.</li> <li>• Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones.</li> <li>• Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva.</li> </ul>	
Desempeños quinto año de secundaria	<p>Desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza constantemente una diversidad de fuentes, incluyendo las producidas por él (entrevistas), evaluando la pertinencia y fiabilidad de esas fuentes.</li> <li>• Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas a partir de la evaluación de su confiabilidad.</li> <li>• Explica los cambios, las permanencias y las relaciones de simultaneidad de los hechos o procesos históricos a nivel político, social, ambiental, económico y cultural.</li> <li>• Explica las relaciones existentes entre diversos hechos o procesos históricos con hechos de la actualidad, utilizando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos.</li> <li>• Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos en las que establece jerarquías entre múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos.</li> <li>• Explica las ideas, los comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Curricular de Educación Secundaria (Ministerio de educación, 2016b, pp. 45-50)

#### 4.3. Cambios entre el Diseño Curricular Nacional del 2008 y el Currículo Nacional del 2016

Tanto el currículo del 2008 como el del 2016 tienen como objetivo el desarrollo de las competencias, aunque lo que es considerado una competencia en el currículo del 2008, en el del 2016, es considerado una capacidad. Esto quiere decir que lo que se tiene como objetivo en el currículo del 2016 es más complejo. También cabe resaltar que mientras en el currículo del 2008 las capacidades están señaladas alrededor de los conocimientos, en el currículo del 2016 ni las capacidades ni los desempeños giran alrededor de los temas. Por ejemplo, en el currículo del 2008, dentro de la competencia Manejo de información, se menciona que una capacidad es “Juzga y evalúa las fuentes de información sobre el fenómeno del terrorismo y la subversión en el Perú y América Latina y los diversos conflictos bélicos internacionales contemporáneos” (Ministerio de Educación, 2009, p. 395). En cambio, en el currículo del 2016, se menciona que un desempeño de la competencia Construye interpretaciones históricas:

Elabora explicaciones sobre hechos, procesos o problemas históricos en las que establece jerarquías entre múltiples causas y reconoce que sus consecuencias desencadenan nuevos hechos o procesos históricos desde el periodo entre guerras hasta las crisis económicas de inicios del siglo XXI y desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI) (Ministerio de Educación, 2016b, p. 50)

De los dos currículos comparados vale resaltar otro aspecto. Respecto al tema de la enseñanza del periodo de 1980-2000, vemos que en el currículo del 2008 sí se menciona explícitamente que se debe enseñar “El terrorismo y subversión en el Perú y América Latina”, “La defensa de la democracia: sociedad, fuerzas armadas y fuerzas policiales”, “Los procesos de pacificación en el Perú” y en “Hechos y acontecimientos de la historia reciente del Perú” (MINEDU, 2008, pp. 395-396). Mientras que en el currículo del 2016 se menciona de forma general que se debe enseñar “desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI)” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 50). Es

decir, mientras en el currículo del 2008 es obligatoria la enseñanza de este tema para desarrollar las competencias establecidas, en el currículo del 2016 queda abierta la posibilidad de enseñar o no ese tema.

Asimismo, este mayor enfoque en contenidos en el currículo del 2008 se puede ver en la producción y distribución de los textos escolares. En el 2012 se entregó el libro de Historia, Geografía y Economía en el que se le dedica algunas páginas al tema “La crisis de violencia” (Editorial Santillana, 2012, pp. 146-151). Por el contrario, con el currículo del 2016 ya no se entregaron libros, pues no hay temas obligatorios a enseñar, sino competencias que desarrollar.

Un último aspecto más a notar es la distribución de cursos. En el currículo del 2008 el área de Historia, Geografía y Economía se dividía en dos cursos: Historia del Perú en el contexto mundial y Espacio geográfico, sociedad y economía. Esto indica que el contenido y los temas son distribuidos en más horas académicas. Pero, en el currículo del 2016, el área de Ciencias Sociales es un curso en sí mismo, por lo que el contenido de Historia del Perú, Historia mundial, Geografía y Economía se encuentran juntos en un mismo curso. Sin embargo, se entiende que esto no supondría un problema, pues lo que se espera es que los alumnos desarrollen competencias y no solo reciban datos.

A continuación, se presenta las diferencias principales del Diseño Curricular Nacional del 2008 y el Currículo Nacional del 2016 (Ver tabla 2).

Tabla 2:

Principales diferencias entre los currículos

	Diseño Curricular Nacional 2008	Currículo Nacional 2016
Objetivo	Competencias y conocimientos	Competencias
Estructura	Competencias; capacidades; conocimientos; actitudes	Competencias; capacidades; estándares de aprendizaje; desempeños
Competencias	Manejo de información; Comprensión espacio temporal; Juicio crítico	Construye interpretaciones históricas; Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente; Gestiona responsablemente los recursos económicos
Área	Historia, Geografía y Economía	Ciencias Sociales
Cursos	Historia del Perú en el contexto mundial; Espacio geográfico, sociedad y economía	Ciencias Sociales
Texto escolar	Sí	No
Enseñanza del periodo de 1980-2000	Explícito	Implícito

Fuente: Elaboración propia

## Capítulo 5. Los docentes y la enseñanza del periodo de 1980-2000 desde la aplicación del currículo del 2016

En este acápite se presentará la información que se recogió en las entrevistas a los profesores, en las observaciones de clase y en las sesiones de aprendizaje. A través de estos instrumentos de recojo se información se buscó conocer a los docentes: su origen, centro de estudios, ideología política, opiniones sobre el periodo de 1980-2000. También se indagó sobre su conocimiento y opinión acerca del currículo nacional de 2016. Además, se investigó sobre los limitantes que los docentes viven y enfrentan en su día y día y, en algunos casos, las estrategias de afrontamiento que idean para enseñar el periodo de 1980-2000.

### 5.1. Los docentes y el currículo nacional del 2016

En esta primera sección se conoce a los sujetos de estudio: los profesores, tanto a nivel personal como profesional respecto al currículo del 2016. En ese sentido, primero se describen los datos de los docentes y se relaciona con la enseñanza o no del periodo de 1980-2000, esto para observar si existe una conexión entre ambos. Después se expone las opiniones y críticas hacia el currículo del 2016 y cómo lidian con ellas.

#### 5.1.1. Conociendo a los docentes

Tanto Lipsky (1980) como Loyens y Maesschalck (2010) sostienen que, para entender a los burócratas de la calle, es necesario conocerlos, pues sus intereses, valores, creencias y experiencias de vida y de trabajo dan forma a su accionar en el desempeño de sus funciones. En ese sentido, la primera parte de la entrevista a los docentes buscó conocer algunos datos que se consideran las principales influencias en el interés y opinión sobre el periodo de 1980-2000.

En primer lugar, se les consultó sobre su edad. La mayoría de ellos, al momento de la entrevista, tenía entre 52 y 64 años. Solo un docente tenía 41 años. Esto nos indica que la mayoría de los entrevistados tenía entre 10 y 22 años en 1980, cuando ocurrió la quema de ánforas en Chuschi (Ayacucho). Mientras que para 1990 todos los docentes eran conscientes de lo que sucedía en el país. También se les consultó sobre su lugar de origen. De los 11 docentes,

7 de ellos son limeños, los otros 4 son de Ayacucho, Áncash, Cajamarca y Arequipa.

Tabla 3

Enseñanza del periodo de 1980-2000 según región de origen del docente

Origen	Sí enseña	No enseña
Lima	4	3
Ayacucho	1	-
Ancash	-	1
Cajamarca	-	1
Arequipa	-	1

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, se buscó saber dónde habían recibido educación superior. De los 11 docentes, 6 de ellos estudiaron en algún centro público como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional Federico Villarreal o el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, entre otros. Mientras que 5 docentes estudiaron en centros privados como la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, la Universidad de San Martín de Porres o el Instituto Pedagógico Privado Raúl Porras Barrenechea.

De esta información vale resaltar que la mayoría de docentes se formaron profesionalmente durante los años de la violencia política. Solo el docente de 41 años estudió entre el 2000 y 2004. Esto es importante porque, como señala el docente Araujo sobre cómo aprendió lo que sucedió en esa época, “fui testigo vivencial de esa situación. Además, tenía compañeros que estaban en el terrorismo, compañeros de la universidad” (comunicación personal, 29 de noviembre, 2022) y el docente Fernández: “teníamos docentes, que eran pro-terroristas. Era una zona muy convulsionada, ha tenido bastantes adeptos. Entonces, había siempre había incidentes” (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Sin embargo, esta experiencia cercana con actores a favor de Sendero Luminoso o el MRTA solo sucedió con aquellos que estudiaron en centros públicos. Prueba de esto es que algunos docentes optaron por estudiar en universidades o institutos privados para alejarse de experiencias similares.

Así, el docente 2, señala que, siendo de Ayacucho y porque su familia fue afectada, se decidió que estudiara en la capital y en una universidad privada (comunicación personal, 25 de noviembre, 2022).

Tabla 4

Enseñanza del periodo de 1980-2000 según tipo de centro de estudios del docente

Centro de estudios	Sí enseña	No enseña
Privado	1	4
Público	4	2

Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, se buscó conocer cómo habían aprendido lo que enseñan en sus clases sobre el periodo de 1980-2000. La respuesta que se obtuvo de todos los docentes, con la excepción del docente 3 que empezó a estudiar en el 2000, es que su conocimiento es de primera mano, ya sea por su lugar de origen (docente 2, comunicación personal, 25 de noviembre, 2022), por su centro de estudios (G. Araujo, comunicación personal, 29 de noviembre, 2022), por su edad (J. Iparraguirre, comunicación personal, 15 de diciembre, 2022), por su lugar de trabajo (M. Gutiérrez, comunicación personal, 22 de noviembre, 2022) o porque era noticia del día a día (M. Monteza, comunicación personal, 29 de noviembre, 2022). Todos señalan que haber vivido durante esos años les ha dado conocimiento de primera mano, tanto ellos mismos como por sus familiares y conocidos.

Así, se observa que los docentes valoran mucho que su conocimiento adquirido no es de segunda mano. Si bien, algunos mencionan que también se han informado de libros o el internet, su primera respuesta a la pregunta es “porque yo lo he vivido” (K. Tiburcio, comunicación personal, 13 de diciembre, 2022). Ahora, también se les consultó si habían recibido alguna actualización docente o algún curso sobre este tema, 3 docentes respondieron que sí, siendo el periodo de 1980-2000 parte de una lista de temas que se trabajaron en el curso. Sin embargo, también se les preguntó, si les interesaría recibir una capacitación y la respuesta del docente Gutiérrez llamó la atención, él menciona que “sinceramente, ya no. Si fuera más joven lo haría. Es importante, pero yo lo

he vivido y lo he visto. Sé y conozco. Si no lo hubiera vivido, sí llevaría una capacitación”. Esto confirma la valorización que se le otorga a lo vivencial.

En cuarto lugar, se les consultó su ideología política y si consideraban que influía en lo que enseñaban en clase. Frente a la primera pregunta, la mayoría respondió que se ubicaba al centro, algunos mencionaron ser centro-izquierda o centro-derecha, mientras que solo un docente se identificó como izquierdista. Resulta curioso notar que casi todos los profesores resalten su ubicación al centro como otra manera de decir que son neutrales u objetivos. Esto también nos indica que la mayoría de los docentes identifican que ser de izquierda o de derecha implica falta de objetividad y, tal vez, un problema siendo profesores. No obstante, no se descarta que, al ser la investigación sobre la enseñanza de un tema controversial, los docentes sientan un posible prejuicio al identificarse solo como derecha o izquierda. Finalmente, no se observa que su ideología influya en si enseñan el tema o no.

*Tabla 5*

*Enseñanza del periodo de 1980-2000 según ideología del docente*

<b>Ideología</b>	<b>Sí enseña</b>	<b>No enseña</b>
Centro-derecha	1	1
Centro	3	3
Centro-izquierda	1	1
Izquierda	-	1

Fuente: Elaboración propia

Ahora, respecto a si su ideología influye en el contenido de lo que enseñan, la mayoría responde que sí, ya sea consciente o inconscientemente. De los 7 docentes que consideran que la ideología sí influye, 5 de ellos son de centro. Vale resaltar este dato porque al parecer los docentes consideran que el centro es sinónimo de objetividad o neutralidad. Por ejemplo, el docente 1 señala que la ideología sí influye “porque cuando se hace un análisis de una realidad determinada, uno tiene que ser objetivo, no puede tampoco tratar de dar solo su parte o tendencia” (comunicación personal, 15 de diciembre, 2022).

También se observa respuestas opuestas. Por ejemplo, el docente Fernández, de centro-derecha, señala que la ideología sí influye y que “cuando hablamos de este tipo de temas políticos, porque los chicos siempre preguntan, yo trato de hacerles ver las bondades del capitalismo, del sistema, de la democracia” (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Mientras que el docente 3, de centro, señala que sí influye la ideología, pero que siempre ha tenido cuidado de dar su opinión sobre temas políticos y, frente a las preguntas de sus alumnas, él trata de dar una visión general para que ellas formen su propia opinión (comunicación personal, 28 de noviembre, 2022). En ese sentido, algunos docentes sí comparten su opinión con los alumnos y otros se cuidan de hacerlo, pero como dice la docente La Rosa: “es imposible que una persona sea totalmente neutra” (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022).

Finalmente, se les preguntó si enseñar este tema les daba miedo, ya sea por ser malinterpretado por sus compañeros o alumnos o por la ley contra la apología al terrorismo. Sin duda esta fue una respuesta que no se esperaba, pues todos los docentes mencionaron que el temor a enseñar este tema era cosa del pasado. Además, quienes tenían conocimiento de la ley contra la apología al terrorismo, diferenciaban entre hacer apología y enseñar un hecho, por lo que no se sentían limitados por esta ley. Y quienes recién se enteraban de ella, la consideraban innecesaria o exagerada; pero no representaba un temor para ellos. Esto demuestra que hay más libertad percibida para la enseñanza del periodo de 1980-2000.

#### 5.1.2. Los docentes y el currículo nacional del 2016

Frente al cambio entre el currículo nacional del 2008 y del 2016, el Ministerio de Educación impartió capacitaciones a los docentes. Si bien 7 de los docentes entrevistados recibieron esa capacitación, algunos señalan que fue insuficiente y confusa, por lo que buscaron otras capacitaciones, especialmente de lo que es el enfoque por competencias (docente 2, comunicación personal, 25 de noviembre, 2022).

Tanto quienes se capacitaron como los que no lo hicieron, señalan que su adaptación al currículo del 2016 fue autodidacta (M. Fernández, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022) y aplicada (C. Montenegro, comunicación

personal, 23 de noviembre, 2022). En ese sentido, esta transición ha sido un aprendizaje que se ha dado a lo largo del año escolar y a base a prueba y error. Esto genera que haya cierto desconocimiento de cómo aplicarlo y cierta insatisfacción por parte de los docentes.

Así, el docente 3 señala que “hay algunos que aún no entienden cómo funciona [el currículo] y van mucho al campo temático” (comunicación personal, 28 de noviembre, 2022). Como se señaló previamente, el cambio más significativo entre el currículo del 2008 y el del 2016 es el enfoque por competencias, restándole prioridad al contenido temático. Sin embargo, esto no necesariamente significa que no comprenden que es el desarrollo de competencias, ya que no siempre se puede aplicar este enfoque, pues los alumnos no poseen las bases necesarias (M. Fernández, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Es decir, en algunos casos, no seguir el enfoque del currículo puede significar una decisión consciente por parte del docente al reconocer las limitaciones de sus estudiantes.

Esta es la ambigüedad que Maynard-Moody y Musheno (2003) señalaban. Pues el enfoque por competencias es nuevo y al no haberse asegurado de que los docentes lo conozcan, entiendan y sepan aplicarlo; se otorga libertad para su interpretación y toma de decisiones que directamente influyen en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Ahora bien, no solo importa si los docentes conocen y entienden el currículo del 2016, también es necesario conocer sus opiniones sobre él, pues estas pueden influir en la aplicación del currículo. Una de las opiniones más compartidas por los docentes es una crítica al currículo y al enfoque por competencias, debido a su desfase con la educación superior. Como señalan, cuando uno da un examen de admisión a la universidad, especialmente nacional, lo que se pide a los postulantes es saber contenidos. Entonces, los alumnos, al no tener ese conocimiento, deben inscribirse en una academia preuniversitaria (docente 1, comunicación personal, 15 de diciembre, 2022). En ese sentido, también se cuestiona la falta de articulación entre la educación básica y la superior (M. Gutiérrez, comunicación personal, 22 de noviembre, 2022).

En la misma línea a la crítica anterior, la reducción de contenidos no es bien vista por la mayoría de docentes. Así, algunos señalan que el anterior currículo era mejor, pues “tenía trabajo de capacidades como el nuevo y al mismo tiempo no se desligaba de los contenidos” (docente 3, comunicación personal, 28 de noviembre, 2022). Pareciera que detrás de las críticas al enfoque de competencias, hay resistencias en varios de los maestros para aplicarlo, pues están acostumbrados al currículo anterior. Sin embargo, no todos los docentes cuestionan este cambio. Por ejemplo, C. Montenegro señala que “el enfoque por competencias es algo positivo, el objetivo nunca es enseñar el tema por el tema, siempre es entenderlo, analizarlo y explicarlo desde el punto de vista del alumno” (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Es decir, las competencias tienen como objetivo que los estudiantes desarrollen actitudes para enfrentar situaciones de la vida cotidiana, mientras que priorizar los contenidos se relaciona principalmente con el uso de la memoria que puede servir, pero solo en algunas situaciones.

Otra crítica relacionada con el currículo y la política educativa que cuestiona el poco tiempo para su internalización y aplicación por parte de los docentes, siendo periódicos los cambios de currículo. En ese sentido, se cuestiona una falta de planificación a largo plazo (M. Monteza, comunicación personal, 29 de noviembre, 2022). Ejemplo de esto es que en el 2022 se anunció que un primer borrador del nuevo Currículo Nacional iba a ser sometido a una prueba piloto para su validación en el 2023 (El Peruano, 21 de octubre de 2022). Frente a esto, los docentes aseguran que, pese a no estar totalmente de acuerdo con lo establecido en el currículo, de todas maneras, lo siguen (M. Gutiérrez, comunicación personal, 22 de noviembre, 2022). Sin embargo, un comentario que resalta es el de la docente La Rosa, quien señala que los maestros no siguen al pie de la letra lo que señala el currículo, sino que lo adaptan y contextualizan, a lo que ellos consideran es mejor para los estudiantes (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). De otro lado, el docente Fernández señala que “plantearles los estándares de excelencia que pide el Ministerio de Educación a esos chicos, no va. Ellos tienen la visión de salir del colegio y empezar a trabajar” (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). En ese sentido, los docentes señalan que son ellos quienes conocen a sus alumnos y sus necesidades y

reconocen que el Currículo Nacional, tal y como está redactado, no apoya a estas necesidades.

Entonces, pese a las varias críticas de los maestros al nuevo currículo, especialmente al ser contrastado con el contexto educativo que ellos describen y en el que están insertos, se encuentra que, si bien tratan de aplicar el nuevo currículo, prevalece su juicio particular para decidir cómo aplicarlo. Así, se observa que existe una brecha entre lo que establece el currículo y lo que los docentes deciden hacer en base a su entendimiento sobre el documento y el conocimiento de sus alumnos.

## 5.2. La enseñanza del periodo de 1980-2000

Como se observa en el currículo nacional del 2016, para el curso de Ciencias Sociales, se establece como periodo histórico a tratar desde el Oncenio de Leguía hasta la actualidad. Esto significa que los docentes, en el desarrollo de la historia del Perú, deben escoger temas dentro de este periodo de tiempo para poder desarrollar las capacidades y competencias. En ese sentido, la elección de temas a tratar depende del docente, por lo que el periodo de 1980-2000 puede o no ser escogido dentro de la programación anual.

Sumado a esto, los docentes señalan que la enseñanza de este tema es sumamente importante. Por ejemplo, se argumenta que se debe enseñar porque es un hecho que no puede ser olvidado sobre la historia del Perú (docente 2, comunicación personal, 25 de noviembre, 2022); en esa misma línea también se considera que su enseñanza evitará que se repita (C. Montenegro, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022); y el docente Fernández argumenta que es para prevenir: “porque siempre hay estos grupos violentistas, como los chicos están disconformes con el sistema, pueden ser adeptos de esos grupos. Que no necesariamente son Sendero, pero sí son grupos que buscan desestabilizar” (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022).

Ahora, considerando esta libertad de elección que tienen los docentes y el consenso sobre la importancia de enseñar dicho periodo, sorprende que este tema no sea programado en todos los colegios del trabajo de campo. De hecho,

solo se enseñó en 5 colegios: 3 lo hicieron como tema autónomo y 2 como un subtítulo.

Tabla 6

Enfoque del periodo de 1980-2000 según colegio

Colegio	Como tema principal	Como subtítulo
Hermano Anselmo María	Comisión de la Verdad y Reconciliación y la derrota del terrorismo	-
Isabel La Católica	-	El Perú en la Década de 1990: Primer y segundo gobierno de Fujimori
Teresa Gonzales de Fanning	-	La inseguridad ciudadana a fines del siglo XX
Emblemático Miguel Grau	Violencia terrorista en el Perú	-
Nuestra Señora de Montserrat	La violencia terrorista	-

Fuente: Elaboración propia

Entonces, la elección de enseñar el tema o no hacerlo y la forma de enfocarlo varía de profesor en profesor. Son estos dos aspectos las primeras muestras de la discrecionalidad de los docentes en la enseñanza del periodo de 1980-2000.

En el caso de aquellos docentes que sí enseñan el tema, las diferencias no solo se observan en el título. También está en qué información brindan sobre el tema y qué materiales y recursos utilizan en su enseñanza. Por ejemplo, algunos usan tiza y pizarra y dictan la clase, otros buscan emplear distintos recursos para involucrar a sus estudiantes como videos, poemas, lecturas y exposiciones en grupo y otros solicitan que los alumnos entrevisten a sus familiares sobre sus experiencias en la época. Estas decisiones sobre la estrategia educativa, mediante la cual los alumnos son involucrados en el aprendizaje, determina significativamente los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas. Motivo por el cual es importante conocer y entender qué limitantes enfrentan los docentes y que estrategias desarrollan para cumplir sus objetivos. Estos serán presentados en las siguientes líneas.

### 5.2.1. Limitantes

Según Lipsky (2010), la discrecionalidad de los burócratas de la calle es el motivo por el cual ideal del servicio a brindar no se suele realizar. Sin embargo, este hecho no es negativo *per se*, la discrecionalidad es necesaria para que puedan enfrentar las condiciones particulares de su trabajo. En ese sentido, se observó y consultó a los docentes respecto a los obstáculos que encuentran para la enseñanza del periodo de 1980-2000.

Frente a la consulta sobre las dificultades para enseñar este tema, se obtuvo respuestas variadas de los docentes. Pero un aspecto que resaltó fue la percepción de estos obstáculos entre los docentes que sí enseñan el tema y los que no lo hacen. Mientras que todos los docentes que enseñan el periodo de 1980-2000 señalaron por lo menos una dificultad, 4 de los 6 docentes que no enseñan el tema indicaron que no tenían ningún obstáculo para su enseñanza. Por ejemplo, el docente Montenegro señaló que ahora hay mucha más información que antes (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022) y la docente Tiburcio dijo que antes del 2000 este tema no se quería enseñar por miedo, pero que ahora ya no sucede eso (comunicación personal, 13 de diciembre, 2022).

Sin embargo, a la pregunta de por qué no se enseñó ese tema si es considerado importante y no hay dificultades para hacerlo, todos los docentes señalaron que la razón es el currículo del 2016 y el enfoque de competencias. Como el docente Iparraguirre señala “antes se trabajaba con contenidos, ahora es más en base a las competencias” (comunicación personal, 15 de diciembre, 2022). Lo cual es cierto, no obstante, las competencias se desarrollan a partir de los temas y estos últimos son de libre elección entre el Oncenio de Leguía y la actualidad. El docente 3 nos da una pista de lo que podría estar sucediendo para que no se enseñe el periodo de 1980-2000. Según comenta, a partir de la implementación del currículo del 2016, para 5° de secundaria se ha priorizado enseñar lo que ocurre en la actualidad (Docente 3, comunicación personal, 28 de noviembre, 2022). Esto podría deberse a dos motivos no excluyentes: por un lado, al tratarse de la actualidad, los temas son novedosos para los alumnos, por lo que podrían mostrarse interesados; y, por otro lado, existe tanta información

que los alumnos tienen conocimiento suficiente para involucrarse más en su aprendizaje y, por ejemplo, participar en clase.

Ahora, respecto a los limitantes que los docentes han observado, tenemos los siguientes. Una primera barrera es la programación anual. En algunos colegios se hace una evaluación a inicios del año para determinar las necesidades del plantel, es decir, qué competencias se deben reforzar. Por ejemplo, en el colegio Miguel Grau, dentro del área de Ciencias Sociales, se notó que se debía trabajar la capacidad de análisis de fuentes (parte de la competencia Construye interpretaciones históricas), con esa información la docente decidió mediante qué temas se pueden desarrollar dicha competencia (J. La Rosa, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Esto también sucede en el José Jiménez Borja (K. Tiburcio, comunicación personal, 13 de diciembre, 2022). Sin embargo, en el primer colegio sí se programó el periodo de 1980-2000, pero en el segundo colegio no.

Mientras que, en otros colegios, se trabaja con las situaciones significativas, metodología parte del currículo del 2016. Este método, aplicado en la mayoría de las instituciones que forman parte del trabajo de campo, consiste en que, según el contexto, se escogen temáticas amplias para ser abordadas en todos los cursos. En algunos colegios se escoge una situación significativa por mes y en otros por bimestre. Por ejemplo, en el colegio Túpac Amaru las situaciones significativas del 2022 fueron cultura de paz, bullying, derechos humanos y vida saludable. En otros colegios más bien fueron temas como: salud, la guerra entre Rusia y Ucrania, la inseguridad ciudadana, la violencia contra la mujer, la contaminación, entre otros. Entonces, la elección de las situaciones significativas se da entre todos los docentes del plantel y luego de la decisión, no queda posibilidad de cambio. Así, en la mayoría de los casos, las situaciones escogidas están referidas a la actualidad, por lo que no siempre es posible incluir temas de historia como el periodo de 1980-2000. Aunque, sin duda, cómo el periodo de 1980-2000 se vincula con el presente, depende de la creatividad y manejo del docente.

Como señala la teoría de Lipsky (1980, 2010), la institución enmarca el accionar del burócrata. En este caso, la programación anual representa una

norma y parte del contexto organizativo que los docentes deben seguir y la inclusión del periodo de 1980-2000 dependerá de la discrecionalidad del burócrata para, por ejemplo, romper las reglas y enseñar el tema en caso las situaciones significativas de la programación anual no sea lo suficientemente flexible para incluir el tema mediante un enfoque creativo. Pero el docente también podría seguir dicha regla y usar su creatividad para incluirlo dentro de las situaciones significativas.

En segundo lugar, la falta de recursos es un problema que afrontan todos los colegios. Este tipo de limitaciones no determina si el tema se enseña o no, pero sí influye en cómo se aprende y si se desarrolla alguna capacidad. Como señala el docente 1 “no todos los colegios tienen los recursos necesarios para poder aplicar bien el enfoque por competencias” (comunicación personal, 15 de diciembre, 2022). Por ejemplo, algunos colegios poseen aulas de video; sin embargo, utilizarla es complicado porque primero se debe reservar y a veces los horarios disponibles no concuerdan con la fecha u hora de la clase y, segundo, el internet no siempre funciona. De tal manera que, la mayoría de las veces, la clase se desarrolla en pizarra, limitando el uso de los distintos recursos que pueden favorecer el aprendizaje. Otro problema es la falta de materiales y fuentes de información, incluyendo el texto escolar que casi no se usa o no tienen. El docente 2 señala que para que los alumnos aprendan a interpretar críticamente diversas fuentes, se necesitan libros y los colegios no tienen (comunicación personal, 25 de noviembre, 2022).

En un tema tan controversial como el periodo de 1980-2000, esta capacidad podría ser desarrollada, pues existen varios tipos de fuentes de información como documentales, textos, películas, reportajes y fotografías. Así, se hace evidente el gran desafío que enfrentan los docentes para cumplir un objetivo sin recursos ni materiales que apoyen en el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Ciertamente, transmitir información de manera oral o escrita en pizarra no es sencillo y no motiva a los estudiantes para su involucramiento. Pero quizá el peso de la carencia de recursos dependerá de la importancia que cada profesor le dé al tema, como para buscar la forma de introducirlo, pese a las limitaciones.

Una tercera limitante significativa es la carencia de saberes previos de los estudiantes. Según los docentes esto no es nada nuevo, la historia es tan grande que muchas veces falta tiempo para desarrollar todos los temas planteados. Sin embargo, esta situación ha empeorado. Aquellos estudiantes que en el 2022 estaban en 5° de secundaria, tuvieron dos años de educación virtual que en algunos casos fue mediante WhatsApp (M. Fernández, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Sumado a esto, durante esos dos años, no estudiaron historia. Según la docente La Rosa, “Aprende en casa lo único que daba eran temas relacionados con el ambiente, unos cuantos temas a la economía y chispazos de historia, no en secuencia cronológica ni tampoco que pertenecieran a un grado específico” (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Es decir, los alumnos no tienen conocimientos de aquellos temas que debieron ver en 3° y 4°, esto ha obligado a los docentes a remontarse hasta donde los alumnos se han quedado para hacer una secuencia lógica de los hechos, lo que también, argumentan, les ha quitado tiempo (J. Iparraguirre, comunicación personal, 15 de diciembre, 2022).

Esta limitante resuena con el factor del efecto de los usuarios que señala Lipsky (1980). En este caso, los docentes perciben que los alumnos tienen necesidades no cubiertas para poder entender el periodo de 1980-2000. Esto implica que los docentes tomen una decisión: cubrir esas necesidades para poder enseñar el tema o no trabajar ninguno y enseñar otro tema que no requiera cubrir vacíos de saber, como pueden ser los temas actuales.

En cuarto lugar, se ubica la capacidad de análisis y el hábito de la lectura. El Currículo Nacional del 2016 promueve el desarrollo del juicio crítico y la interpretación de fuentes, en ese sentido, los estudiantes deben leer y comprender lo que leen. Sin embargo, este es uno de los principales problemas que enfrentan los docentes. Como señala la docente La Rosa, incluso no entender bien los signos de puntuación, hace que no se comprenda lo que el texto quiere decir (comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Es por eso que, algunos docentes optan por no exigir mucho a sus estudiantes, no más allá de su capacidad.

Sumado a lo dicho, ocurre que los estudiantes, muchas veces, no quieren leer. Además, en algunos casos hay una apatía hacia el curso (docente 2, comunicación personal, 25 de noviembre, 2022). Así, cuando los alumnos deben buscar información en internet, escogen las fuentes más inmediatas y no contrastan si los datos son reales (J. Iparraguirre, comunicación personal, 15 de diciembre, 2022). Si bien todo lo descrito no fue identificado como un obstáculo por los mismos docentes, a través de las entrevistas se pudo notar su influencia en la enseñanza de este tema, e incluso, del desarrollo de competencias.

Nuevamente, se observa que el efecto de los usuarios es un factor que determina el uso de la discrecionalidad sobre la enseñanza del periodo de 1980-2000. Por un lado, algunos estudiantes no muestran interés en aprender ciertos temas; por otro lado, aunque sí lo tuvieran, no tienen las capacidades necesarias para impulsar su conocimiento mediante el análisis de textos o simples búsquedas por internet. Asimismo, se observa que la ambigüedad también influye en este caso, pues los docentes señalan que la falta del hábito de lectura y de capacidad de análisis no les permite trabajar como ellos quisieran. Sin embargo, para desarrollar el juicio crítico y la capacidad de interpretación de fuentes no solo pueden ser trabajadas mediante libros y textos; sino también con imágenes o videos. No obstante, esto solo sería posible en aquellos colegios que tengan los recursos necesarios.

La quinta limitante se refiere a la noción que los profesores tienen sobre el futuro de sus estudiantes. Anteriormente, se mencionó que algunos docentes reconocen la capacidad de sus alumnos, por lo que deciden no exigirles más de lo que ellos pueden. En esta misma línea, hay algunos docentes que saben que los escolares no recibirán educación superior y que ni bien terminen el colegio empezarán a trabajar (docente 2, comunicación personal, 25 de noviembre, 2022). En ese sentido, aceptan que exigirles más que lo básico está, tal vez, de más (C. Montenegro, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022; docente 3, comunicación personal, 28 de noviembre, 2022). Así, en algunos colegios han incentivado los emprendimientos y educar a los estudiantes para que tengan una base de conocimiento en negocios. El docente Fernández menciona que

Lo que se ha hecho es promocionar los emprendimientos, para que ya no dependan tanto del Estado. Con otras dos áreas nos hemos puesto de acuerdo porque ellos mayormente van a ser negociantes, entonces si van a trabajar en eso, que se formen (M. Fernández, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022)

Entonces, en este caso, basados en que se conoce las limitaciones de los alumnos, se los apoya enseñándoles algo que, los profesores consideran, necesitan saber, pues les servirá en su futuro inmediato. Esto, ciertamente, es un asunto discutible si consideramos que son ciudadanos y como tales deben estar preparados.

Esta limitante es una que algunos docentes han creado, por lo que es en sí misma una muestra de la discrecionalidad de los docentes. Esto se debe a que algunos han decidido que ciertas capacidades, como la interpretación de fuentes, o desempeños, como elaborar explicaciones sobre hechos históricos o evaluar la pertinencia y fiabilidad de fuentes, no son tan necesarios para sus estudiantes como el conocimiento en negocios, pues, saben que la mayoría de ellos van a ser negociantes. Vale preguntarse si estas capacidades y desempeños que se pusieron de lado no serían igual de necesarias y útiles en su vida.

#### 5.2.2. Mecanismos de afrontamiento

Considerando los limitantes descritos anteriormente, a través de la entrevista y las observaciones de clase, se indagó sobre los mecanismos y rutinas que los docentes ingenian y establecen para afrontar los obstáculos. Aunque el actuar de ellos se encuentra restringido por el marco del currículo nacional como de las decisiones tomadas en cada colegio, los mecanismos y rutinas creadas son prueba de que existe un cierto grado de libertad para el ejercicio de su discrecionalidad. No obstante, se evidencia que el ejercicio de esta depende de los intereses del docente, creatividad, voluntad y de su forma de ver al alumno.

En primer lugar, la programación anual representa un problema para unos y una oportunidad para otros. Aunque algunos profesores argumentan que la programación es una limitante para incluir el tema; otros más bien demuestran que hay algunas situaciones en las que su inclusión es posible. Por ejemplo, ciertos temas que se escogieron bajo el método de situaciones significativas fueron derechos humanos, inseguridad ciudadana, democracia y violencia contra la mujer. En estos 4 temas se pudo incluir el periodo de 1980-2000; sin embargo, solo en el colegio Teresa Gonzales de Fanning se trabajó dentro de inseguridad ciudadana (M. Gutiérrez, comunicación personal, 22 de noviembre, 2022).

En el colegio Elvira Gracia y García, una de las situaciones significativas fue “Democracia”, sin embargo, no se incluyó el periodo de 1980-2000. Frente a esto, el docente 3 señala que “sí debería de haberse tocado también porque muy bien podría enlazarse, pero cuando distribuimos los campos temáticos se ha cogido fuentes de información más actuales y en esas no figuraba nada del terrorismo”. Es decir, en este caso se prefirieron temas recientes que resonaban más con los estudiantes.

Es cierto que hay algunas situaciones significativas (como bullying o vida saludable) en las que no se podría incluir dicho tema; no obstante, en varios casos eso depende de la creatividad y mirada del docente para encontrar un enfoque o manera de que empalmen ambos temas (por ejemplo, inseguridad ciudadana). Sin embargo, la creatividad emerge sobre todo si existe el deseo de enseñar ese periodo y si los docentes tienen suficiente conocimiento del tema para encontrar un ángulo pertinente. Así, se ha observado, a través de las entrevistas, que algunos docentes poseen un mayor interés y conocimiento sobre esa época, lo cual podría traducirse en ese deseo de enseñarlo y la creatividad de poder incluirlo dentro de algunas situaciones significativas.

En segundo lugar, la falta de recursos determina las clases que los estudiantes reciben. Hay algunos casos en los que los docentes argumentan que darían mejores clases si tuvieran proyectores (M. Fernández, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022), pero como no hay sus clases son solo con pizarra (G. Araujo, comunicación personal, 29 de noviembre, 2022). En estos casos, los profesores se limitan a usar lo que tienen disponible. Pero en casos

como en el que el problema no es la falta de sala multimedia, sino el internet, la docente utiliza sus propios datos móviles para compartir el internet con la laptop de la sala (J. La Rosa, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Sin embargo, como señala la misma docente, si ella no tuviera la posibilidad de compartir su internet, entonces la clase y el material que había preparado no podría ser empleado. Así, al utilizar sus recursos, la profesora hace evidente su interés en dar la clase. Como la misma docente señala, “hay una serie de limitaciones, pero con todo eso, yo trato de hacer lo mejor que puedo para mis chicas” (J. La Rosa, comunicación personal, 23 de noviembre, 2022). Esto demuestra no solo el interés por enseñar el tema, sino también la percepción de que este tema tiene un gran valor en el aprendizaje de las estudiantes.

Ahora, en algunos colegios los docentes reparten fichas con fuentes o actividad a realizar. Pero no en todos los colegios sucede esto. En clase con el profesor Araujo, las alumnas no tenían el libro de texto y la actividad que les había dejado consistía en completar un cuadro de información y diferencias entre el MRTA y Sendero Luminoso. Pero al no poseer fuentes de información y tampoco el libro, el profesor pasó su libro de carpeta en carpeta para que las estudiantes tomen foto con sus celulares a las páginas que trataban dicho tema. En este caso, el docente Araujo busca que las estudiantes realicen una actividad que comprende leer un texto y emplear esa información, por lo que la enseñanza no solo se basa en la clase del profesor, sino que esta es complementada y profundizada por esta tarea.

Otra forma de manejar este límite se observó en el colegio del docente 1; donde el profesor, repartió fichas con actividades a los estudiantes; sin embargo, cada estudiante debía pagar por su copia. A veces el profesor traía las fichas impresas y los estudiantes le pagaba o ellos se dirigían al primer piso para sacar copia en el kiosko. Esta es otra manera de gestionar la falta de recursos, en este caso, a diferencia de la profesora La Rosa que asume el gasto de sus datos, el docente 1 buscó una solución que funcionara tanto para él como para los estudiantes.

Otra estrategia observada, a falta de materiales, es la tarea para la casa. La profesora La Rosa y el docente 2, encargaron a sus estudiantes realizar una

investigación seguida de una exposición en grupo, la cual fue comentada por los docentes. De esta manera se acceden a precisar datos y resolver dudas, así también se aseguran que los alumnos utilicen fuentes confiables. Esto, sin duda, implica un trabajo que ya no debe lidiar con las limitaciones de las instituciones educativas, sino con las de los hogares de los estudiantes. Es decir, para realizar dicha investigación se necesita internet, un espacio adecuado para el estudio, tiempo, entre otros recursos que cada estudiante, según su interés, empleará solo si es que los tiene.

En tercer lugar, se halló que la falta de saberes previos en los estudiantes es un obstáculo constante. En la mayoría de las clases, se empieza por saber qué conocimientos del tema poseen los estudiantes. Pero como los alumnos de 5° año han tenido un vacío de dos años, se espera que no tengan mucha información sobre el tema. Frente a esto, la estrategia a la que algunos docentes recurrieron fue la de retomar desde donde se quedaron y avanzar en orden cronológico. Si bien esto no implica ver cada tema, lo que hacen los docentes es enlazar aquellos hechos que suponen un antecedente del tema principal, de tal manera que los estudiantes desarrollan los desempeños esperados para 5° año. Como menciona el docente Iparraguirre, esta estrategia toma tiempo (comunicación personal, 15 de diciembre, 2022); sin embargo, algunos docentes sí dedican ese tiempo para poder enseñar el tema, pues consideran que el valor de su enseñanza va más allá del conocimiento puro de la historia peruana, también se resalta su capacidad para formar el juicio crítico, prevenir la unión de los alumnos en grupos desestabilizadores o para no repetir la historia.

Así, por ejemplo, otra estrategia vista en el colegio Teresa Gonzales de Fanning fue encargar a las alumnas que pregunten a sus familiares qué sabían de ese periodo. Esta estrategia, a pesar del vacío anterior, permitió involucrar e incentivar a las estudiantes a participar en clase y compartir la información que ellas mismas habían podido recopilar; además que llenaban el vacío de sus saberes previos sobre el tema.

En cuarto lugar, frente a la poca capacidad de análisis y la falta del hábito de lectura, los docentes ponen a disposición de los estudiantes textos cortos y directos, muchas veces no más de dos párrafos. Algunos docentes, incluso, se

aseguran de que los estudiantes estén entendiendo lo que leen realizando preguntas. Es decir, algunos profesores se preocupan porque la información sea comprendida por los estudiantes y no solo en que memoricen datos inconexos. Pero, ya que no pueden limitarse solo a la capacidad de los alumnos para leer y entender lo que leen, también recurren a otro tipo de fuentes para brindar conocimientos como videos o fotografías. Por ejemplo, la profesora La Rosa intenta incluir información que apoye los distintos tipos de aprendizaje y el profesor Gutiérrez incluyó fuentes gráficas en su ficha de actividades. Como último recurso, se observó que de no contar con otros recursos y saber que sus estudiantes no pueden entender todo lo que leen recurren al texto escolar, que posee información clara y concisa; aunque muy escueta según los docentes.



## Capítulo 6. Discusión: Discrecionalidad docente y la enseñanza del periodo de 1980-2000

En este capítulo se empleará la teoría de los burócratas de la calle para, a partir de la descripción de los docentes, los limitantes que enfrentan y los mecanismos de afrontamiento que crean, analizar detalladamente los factores que influyen a los docentes en la enseñanza del periodo de 1980-2000 a partir de la implementación del Currículo Nacional del 2016.

El contexto de la enseñanza del periodo de 1980-2000 presenta dos características singulares. Por un lado, es un tema controversial, por lo que no siempre se quiere mencionar, especialmente en el colegio, pues se piensa que puede ser usado para politizar o “ideologizar” a los niños. Y, por otro lado, el enfoque de competencias, propio del Currículo Nacional del 2016, apuesta por el desarrollo de los estudiantes más allá del aprendizaje de contenidos. En ese sentido, la enseñanza de este periodo no representa una obligación para los maestros, pero sí una posibilidad, especialmente si tienen en cuenta que los alumnos son ciudadanos.

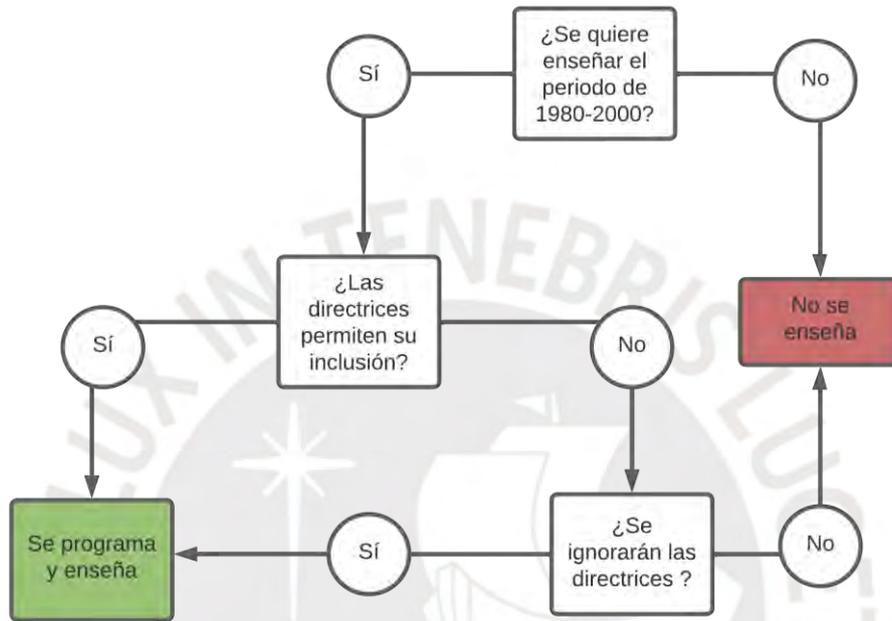
Partiendo de esto último, se buscará entender cómo interactúan los limitantes y la discrecionalidad del docente en la enseñanza del periodo de 1980-2000. Se conoce que el currículo del 2016 habilita a los docentes a escoger los temas que consideren apropiados para el desarrollo de competencias, en ese sentido, los docentes tienen discrecionalidad en la inclusión del periodo de 1980-2000 en la programación anual. Además, independientemente del tema, cada docente tiene discrecionalidad para seleccionar un enfoque, el contenido y los recursos a usar en la preparación de la clase. Ahora, los profesores también deben afrontar los obstáculos previamente mencionados mediante su discrecionalidad. Así, se puede entender el ejercicio de esta en 2 fases, desde la programación del tema hasta la clase terminada.

Por un lado, en la primera fase los docentes deben decidir si enseñan el tema o no, esto también implica que si desean enseñarlo logren su inclusión en la programación. La mayoría de los docentes entrevistados se quedan en la primera fase, pues deciden no enseñar el tema o no encuentran manera de incluirlo. No obstante, algunos docentes sí lo logran. Según el contexto

organizativo, algunos docentes encuentran oportunidades en las directrices para incluir el tema; mientras que otros, optan por no seguirlas con tal de enseñar el tema.

Figura 1

Flujograma de la discrecionalidad del docente en la primera fase

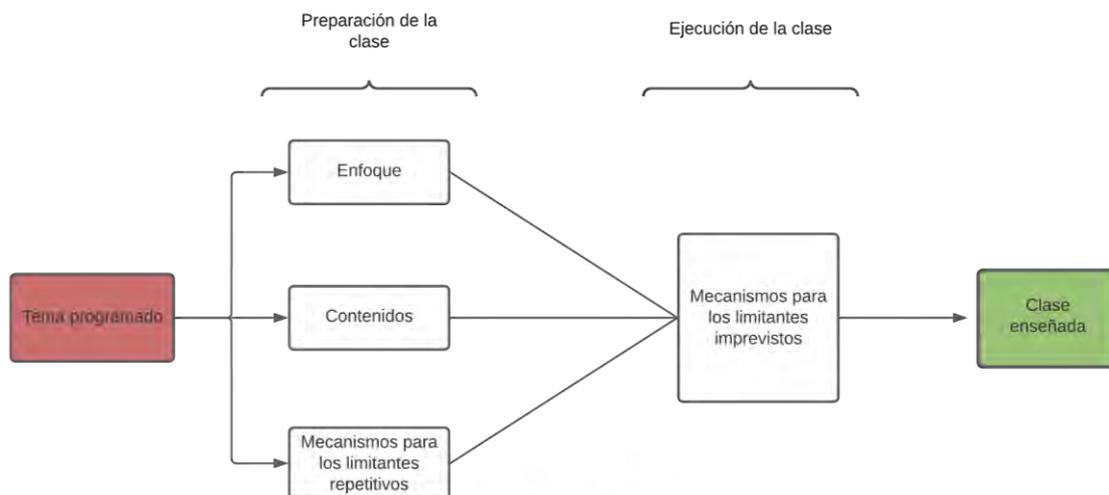


Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, a la segunda fase solo llegan aquellos docentes que logran la programación del tema. En esta empieza en la planificación de la clase, pues ahí se decide el enfoque del tema, los contenidos a enseñar y los materiales que se usarán; pero también se piensa en algunos limitantes repetitivos, es decir, que los docentes ya conocen, por lo que también se analiza los mecanismos para afrontarlos. Finalmente, en el salón de clase, pueden suceder imprevistos que también obstaculicen la enseñanza de este tema, por lo que nuevamente los docentes deben evaluar e ingeniar las estrategias para sobrellevarlos.

Figura 2

Discrecionalidad del docente en la segunda fase



Fuente: Elaboración propia

Entender el uso de la discrecionalidad de los docentes en dos fases ayuda a observar qué elementos se involucran en cada una y cómo estos influyen. Respecto a las características de los docentes, no se observa una relación entre estas y el interés de programar el tema o no. Igualmente, no se observa relación entre los limitantes observados (aquellos que no tienen su origen en los docentes) y la programación del tema. De esta manera, se descarta la influencia de las características del docente y los limitantes observados en la primera fase.

Sin embargo, estos dos elementos sí influyen en la segunda fase, la de preparación y ejecución de la clase. Está claro que los limitantes observados condicionan la enseñanza y el aprendizaje del periodo de 1980-2000, pues estos dan forma al contexto en el que los docentes deben actuar, pero no los determinan. Esto se debe a que los docentes, mediante su discrecionalidad, lidian los con los limitantes y buscan crear mecanismos que les permitan trabajar. Sumado a esto, el enfoque y contenido de la clase depende de los conocimientos y de las características del docente. En ese sentido, son los docentes quienes determinan la calidad de la clase y el desarrollo de competencias.

Ahora, en la primera fase, se observa que lo que influye en la decisión de enseñar o no el tema es el limitante creado por los docentes: la noción sobre sus estudiantes y su futuro. Como se había señalado anteriormente, hay algunos docentes que saben que sus alumnos no recibirán educación superior y que

esperan terminar el colegio para empezar a trabajar. Por ejemplo, el docente Fernández, que no enseña el periodo de 1980-2000, en base del futuro que sus estudiantes, decide instruirlos en manejo de negocios. Mientras que el docente 2, parte del grupo de aquellos que sí enseñan el tema, señala que independientemente de su futuro, lo fundamental es que tengan conocimientos de cultura general y que sepan sus deberes y sus derechos (docente 2, comunicación personal, 25 de noviembre, 2022). En base a esto, se observó que la forma en la que los docentes ven a sus estudiantes y su futuro determina si ellos creen que deben enseñarles el tema o no. En ese sentido, en ciertos casos esta noción puede ser un limitante o un habilitador.

Resulta interesante notar que la forma en cómo los docentes interpretan a sus alumnos y su futuro pasa inadvertida por ellos mismos, ya sea como limitante o habilitador de la enseñanza del periodo de 1980-2000. Y es que aquellos limitantes que se originan por la institución (Ministerio de Educación/colegio) o los alumnos son señalados como tales por los docentes, mientras que, cuando el origen está en ellos mismos, no es percibido. Así, como no ha sido identificado, puede convertirse en parte de la rutina y simplificación excesiva que advertía Lipsky (1980, 2010), lo que, en consecuencia, imposibilita el desarrollo de competencias que tanto busca el currículo.

*Tabla 7*

*Origen y mecanismo de afrontamiento de cada limitante*

<b>Limitante</b>	<b>Origen</b>	<b>Mecanismo de afrontamiento</b>
Programación anual: situaciones significativas y diagnóstico	Colegio	Enfoque creativo o saltarse reglas
Pocos recursos: internet, texto escolar y fuentes de información	Ministerio de Educación/colegio	Usar datos móviles, compartir 1 texto escolar entre las alumnas, alumnos pagan por copias de fichas de trabajo, tareas de investigación
Carencia de saberes previos	Colegio/alumnos	Retomar la historia cronológicamente, tarea de investigación

Poca capacidad de análisis y lectura y apatía hacia el curso	Alumnos	Textos cortos y directos, aclaraciones en clase, otro tipo de fuentes, texto escolar
Noción de los profesores sobre el futuro de sus estudiantes	Docentes	-

Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, en la enseñanza del periodo de 1980-2000, se observan 2 tipos de discrecionalidad. Por un lado, una orientada a la sobrevivencia, en la que los profesores deciden no enseñar el tema, no porque carezcan de recursos, tiempo, materiales o sus alumnos tengan deficiencias en su aprendizaje; sino porque consideran que solo necesitan aprender lo necesario para sobrevivir en la sociedad. Es por eso, también, que se centran en temas más actuales o en enseñarles sobre emprendimientos y manejo de negocios.

Y, por otro lado, hay una discrecionalidad orientada al desarrollo, en la que los docentes enseñan el tema, independientemente de los limitantes e incluso del nivel educativo que puedan alcanzar sus alumnos. Esto ya que no ven a sus alumnos solo como recipientes de conocimientos, como se hacía con el currículo del 2008, sino como futuros adultos y ciudadanos, como propone el currículo del 2016. De esta manera, sí les brindan conocimientos, pero también buscan que el colegio sea un lugar de desarrollo para la vida, independientemente del camino que cada alumno tome.

En ese sentido, es fundamental reconocer que ambos tipos de discrecionalidad surgen desde el interés docente por el bienestar de sus alumnos; sin embargo, cada uno, interpreta desde distintas perspectivas de lo que es mejor para ellos. Por un lado, en la discrecionalidad orientada a la sobrevivencia material, los docentes buscan que sus alumnos sepan solo lo necesario para subsistir. Sin embargo, esta discrecionalidad los minusvalora como personas y ciudadanos, ya que no considera los aprendizajes que se requieren para ser parte de una sociedad. En otras palabras, no se centra en el desarrollo de las competencias que propone el currículo actual.

Por otro lado, aquellos docentes que ejercen la discrecionalidad orientada al desarrollo personal, entienden que no se trata de que los alumnos conozcan

el periodo de 1980-2000 solo porque es parte de la historia peruana. A ellos les importa asumir que sus alumnos serán futuros ciudadanos, crecerán y deberán tomar decisiones, estar informados, formar opiniones, entre otros; por lo que conocer este tema, les daría bases para poco a poco desarrollar estas capacidades. En ese sentido, cuando los docentes reconocen la importancia de este tema y, al mismo tiempo, no lo enseñan, limitan el desarrollo personal y cívico de sus estudiantes.

Ahora, la noción de los docentes sobre el futuro de sus estudiantes podría estar relacionada con sus deficiencias, como la poca capacidad de análisis o la falta del hábito de lectura, incluso con la apatía de estos hacia el curso. En otras palabras, se podría decir que esta noción sobre su futuro estaría justificada. Sin embargo, esto depende de cómo los docentes interpretan las deficiencias de los alumnos. Por ejemplo, la apatía hacia el curso se relaciona más con la falta de motivación en los estudiantes para aprender ciertos temas y no con la incapacidad para aprender sobre historia. De la misma manera, el nivel de capacidad de análisis y qué tanto suelen leer los estudiantes, no es un indicativo de lo que pueden aspirar en su futuro, ni mucho menos de las competencias que deberían aprender para su vida. Es por eso que, según cómo los docentes interpreten las limitaciones de los estudiantes, se determinará si se ingeniarán en crear estrategias para lidiar con estas y así se logre el desarrollo de los alumnos.

En ese sentido, se observa que la enseñanza del periodo de 1980-2000 depende de si los docentes creen que este tema les sirve a sus alumnos o no. Esta idea de qué les sirve o no, depende de cómo los docentes interpretan a sus estudiantes y su futuro. Además, dicha interpretación de sus alumnos se relaciona con el enfoque del currículo nacional e incluso con la educación que recibió el docente. Así, mientras algunos docentes aún mantienen el currículo del 2008 y consideran central el aprendizaje de contenidos, otros docentes han podido cambiar de perspectiva, adaptarse al currículo del 2016 y centrarse en el desarrollo de competencias para la vida.

De esta manera, se plantea que aunque los colegios puedan obtener más recursos e incluso los alumnos puedan mejorar sus capacidades y acortar su

brecha de saberes previos, el limitante que debe ser más evaluado es la noción del docente. Y es que lo que los docentes consideran importante para el futuro de los estudiantes determina lo que ellos enseñarán en clase y lo que sus alumnos aprenderán. Si el objetivo del currículo del 2016 es que los alumnos desarrollen competencias más allá de la vida escolar, esto no será implementado, mientras que los docentes no compartan estos objetivos sobre el perfil del estudiante egresado. Por el contrario, el currículo quedará relegado y se encontrarán maneras de permanecer en el enfoque tradicional de contenidos propio del currículo del 2008.

Esto implica que, al final, los esfuerzos que se realicen desde las altas esferas por mejorar la educación no harán gran diferencia, si es que estos esfuerzos no implican un trabajo cercano con los maestros, que incluya una capacitación para que conozcan el currículo y sobre todo sepan cómo aplicarlo. A la par, es necesario diseñar estrategias para sacar a luz las apreciaciones de los docentes sobre quiénes son sus alumnos y sus potencialidades. En otras palabras, si bien los profesores son evaluados en sus centros laborales, hay que entender que ellos también son sujetos de aprendizaje durante la enseñanza. Entonces, para conocer las repercusiones del trabajo de los maestros en los alumnos, no basta con evaluar a los alumnos, algo que de hecho es muy importante, sino a los propios maestros en el uso de su discrecionalidad para gestionar la nueva currícula.

## Conclusiones

Primera. Se planteó, como objetivo principal de esta tesis, conocer los factores que influyen a los docentes en su enseñanza del periodo de 1980-2000 a partir de la implementación del Currículo Nacional del 2016. Frente a los demás estudios sobre la enseñanza de este tema, esta investigación se destaca por el hallazgo de una limitante antes no considerada. Así, a diferencia de los estudios previos, empleando la teoría de los burócratas de la calle (Lipsky, 1980), se encontró que lo que determina, si los docentes programan y enseñan el periodo de 1980-2000 es la noción que manejan sobre sus estudiantes y su futuro. Es por esto que se tipificó la discrecionalidad docente en 2 tipos. Por un lado, la discrecionalidad orientada al desarrollo del alumno, en la cual el docente enseña dicho tema porque considera que su enseñanza les servirá como parte de su formación como futuros ciudadanos. Dicho de otra manera, independientemente de las limitaciones presentes y del nivel educativo que sus estudiantes puedan alcanzar, estos docentes están en más en sintonía con el enfoque por competencias que plantea el Currículo Nacional del 2016. Por otro lado, la discrecionalidad orientada a la sobrevivencia, en la cual el docente no programa ni enseña el tema porque consideran que sus alumnos deben aprender, solo lo necesario para subsistir en la sociedad, se centran en temas actuales o en manejo de negocios. En otras palabras, estos docentes se mantienen en el enfoque de contenidos del currículo del 2008, pues no estimulan las competencias de los alumnos.

Segunda. Lipsky (1980) y Maynard-Moody y Musheno (2003) señalan que un elemento que determina el uso de la discrecionalidad es el efecto de los usuarios, pues los burócratas de la calle pueden ser influidos por las preferencias, necesidades o intereses de los usuarios. En esta investigación se encontró que la noción de los docentes sobre sus alumnos está relacionada con el efecto de los usuarios sobre los maestros, solo que esta noción está alimentada por cómo los docentes interpretan a sus alumnos, sus problemas, intereses y necesidades. De esta manera, no es tanto lo que los estudiantes necesitan o quieren, sino cómo los docentes interpretan estas necesidades, lo que guiará al profesor a tomar decisiones sobre qué debe o no enseñarles.

Tercera. Siguiendo esta misma línea, resulta importante notar que, de las limitantes que no se originan en los docentes mismos, las que pesan más son aquellas que ellos encuentran en los estudiantes. Es decir, la carencia de saberes, la falta de análisis y el hábito de la lectura. Estas limitaciones juegan un rol dentro de la interpretación del docente sobre su alumno. Así, hay los profesores que deciden que sus estudiantes son merecedores de la enseñanza del periodo de 1980-2000 y del desarrollo de ciertas competencias. Quienes lo creen así se esforzarán para, incluso pese a la falta de recursos, lograr que sus alumnos desarrollen capacidades y competencias necesarias para la vida. En ese sentido, la falta de recursos y tiempo señalados por los maestros pasan a un plano secundario. Pues incluso si los colegios se encontraran en mejores condiciones y los docentes contaran con los materiales necesarios, seguro que no harían uso de estos elementos, si es que no consideraran que sus alumnos necesitan ciertos aprendizajes.

Cuarta. El marco que poseen los docentes e influye en su interpretación de las necesidades, problemas e intereses de sus alumnos, puede limitar o habilitar la implementación del Currículo Nacional del 2016. Podría funcionar como un habilitador cuando el marco docente está en sintonía con el enfoque de competencias, pero podría actuar como un limitante cuando no lo está. Esto significa que, si el marco del docente no considera el desarrollo de capacidades y competencias para la vida en sociedad, se regirá, aún, por el currículo del 2008 que se enfocaba en dar contenidos. Es por eso que es vital para la implementación del Currículo Nacional del 2016 que los docentes lo conozcan, sepan implementarlo y que compartan sus objetivos; pues el docente habilitará las competencias si está convencido que esa es su función. Dicho lo cual la aplicación del Currículo del 2016 debería incluir, además del adiestramiento del maestro, su constante evaluación actitudinal frente al estudiante, para tratar de modificar una mirada basada en la subsistencia antes que el desarrollo de competencias del alumno.

Quinta. Se observa que, de los limitantes encontrados, el que más hace daño a la enseñanza del periodo de 1980-2000 a partir de la implementación del Currículo Nacional del 2016 es la noción de los docentes sobre los estudiantes y su futuro. Esto se debe a que la programación anual, la falta de recursos, la

carencia de saberes previos y las limitaciones de los alumnos representan limitantes manejables. Es decir, en alguna medida, los docentes pueden lidiar con ellas. Sin embargo, cuando se trata de cómo los docentes interpretan a sus alumnos, se encuentra que los maestros no son conscientes de esta interpretación, sea positiva o negativa. Al final, esto implica que ellos solos no se van a imaginar una estrategia para enfrentar su propia interpretación porque seguramente la consideran válida. Esta realidad desafía a los funcionarios del MINEDU a incluir en los aprendizajes y transformaciones a los propios maestros, como parte del proceso de la aplicación de la nueva currícula nacional del 2016.

Sexta. Como señala la teoría, para la implementación de una política es fundamental que los burócratas de primera línea estén de acuerdo con los objetivos de esta. Pero, en esta investigación se encontró que, sumado a ello, resulta vital que los hacedores de políticas también diseñen mecanismos para asegurar que la discrecionalidad del burócrata de la calle no influya al punto de condicionar de quien sí y quien no merece acceder al servicio. Se ha observado que el considerar a un usuario no merecedor implica que los burócratas encuentren excusas para justificar su inacción, pero cuando lo encuentran merecedor hacen grandes esfuerzos y sortean las limitaciones para ofrecer el servicio. Esto es aún más relevante cuando se trabaja con poblaciones vulnerables, como lo son los niños de estratos socioeconómicos bajos, pues si bien su sobrevivencia es vital, también lo es su desarrollo humano. Por lo que solo centrarse en lo primero, limita su preparación para afrontar la vida como adultos y ciudadanos.

Séptima. En base a la problemática encontrada, se recomienda que el Ministerio de Educación organice una evaluación anual a todos los estudiantes que permita medir el desarrollo de competencias y premie con incentivos económicos a los docentes responsables de las aulas con las puntuaciones más altas a nivel local. Esta evaluación resulta compleja, pero muy necesaria. No basta con que las escuelas evalúen a sus mismos docentes, el Ministerio de Educación debe conocer si el currículo nacional se está implementando según lo plantearon y, sobre todo, si está teniendo los resultados esperados, para así conocer qué se debe mejorar. Además, al asegurar un incentivo económico a los profesores responsables de las aulas con los mejores puntajes, se les motiva a

conocer el currículo, aprender a implementarlo y usarlo en su pedagogía. Mientras que aquellos docentes con bajo rendimiento se vuelven más conscientes de su desempeño, sus repercusiones y dónde deben poner más esfuerzo en su trabajo.



## Referencias bibliográficas

- Aceituno, D. (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de Historia de 2° medio* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVadoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1019>
- Aceituno, D. y Collao, D. (2018). La historia reciente de Chile. Reflexiones sobre su enseñanza y aprendizaje en tiempos de convergencia cultural. *Cuadernos de Pesquisa: Pensamiento educacional*, 13, 52-68.
- Alonso, F. y Rubínzal, M. (2004). Memorias de la dictadura. El pasado reciente y la práctica docente. *Signos y Sentidos*, 1(2), 31-54. <https://doi.org/10.14409/ss.v1i2.4007>
- Arrunátegui, L. G. (2016). La implementación de la enseñanza del conflicto armado interno en un colegio público de Lima: Un análisis desde el currículo oculto que manejan los docentes de Ciencias Sociales. *La Colmena*, 9, 48-51. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lacolmena/article/view/19031>
- Arrunátegui, L. G. (2019). *Entre el currículo y la memoria: Tensiones y negociaciones en la enseñanza de la violencia política por parte de cuatro docentes de un colegio público y emblemático de Lima-Metropolitana* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15793/ARRUNATEGUI\\_MARTINEZ\\_LILIAN\\_ENTRE\\_CURRICULO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15793/ARRUNATEGUI_MARTINEZ_LILIAN_ENTRE_CURRICULO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bardach, E. (1977). *The implementation game: What happens after a bill becomes a law*. MIT Press.
- Barrantes, R., Peña, J. y Luna, D. (2008). Políticas educativas de formación ciudadana en Huamanga y Abancay. *Memoria: Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos*, 4, 19-29. IDEHPUCP.
- Beuter, E. (2020). Pedagogía Política: Un análisis de la enseñanza de la dictadura de Pinochet y los derechos humanos en Chile. *Senior Independent Study Theses*. <https://openworks.wooster.edu/independentstudy/9084>
- Cabral, E. y Castilla, O. (15 de septiembre de 2021). Sede del Lugar de la Memoria es objetivo de amenazas de grupos extremistas. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/3031/lugar-de-la-memoria-esta-en-la-mira-de-grupos-extremistas-en-peru>
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede. (Coord.)

- Ciencias sociales en la escuela* (pp. 239-267). Aique.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Castro, J. (22 de junio de 2018). *MINEDU elabora material escolar que omite violaciones de DD. HH. y opiniones conservadoras sobre género*. Ojo Público. <https://ojo-publico.com/740/minedu-elabora-material-escolar-que-omite-violaciones-de-ddhh-y-opiniones-conservadoras-sobre>
- Centro de Comunicaciones del Congreso (s/f). *Cuestionan Informe de la CVR en Comisión Defensa Nacional*. <https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/Prensa/heraldo.nsf/CNtitulares2/AA40FE3E373829BD052574FE0006B700/?OpenDocument>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). (2003). *Informe final*. Tomo IX. <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en la Argentina*. Siglo XXI.
- Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 14, 23-31.
- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 47-55.
- De Amézola, G. (2011). Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. *PolHis*, 8, 9-26.
- De Amézola, G. (2018). Cambiar la historia. Manuales escolares, currículum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”. En C. Kaufmann (Dir.), *Dictadura y educación. Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp.187-226). FahrenHouse.
- De Amézola, G. y D’Achary, C. (2010). *Recordar la Dictadura. Los actos escolares de 2008 y 2009 en las escuelas primarias de Malvinas Argentinas*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Trabajo sobre Historia Reciente. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Díaz, F., Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2021). Las representaciones sociales del profesorado sobre la Historia Reciente Presente de Chile y su enseñanza en sexto año básico. *Clio & Asociados-La historia enseñada*, 33(2), 22-38.

- Dussel, I., Finocchio, S., & Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país del nunca más*. Eudeba.
- Editorial Santillana (2012). *Historia, geografía y economía*, 5° de secundaria. Santillana.
- El Peruano. (21 de octubre de 2022). *Primer borrador del nuevo Currículo Nacional estará listo en diciembre*. <https://elperuano.pe/noticia/195365-primer-borrador-del-nuevo-curriculo-nacional-estara-listo-en-diciembre>
- Flores, G (2016). *Creencias de profesores, padres y alumnos sobre el tratamiento en aula del conflicto armado interno peruano (1980 - 2000) en una institución educativa de Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junín): un estudio para la memoria en la educación* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7795>
- Funes, G. y Jara, M. (2018). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. En C. Kaufmann (Ed.), *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)* (pp.199-211). FahrenHouse.
- Gasparini, M. (2018). *La pedagogía de la memoria en la enseñanza de la Historia Argentina Reciente/Presente: relato de una experiencia áulica*. [http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario/mesa\\_31/gasparini\\_mesa\\_31.pdf](http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario/mesa_31/gasparini_mesa_31.pdf)
- Gobierno de Chile. (2003). *Propuesta del presidente Ricardo Lagos en materia de derechos humanos. No hay mañana sin ayer*. [http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/propuesta\\_DDHH.pdf](http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/propuesta_DDHH.pdf).
- González, M. P. (2004-2005). Los profesores y la transmisión de la historia argentina reciente: entre el currículum y el contexto. *Trabajos y Comunicaciones*, (30-31), 34-54.
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Groppo, B. (2002) Las políticas de la memoria. *Sociohistórica*, (11-12),187-198.
- Herrera, M. C. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
- Hupe, P., & Hill, M. (2007). Street-level Bureaucracy and Public Accountability. *Public Administration*, 85(2), 279-299.
- Informe Rettig (1991). Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1991). *Estudios públicos*, 41.

- Jave, I. (2015a). La institucionalidad desde abajo Políticas de Memoria y reconocimiento de la escuela pública. En E. Burga, S. Lerner, V. Salazar, S. Raggio, M. Rocha, y I. Jave, *Seminario Internacional: Políticas públicas sobre educación y memoria en América Latina*. (pp. 37- 47). <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/09/Seminario-Internacional-Pol%C3%ADticas-sobre-Educaci3n-y-Memoria-en-Am3rica-Latina.pdf>
- Jave, I. (2015b). *Memoria de la violencia en la escuela – Una propuesta pedag3gica para el trabajo en el aula (Huancasancos, Ayacucho)*. IDEHPUCP.
- Jave, I. (2015c). *Memoria de la violencia en la escuela – Una propuesta pedag3gica para el trabajo en el aula. (Mazamari, Jun3n)*. IDEHPUCP.
- Kanter, R., y Stein, B. (1979). *Life in Organizations: Workplaces as people experience them*. Basic Books.
- Legarralde, M. (2012). Estudios sobre la transmisi3n escolar de las memorias de la 3ltima dictadura militar. Archivos de Ciencias de la Educaci3n. *Memoria acad3mica*. 6(6).
- Lerner, S. (22 de abril de 2013). *Reflexiones sobre la ley del negacionismo*. IDEHPUCP. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/notas-informativas/reflexiones-sobre-la-ley-del-negacionismo/>
- Lipsky, M. (1971). Street-Level Bureaucracy and the Analysis of Urban Reform. *Urban Affairs Quarterly*, 6(4), 391-409. <https://doi.org/10.1177/107808747100600401>
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service*. Russell Sage Foundation.
- Lipsky, M. (2010). *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services. 30th Anniversary Expanded Edition*. The Russell Sage Foundation.
- Loyens, K., & Maesschalck, J. (2010). Toward a theoretical framework for ethical decision making of street-level bureaucracy: Existing models reconsidered. *Administration & Society*, 42(1), 66-100.
- Macher, S. (2014) *¿Hemos avanzado? A 10 a3os de las recomendaciones de la Comisi3n de la Verdad y la Reconciliaci3n*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Magde, M. (2015). *Concepciones de ciudadan3a y su ense3anza en docentes que trabajan en dos zonas afectadas por el Conflicto Armado interno en Ayacucho*. (Tesis de maestr3a, Pontificia Universidad Cat3lica del Per3). Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigaci3n PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/6544>

- Magendzo, A. y Toledo, M. (2009). Educación en derechos humanos: currículum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad “régimen militar y transición a la democracia”. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 139-154.
- Maynard-Moody, S., y Musheno, M. (2003). *Cops, teachers, counselors: Stories from the front lines of public service*. University of Michigan Press.
- Maynard-Moody, S., y Portillo, S. (2010). Street-Level Bureaucracy Theory. *Oxford Handbooks Online*. doi:10.1093/oxfordhb/9780199238958.003.0011
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2008). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2016a). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2016b). *Programa curricular de Educación Secundaria*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (s/f). *Currículo Nacional de la Educación Básica. Presentación*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/#:~:text=El%20Curr%C3%ADculo%20Nacional%20es%20el,b%C3%A1sica%20y%20el%20Proyecto%20Educativo>
- Miranda, P. (13 de junio de 2023). *Ley N° 31745: un nuevo atentado contra la educación y la memoria histórica en el país - IDEHPUCP*. IDEHPUCP. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/analisis1/ley-no-31745-un-nuevo-atentado-contra-la-educacion-y-la-memoria-historica-en-el-pais/>
- Portugal, T., y Uccelli, F. (2019). Memorias, temores y silencios: el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela. *Tarea*, 98(1), 18-24. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/05/Tarea98\\_18\\_Tamia\\_Portugal-Francesca\\_Uccelli.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2019/05/Tarea98_18_Tamia_Portugal-Francesca_Uccelli.pdf)
- Presidencia del Consejo de Ministros (PCM). (2001). *Decreto Supremo N° 065/2001/PCM*.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente: hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Memoria académica*, 8, 95-111.
- Rivera, P. y Mondaca, R. (2013). El aporte de la enseñanza de la historia reciente en Chile: Disensos y consensos desde la transición política al siglo XXI. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 393-401.
- Rojas, M. y Vargas, D. (2013). La enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en Chile: un diálogo entre historia y memoria. *Cuaderno de Educación*, 55,

1-7.

<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9323/txt1056.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rubio, G. (2010). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. DIGIBUD: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/4865>

Rubio, G. (2011). La construcción del pasado reciente en la experiencia chilena. Reflexiones para una pedagogía de la memoria. *Con-ciencia social*, 1, 47-58.

Rubio, G. (2012). El pasado reciente en la experiencia chilena. Bases para una pedagogía de la memoria. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 375-396.

Salas, M. (2019). *Memorias y prácticas docentes sobre el Conflicto Armado Interno en una I.E. rural en Pangoa* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15335/SALAS\\_FRANCO\\_MARIANA\\_PATRICIA.pdf?sequence=5&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/15335/SALAS_FRANCO_MARIANA_PATRICIA.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Satyamurti, C. (1981). *Occupational Survival*. Blackwell.

Silva, G. (2018). *Prevenir antes que lamentar: Luchas políticas y la formación de coaliciones promotoras en torno a la creación del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social en el polarizado Perú posconflicto (2003-2015)* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12361/SILVA\\_CAILLAUX\\_GIANFRANCO\\_PREVENIR\\_LAMENTAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12361/SILVA_CAILLAUX_GIANFRANCO_PREVENIR_LAMENTAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

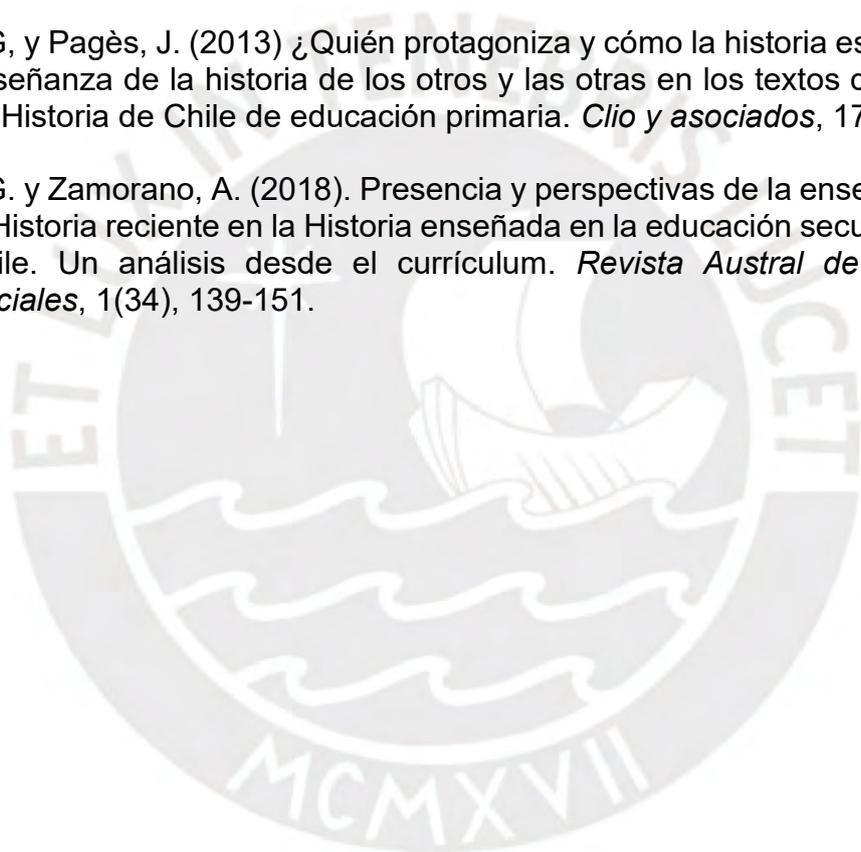
Toledo, M. (2013). *Estudio exploratorio de la enseñanza-aprendizaje de la subunidad Régimen militar y transición a la democracia*, Proyecto FONDECYT.

Toledo, I. y Magendzo, A. (2013). Golpe de Estado y Dictadura Militar: Estudio de un Caso Único de la Enseñanza de un Tema Controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana-Santiago, Chile. *PSYKHE*, 22(2), 147-160.

Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En E. Jelin y F. Guillermo Lorenz (Eds.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 11-37). Siglo XXI.

Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A. y Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Instituto de Estudios Peruanos.

- Uccelli, F., Agüero, J. C., Pease, M. A., Portugal, T., y Del Pino, P. (2013). *Secretos a voces. Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Valle, A. y Frisancho, S. (2015). Un tema difícil de abordar Sendero Luminoso y los profesores de Ciencias Sociales en Ayacucho. En *AUPDCS, XXVI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1023-1029). Cáceres: Universidad de Extremadura - AUPDCS. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf>
- Vezzetti, H. (2007). Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social. En A. Pérotin-Dumon (dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina*.
- Villalón, G. y Pagès, J. (2013) ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio y asociados*, 17, 119-36.
- Villalón, G. y Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 1(34), 139-151.



## Anexos

### Anexo A: Lista de docentes entrevistados

Docente	Institución	Distrito	Fecha de entrevista
M. Gutiérrez	Teresa Gonzales de Fanning	Jesús María	22/11/2022
J. La Rosa	Emblemático Miguel Grau	Magdalena	23/11/2022
G. Araujo	Nuestra Señora de Montserrat	Lima	29/11/2022
M. Fernández	José Martí	La Victoria	23/11/2022
C. Montenegro	César Vallejo	La Victoria	23/11/2022
K. Tiburcio	1001 José Jiménez Borja	Lima	13/12/2022
M. Monteza	Túpac Amaru	La Victoria	29/11/2022
J. L. Iparraguirre	Angélica Palma Román	La Victoria	15/12/2022
Docente 1	0002 Hermano Anselmo María	Breña	15/12/2022
Docente 2	Isabel La Católica	La Victoria	25/11/2022
Docente 3	Elvira García y García	Pueblo Libre	28/11/2022

Fuente: Elaboración propia

**QUINTO GRADO**

**MANEJO DE INFORMACIÓN - COMPRENSIÓN ESPACIO-TEMPORAL - JUICIO CRÍTICO**

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Manejo de información</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica información sobre los procesos históricos, geográficos y económicos, en el periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.</li> <li>• Analiza las fuentes de información sobre la importancia de la internacionalización de la producción y la apertura al sistema financiero internacional.</li> <li>• Juzga y evalúa las fuentes de información, sobre el fenómeno del terrorismo y la subversión en el Perú y América Latina y los diversos conflictos bélicos internacionales contemporáneos.</li> <li>• Analiza información sobre las transformaciones en América Latina desde mediados del siglo XX.</li> <li>• Comunica información relevante, sobre las principales actividades económicas, los sectores, procesos y las ventajas que ofrece la liberación del comercio.</li> </ul> </li>   <li>■ <b>Comprensión espacio - temporal</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Localiza en el espacio y en el tiempo el desarrollo de las características del medio geográfico peruano y la distribución de la población por áreas geográficas y sectores económicos en el Perú, América Latina y el Mundo.</li> <li>• Discrimina y analiza la distribución espacial y las secuencias cronológicas, en torno a los hechos y procesos presentados de la II Guerra Mundial y sus repercusiones en América Latina y el Mundo.</li> <li>• Interpreta los cambios y permanencias de la Guerra Fría la reunificación alemana y la desintegración de la URSS.</li> <li>• Analiza el proceso de crisis y reordenamiento social, político y económico en el Perú, América Latina y el Mundo, desde mediados del siglo XX.</li> <li>• Evalúa el desarrollo de los tratados y convenios de fortalecimiento de la economía, las finanzas y el desarrollo del Perú y los países de la región.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Historia del Perú en el contexto mundial</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Segunda mitad del Siglo XX en el Mundo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecuencias de la II Guerra Mundial en América Latina y el Mundo.</li> <li>• La Guerra Fría. Política internacional de Estados Unidos. Situación de Europa, América, Asia y África.</li> <li>• Procesos de descolonización. Movimientos de independencia y revoluciones en África y Asia.</li> <li>• Reunificación alemana y desintegración de la URSS.</li> </ul> </li>   <li><b>Segunda mitad del Siglo XX en el Perú y América.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformaciones en América Latina según regiones desde mediados del siglo XX: migración, movilización social y cultura popular.</li> <li>• Sociedad, política y economía en el Perú y América Latina hasta la actualidad. Movimientos sociales y políticos. Reformas y revoluciones.</li> <li>• Regímenes civiles y militares. Populismos. Desarrollo y crecimiento económico en el Perú.</li> <li>• Crisis económica, social y política de los años ochenta en Perú, América Latina y el mundo.</li> </ul> </li>   <li><b>El Perú y América en las últimas décadas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El Perú y América Latina en el nuevo orden mundial. Sociedad del conocimiento y Globalización.</li> <li>• Transformaciones del Perú desde mediados del siglo XX: migración, movilización social y cultura popular.</li> <li>• Participación de la mujer en los procesos sociales, políticos y económicos.</li> <li>• Terrorismo y subversión en el Perú y América Latina.</li> <li>• La defensa de la democracia: Sociedad, Fuerzas Armadas y Fuerzas Policiales. Procesos de pacificación en el Perú.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

Fuente: Ministerio de Educación, 2008, p. 395

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa e interpreta procesos históricos, geográficos y económicos.</li> <li>■ <b>Juicio crítico</b></li> <li>• Argumenta criterios propios, críticos y creativos en torno al nuevo orden mundial y la globalización, la organización política y los diversos mecanismos de integración en el ámbito regional y mundial.</li> <li>• Argumenta posiciones éticas en torno a la relación entre límites y problemas territoriales y propone alternativas para el desarrollo en las zonas de frontera.</li> <li>• Asume actitudes positivas sobre la participación de la mujer en los procesos sociales, políticos y económicos en el siglo XX.</li> <li>• Formula puntos de vista y valora la conservación de los ecosistemas en el Perú, la Amazonía y la Antártida.</li> <li>• Formula propuestas para mejorar la calidad de vida, frente a la problemática observada en los procesos históricos, geográficos y económicos tratados.</li> <li>• Formula y asume soluciones a los problemas presentados en la realidad social y espacial, interrelacionando el tiempo y el espacio.</li> <li>• Argumenta sobre la influencia de EEUU en la política internacional del Mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hechos y acontecimientos de la historia reciente del Perú.</li> <li>■ <b>Espacio geográfico, sociedad y economía</b></li> <li><b>Calidad Ambiental</b></li> <li>• Conservación de los ecosistemas en el Perú. La Amazonía y la Antártida como reserva de biodiversidad en el mundo.</li> <li><b>Calidad de Vida</b></li> <li>• Características físicas del medio geográfico peruano.</li> <li>• Actividades económicas. Sectores y procesos.</li> <li>• Distribución de la población por áreas geográficas y sectores económicos en América Latina y el mundo.</li> <li><b>Desarrollo y Economía</b></li> <li>• Redes viales. Características, tipos e importancia para el desarrollo del Perú.</li> <li>• Organización política y administrativa del territorio peruano.</li> <li>• Límites y problemas territoriales. Posibilidades para el desarrollo en zonas de frontera.</li> <li>• Integración latinoamericana. Instituciones actuales y posibilidades futuras.</li> <li>• Internacionalización de la producción y las finanzas. El Sistema Financiero Internacional. Importancia e instituciones representativas.</li> <li>• Liberalización del comercio de bienes y servicios. Comercio Internacional.</li> <li>• Tratados y convenios del Perú: APEC y TLC.</li> <li>• Fortalecimiento de la economía y las finanzas.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ACTITUDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Valora los logros alcanzados por los peruanos en la historia del Perú en el contexto Mundial.</li> <li>■ Valora su pertenencia a una comunidad local, regional y nacional.</li> <li>■ Promueve la defensa del patrimonio local, regional y nacional.</li> <li>■ Valora la diversidad cultural existente en su localidad, región, país y el mundo.</li> <li>■ Promueve la conservación del ambiente.</li> <li>■ Valora los aprendizajes desarrollados en el área como parte de su proceso formativo.</li> </ul>	

Fuente: Ministerio de Educación, 2008, p. 396

Anexo D: Definiciones de los componentes de la estructura del Currículo Nacional del 2016

Componente	Definición
Capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Son los recursos que permiten actuar de manera competente.</li> <li>● Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes deben utilizar para afrontar una situación determinada.</li> </ul>
Estándares de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Son descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad.</li> <li>● Definen el nivel que se espera puedan alcanzar los estudiantes al finalizar cada ciclo de su educación básica.</li> <li>● Son la referencia para la evaluación. Permite determinar cuán cerca o lejos se encuentra el estudiante con lo que se espera que logre.</li> </ul>
Desempeño	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes de acuerdo a los niveles de desarrollo de las competencias.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir del Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016a, pp. 30-38)