

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



CONCEPCIONES DE CIUDADANÍA Y SU ENSEÑANZA EN DOCENTES QUE
TRABAJAN EN DOS ZONAS AFECTADAS POR EL CONFLICTO ARMADO
INTERNO EN AYACUCHO

Tesis para optar el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, que presenta la
Licenciada

Melissa Alexandra Madge Paredes

Asesora: Dra. Mary Claux Alfaro

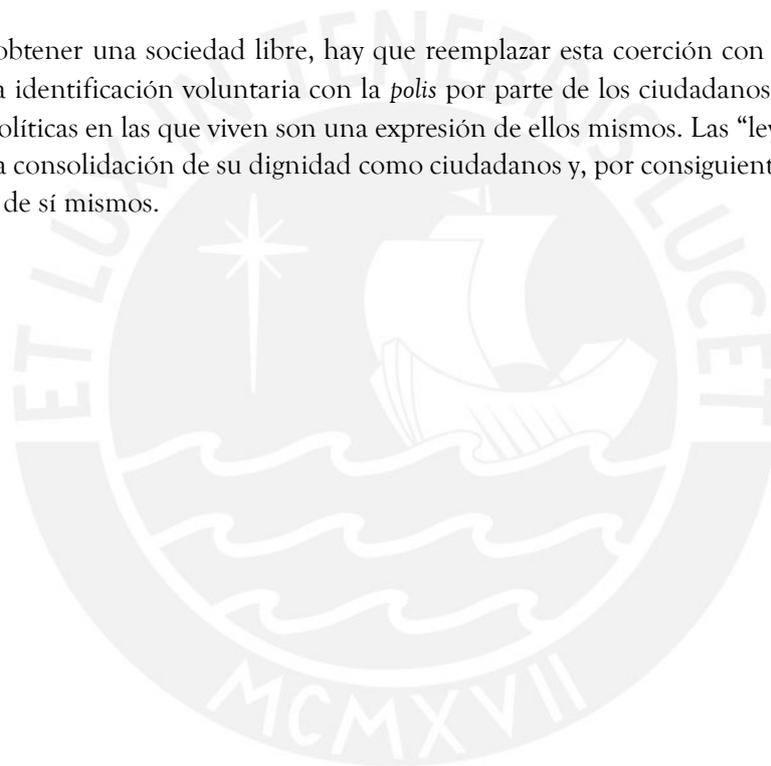
Jurado: Dra. Susana Frisancho

Dra. María Angélica Pease

Lima, 2015

En cambio, para obtener una sociedad libre, hay que reemplazar esta coerción con algo más. Esto solo puede ser con una identificación voluntaria con la *polis* por parte de los ciudadanos, un sentido de que las instituciones políticas en las que viven son una expresión de ellos mismos. Las “leyes” deben ser vistas como el reflejo y la consolidación de su dignidad como ciudadanos y, por consiguiente, en algún sentido, como extensiones de sí mismos.

-Charles Taylor



Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo conocer las concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes de instituciones educativas públicas secundarias y superiores pedagógicas en zonas de gran afectación por el conflicto armado interno (CAI) en Ayacucho, Perú. Diez docentes de dos comunidades fueron entrevistados sobre temas relativos a la identidad, ciudadanía, resolución de conflictos y la percepción de afectación del CAI en los primeros tres temas abordados. A partir del análisis de las entrevistas, se encontró que el marco de comprensión de la ciudadanía en estos docentes es primordialmente comunitarista, por lo que la ciudadanía se entiende desde la participación determinada por el cumplimiento de los deberes para preservar las costumbres y garantizar el bienestar de la comunidad. Luego, se describe una asociación entre los agentes encargados de la educación ciudadana y el proceso de formación que les correspondería a cada uno; así, el agente percibido como dominante fue la familia con un papel de modelamiento de la conducta, mientras que la escuela fue percibida con un rol secundario asociado a la transmisión de información. Además, los docentes conciben que la educación para la ciudadanía debiera incorporar valores, pero esto, en la práctica, no va de la mano con estrategias adecuadas para el desarrollo de una identidad moral. Finalmente, aunque se considera que el CAI ha tenido repercusiones graves en los pobladores y que es relevante para entender ejercicio actual de la ciudadanía, se percibe una restricción social y legal que evita que se desarrolle el tema adecuadamente en clase.

Palabras clave: ciudadanía, formación ciudadana, conflicto, conflicto armado interno, docentes

Abstract

This research aimed to comprehend teachers' conceptions about citizenship and its pedagogy in high schools and pedagogy institutes in areas of great involvement by the internal armed conflict. Ten teachers of two communities in Ayacucho, Peru were interviewed in-depth on issues related to identity, citizenship, conflict resolution and perceived involvement of CAI in the first three issues raised. Interview transcriptions were qualitatively analyzed and the results were discussed in the form of coincidences, consistencies and inconsistencies. The framework of understanding of citizenship in these teachers is primarily communitarian, so that citizens understood from the participation determined by the performance of the duties to preserve the customs and ensure the welfare of the community. Also, an association has been found between social agents involved in citizenship education and the processes of instruction that each one was responsible for. Parents and family were perceived as the most important socializers associated to a behavior modeling processes role, whereas school and teachers' roles were related to transmission of information processes. Finally, even though teachers' conceptions of citizenship stated that it must incorporate (communitarist) values, they do not mention any adequate strategies for the development of a moral identity. Finally, although it is considered that the armed conflict has had serious repercussions on the people and that it is relevant to understand the actual exercise of citizenship, social and legal restrictions prevent the subject from developing properly in class in most cases.

Key Words: Citizenship, citizenship education, conflict, armed conflict, teachers

Tabla de Contenidos

Introducción	1
El lugar de las concepciones en la práctica educativa	2
El lugar de la escuela en la formación del individuo y en la sociedad	5
Visiones de ciudadanía	7
El conflicto y la erosión de la ciudadanía.....	13
Los efectos del conflicto en el sector educativo	17
Los efectos del conflicto en dos comunidades de Ayacucho.....	18
Propuesta de investigación.....	19
Método	20
Participantes	20
Técnicas de recolección de información	22
Procedimiento	23
Resultados y Discusión	25
Concepciones de ciudadanía y quién es el ciudadano	25
Ciudadanía y lo que caracteriza al ciudadano.....	34
Cómo se llega a ser un buen ciudadano	42
Los conflictos con relación a la ciudadanía	49
Ciudadanía y resolución de conflictos	55
El conflicto armado interno	61
Concepciones de ciudadanía a partir de la percepción de las imágenes.....	68
Conclusiones.....	73
Recomendaciones	75
Referencias	77

Apéndice A: Consentimiento Informado

Apéndice B: Compromiso de Confidencialidad

Apéndice C: Guía/Guión de Entrevista

Apéndice D: Serie de Imágenes

El sexto objetivo del Proyecto Educativo Nacional es tener una sociedad que eduque a sus ciudadanos y los comprometa con su comunidad (Consejo Nacional de Educación, 2006). El primer resultado esperado de dicho objetivo es que los gobiernos locales y las familias se asuman como educadores y formadores de ciudadanía por medio del ejercicio de la democracia, cumpliendo sus obligaciones, garantizando los derechos y fomentando los deberes cívicos. Dentro de este marco, la sección sobre ciudadanía del Diseño Curricular Nacional (DCN) indica que por medio de la enseñanza de la ciudadanía

Se desarrollan aprendizajes relativos a la formación ciudadana entendida como el desarrollo del ejercicio democrático fundado en los derechos humanos y en valores como libertad, justicia, respeto y solidaridad.

(...) Así, se propicia que cada estudiante conozca, respete e interiorice, y proponga normas de convivencia social (Estado de Derecho), a partir del conocimiento y ejercicio pleno de sus derechos y responsabilidades en los diversos espacios y contextos sociales. (MINEDU, 2015: 189)

Se entiende, entonces, que hay un interés general por desarrollar capacidades para una convivencia democrática, la que a su vez se sostiene en los valores de un sujeto que reconoce la importancia de su interacción con su comunidad. Ese desarrollo refiere, entre otras cosas, a la generación de interés por una buena convivencia, compromiso con la sociedad, respeto de las normas de la misma y de sus demás integrantes. Estas prácticas y valores democráticos pueden incentivarse desde el aula, la interacción familiar y las distintas instituciones en las que participan los individuos, como las iglesias y los gobiernos locales. La manera en la que estos distintos agentes conciben y construyen prácticas y valores va a modelar la formación ciudadana y, finalmente, el tipo de ciudadano que existe en la sociedad.

Esta interacción entre agentes y roles complejiza la definición de ciudadanía al punto en que es necesario preguntarse cuál o cuáles aspectos de ella están rescatando y enseñando los docentes cuando hablan de ciudadanía en el aula, así como de qué manera se insertan las prácticas ciudadanas en el contexto social particular que viven y del que participan los estudiantes. El contexto, en el caso de esta investigación, es además uno que se construye sobre un proceso de democratización, así como de justicia transicional, responsabilidad moral y formación de la identidad ciudadana luego de un conflicto a nivel nacional en el que

la escuela jugó un papel importante. En el marco de este contexto, las sociedades posconflicto tienen características particulares de las que surgen dificultades específicas sobre la instalación de la democracia y la cohesión social que garantiza la justicia social, que son distintas de aquellas de sociedades con contextos menos conflictivos y mucho más estudiados.

El lugar de las concepciones en la práctica educativa

En este estudio se busca conocer las concepciones de docentes que incorporan temas de ciudadanía en su práctica educativa. El término 'concepción', central para la presente investigación, tiene diferentes acepciones y en ocasiones es usado de manera indistinta con respecto a otros como 'creencias' o 'teorías implícitas' (Pozo, 2006). Esta investigación asume dos aproximaciones a las concepciones: la de Martín y Cervi (2006) y la de Moreno y Azcárate (2003). La primera dice que las concepciones se entienden como juicios asentados de carácter sociocultural que se forman en interacción con el medio ambiente y evolucionan de acuerdo con la experiencia. La segunda, se aprecia en las siguientes líneas:

Nuestra definición de concepción es una síntesis de las de Ponte (1994b), Thompson (1992) y Llinares (1991): «*Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (...).*» (Moreno, 2003: 267 –énfasis de las autoras).

Las concepciones se entienden, pues, como organizadores de conceptos que tienen una naturaleza social y ayudan a determinar la percepción y el razonamiento. Así, se entienden de manera amplia y en coordinación con posiciones más objetivas (como el conocimiento) y más subjetivas (como las creencias) acerca de distintos conceptos y objetos en el mundo, en este caso acerca de lo que constituye la ciudadanía y la manera en la que uno aprende a ser ciudadano. Sin embargo, de acuerdo a los fines de este trabajo y dado que las fronteras entre las concepciones y las creencias, conocimiento y teorías implícitas son permeables, se debe incidir en las diferencias con mayor nitidez, de forma que la interpretación de resultados se centre principalmente en concepciones. En primer lugar, Pozo (2006) asume una equivalencia generalizada entre concepciones y creencias, por lo que

se las utiliza de manera indistinta. No obstante, las creencias serán entendidas como esquemas subjetivos sobre la experiencia o la realidad que predisponen el comportamiento de quienes las sostienen (Rokeach 1968, en Pajares, 1992). Las creencias pueden estar vinculadas a emociones, afectos, conocimiento, actitudes y valores, y pueden o no ser lógicamente coherentes (Pajares, 1992). Por tanto, la diferencia entre las concepciones y las creencias radica principalmente en el carácter subjetivo de las últimas, así como una mayor accesibilidad consciente de las primeras. En segundo lugar, las concepciones se caracterizan por un mayor nivel de subjetividad que el conocimiento, el que refiere a un cuerpo de observaciones objetivas que pueden ser enunciadas, verificadas y replicadas, de manera cercana a la práctica científica. En tercer lugar, a diferencia de las concepciones, las teorías implícitas se entienden como conjuntos de principios mediante los que se interpretan distintas situaciones (Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006), es decir, como explicaciones ante un fenómeno. Este conjunto de principios es una consecuencia de la reflexión sobre al menos una situación, pero, al igual que las creencias, tiene componentes que no son accesibles a la conciencia (Pérez, Mateos, Sheuer & Martín, 2006). De esta forma, se puede concluir que las teorías implícitas incorporan y explican las creencias. Así, a diferencia de las creencias y teorías implícitas, las concepciones podrán ser accesibles por medio de una reflexión consciente y tendrán una menor asociación a elementos subjetivos y particulares de cada entrevistado, ya que comprende vínculos más estables con formas de conocimiento objetivo.

Las concepciones de ciudadanía abarcarían, por ello, dos esferas de construcción de la ciudadanía: primero, la del qué implica y, segundo, la del cómo se adquiere. La primera esfera incluye la definición de lo que constituye la ciudadanía, valoraciones sobre prácticas ciudadanas o de tipos de convivencia, creencias sobre la adecuación de ciertos valores y teorías sobre la necesidad de excluir ciertos subgrupos de la población, por mencionar algunos ejemplos. La segunda esfera implica cómo se adquieren o desarrollan dichas concepciones en los más jóvenes y, de forma simultánea, como se pueden enseñar o propiciar.

Con respecto a la forma en la que se pueden conocer las concepciones, Echeverría et al. (2006) consideran a la fenomenografía, entendida como una metodología de investigación que

(...) consiste en recoger las descripciones verbales que las personas dan de estos fenómenos mediante entrevistas semiestructuradas, en las que las preguntas se hacen lo bastante abiertas como para que sea el propio sujeto entrevistado quien elija las dimensiones o los aspectos del fenómeno que prefiera (p. 75).

Aplicando la fenomenografía a las concepciones de ciudadanía, el objeto de estudio se asienta como las descripciones verbales de lo que se entiende por ciudadanía y su ejercicio, el que sería estudiado a través de entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas. Por ello, en el presente estudio, se ha tomado la decisión de utilizar esta metodología.

Un ejemplo de concepciones de ciudadanía lo podemos encontrar en los estudios de Oraisón (2011) y Macedo y Costa Araújo (2014). Por un lado, en el primero, la autora examina el modo en el que las prácticas de participación y los procesos de individuación inciden sobre la construcción de la ciudadanía, específicamente en América Latina. La autora realizó entrevistas a madres y tutoras de una escuela en Corrientes, Argentina, beneficiarias de planes sociales e involucradas en una estrategia previa de intervención social. Oraisón encontró, a través de las entrevistas, que las identidades se construyen a partir del propio sujeto y del tránsito de lo colectivo a lo individual; además, que la participación es un recurso fundamental para modificar aspectos simbólicos, por lo que se le quiere instituir como mecanismo de autonomía política y herramienta para superar situaciones de exclusión. Por otro lado, Macedo y Costa Araújo examinaron las formas en las que estudiantes de último año de escuelas secundarias semidesaventajadas entienden y expresan la adquisición y el deseo de formación ciudadana, especialmente en lo que refiere a participación y construcción de conocimiento. Las autoras encontraron, con respecto a la participación, que esta está más conectada con iniciativas individuales y grupales, pero desconectada de las instituciones y los docentes; pocas situaciones de interdependencia y escucha fueron rescatadas, las que hubiesen indicado una construcción sólida de ciudadanía educacional de derechos. Con respecto de la construcción de conocimiento, encontraron poco énfasis en ciudadanía

educacional y concepciones de aprendizaje separadas de las preocupaciones sobre el conocimiento (el que es relacionado al aprendizaje para exámenes y olvido subsecuente).

El lugar de la escuela en la formación del individuo y en la sociedad

Esta investigación toma la perspectiva de que la educación no puede pensarse independizando los contenidos temáticos de la formación integral del individuo. Esta afirmación se sostiene sobre otras que no pueden dejarse implícitas. La primera de ellas es que la educación juega un rol vital en el desarrollo del estudiante, porque abarca las normas y valores que sostiene una cultura y que se desean perpetuar en los futuros ciudadanos (Bourdieu, 1973; Rodríguez, 2008). La escuela mantiene estos valores mediante la actividad ética de los docentes, la aproximación a la práctica pedagógica y las relaciones institucionales (de la escuela con la comunidad, de los docentes con los estudiantes y los padres de familia, y del personal administrativo con el docente). Dentro de la escuela, la construcción de los valores comprende el dar sentido a las prácticas de la comunidad, así como las relaciones de docentes y estudiantes. Kohn (1997) dice que los valores abundan en la escuela y pueden compararse con microorganismos en tanto que no se les puede “ver” al estar entretnejidos con los valores de la sociedad. Se puede mantener la analogía e ir un poco más lejos para afirmar que los valores se adecúan al ambiente, se adaptan y mutan con respecto al sistema ecológico en el que viven. En este caso, el sistema ecológico es el contexto sociohistórico y la vivencia de la ciudadanía dentro de él (Páez, 2004; Flanagan, Cerda, Lagos y Riquelme, 2010).

Una segunda afirmación a justificar es que cuando se habla de “individuo” en el campo educativo no solo se refiere al estudiante, sino también al docente y a cualquier persona que participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje o es parte de la comunidad educativa, dentro o fuera de la institución educativa (I.E.). Freire (1997) tiene una concepción de la educación sumamente pertinente: como una lucha conjunta entre docentes y estudiantes por superar las relaciones de poder que han asentado a la educación como reproducción de la ideología de los poderosos. Esa lucha no implica solo la información que se discute, sino toda actividad que tenga como objetivo reordenar el sistema –tanto respecto al trato a los docentes como a los alumnos. Desde la perspectiva de este autor, la lucha implica una posición ética en el aula orientada a la permanente búsqueda de equidad social y justicia.

Al observar que la educación no es un objeto, sino una interacción que supone el desarrollo de docentes y estudiantes, se tiene el deber de pensar la propuesta de Bourdieu (1973) desde la necesidad de dicho desarrollo. Frente a esta propuesta, la memorización, repetición y transmisión de conocimientos y valores estáticos obvian el dinamismo y el desarrollo de sus participantes si no van de la mano con un proceso reflexivo y que genere consciencia. Así, la educación también puede ser vista como una fuente de crítica y renovación desde la que docentes y estudiantes puedan ensayar su justificación u oposición a los valores culturales (Pherali, 2013), lo que sería un verdadero ejercicio de democracia (MINEDU, 2015).

Bush y Saltarelli (2009) permiten pensar la función de la educación a la luz de dos caras, la negativa y la positiva, que definen el campo educativo. La cara negativa recoge un estado del sistema educativo que se puede reconocer ampliamente: la educación puede ser manipulada para transmitir una versión de la historia que compete a los más poderosos y que tergiversa los textos educativos, sin estar sujeto a críticas ni mejoras; así, la escuela va de la mano con un pobre acceso a la misma y con prácticas discriminatorias. Por otro lado, la cara positiva de la educación permite utilizarla para lidiar con los efectos segregacionistas de una sociedad llena de inequidades, para lo que es necesario cultivar un espíritu de ciudadanía inclusivo y respetuoso de la diversidad. Esta forma de ciudadanía ayuda a construir un ambiente de paz y de respuesta a la opresión del Estado, y, se podría agregar, a la opresión que la misma sociedad ejerce con respecto a las minorías. Lo que resulta interesante rescatar de la propuesta de Bush y Saltarelli (2009) es que, incluso en una situación de inequidad socioeconómica, la ciudadanía podría encaminar al individuo a una práctica democrática con un sentido participativo. Si existe una concientización en los docentes de los elementos que perpetúan la opresión, existe también la posibilidad de que trabajen para que sus alumnos sepan notarla y luchar contra ella por medio de canales democráticos (MINEDU, 2015).

Un ejemplo de esta intervención de la escuela en la formación de creencias culturales es un estudio previo de Bar-Tal (1998), quien analiza libros de texto israelíes para ver la extensión de la existencia de creencias sociales sobre el *ethos* del conflicto con los árabes: examina creencias sobre seguridad, autotimagen positiva, victimización, deslegitimación del oponente, unidad y paz. Este estudio encontró resultados no uniformes, ya que los textos

variaban de acuerdo a los temas, el nivel de las escuelas y los sectores; sin embargo, el análisis revela que la seguridad recibe el mayor énfasis, seguido por la autoimagen positiva y la victimización, con pocas menciones a la paz y la unidad y una muy rara deslegitimación de los árabes (aunque sí se les estereotipaba negativamente).

Visiones de ciudadanía

La ciudadanía incorpora diversos elementos con respecto al individuo y a formas de relación interpersonal, que hacen del concepto uno rico y complejo a la vez. Una definición de ciudadanía dependerá, por tanto, de la mirada bajo la que uno se encuentre, condicionado por el tipo de vínculo entre el individuo y la sociedad, así como por los deberes y derechos que caracterizan a ambos y al poder político con respecto a ellos. Por ello, la ciudadanía es un concepto que ha variado en diferentes culturas y en diferentes épocas. Tres momentos centrales intervienen en la definición de ciudadanía contemporánea: la época griega clásica –con la creación de la ciudadanía-, la revolución francesa –con su universalización- y la época contemporánea –con la integración del multiculturalismo.

En la Grecia clásica, los ciudadanos eran los hombres libres, miembros de una *polis*, que tenían una propiedad y habían recibido una educación en el gimnasio y entrenamiento militar (*ephebeia*), con quienes los residentes extranjeros podían escudarse, con lo que adquirirían algunos beneficios de la ciudadanía – como protección legal- y responsabilidades – pagar impuestos y participar de la milicia (Murray, 1986). En este contexto, las mujeres eran ciudadanos con derechos de participación política restringidos, pero eran miembros de la comunidad legal, social y religiosamente (Martin, 1996). Dentro de este marco normativo, la ciudadanía era una condición de asociación entre ciudadanos limitada – marcada por una sensación de comunidad y de pertenencia- que garantizaba ciertos niveles de igualdad política que implicaban, por ejemplo, la participación en las asambleas y por consiguiente en las discusiones racionales y toma de decisiones de la *polis* (Martin, 1996; Murray, 1986).

Esta noción de ciudadanía cambió con el tiempo, mutando de acuerdo a la forma de asociación, organización, Estado y cualidad de los ciudadanos, uno de cuyos momentos centrales se dio con la revolución francesa, en la fase jacobina, cuando el esfuerzo de la revolución estuvo dado a establecer como identidad dominante la ciudadana (en detrimento

de las identidades religiosa, familiar, de Estado y de región). Aquí, la ciudadanía reemplaza el título honorífico de “Señor” con el universal de “ciudadano” y se convierte en motivo central de la conducta virtuosa (Walzer, 1989). Es en esta época cuando la ciudadanía, la virtud y el espíritu público se convierten en ideas cercanas, sugiriendo un compromiso con la actividad política y militar en nombre de la comunidad, de acuerdo a Walzer (1989).

Finalmente, otro momento clave en la formación de la ciudadanía contemporánea fue la inclusión del pensamiento de las distintas comunidades o culturas que se incorporan en la misma identidad de nación. Este multiculturalismo responde a la nueva estructura de las sociedades en donde conviven los derechos individuales y la diversidad permanente de distintas agrupaciones. Esta nueva situación requiere que se busquen e identifiquen nuevos lazos comunitarios, por ejemplo a través del patriotismo, la ciudadanía democrática o una sociedad civil que incentive el trabajo conjunto entre personas de distintos contextos culturales (Kymlicka, 2007). El multiculturalismo se preocupa centralmente por cómo se podría afrontar la presencia de minorías étnicas y religiosas en un Estado liberal; estas minorías demandan en muchos casos el derecho a participar de la deliberación pública sin tener que asimilar las costumbres y valores de la mayoría (Kymlicka, 2007). Esta asimilación de derechos políticos sin asimilación de tradiciones culturales se ve revertido en el proceso peruano de cholificación descrito por López (1997), en el que una parte del pueblo indígena pasa a realizar trabajos más típicamente criollos, con lo que se deslinda de la población rural e india y se asigna la categoría de ciudadano a través de estrategias culturales.

Es así como, en la era moderna, el ciudadano es un miembro de una comunidad política, sujeto a derechos y cargado con las responsabilidades de esa membresía. En ese sentido

“El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y membresía a la comunidad (...). La ciudadanía está íntimamente vinculada a ideas de derecho individual, por un lado, y a una comunidad particular, por otro.” (Kymlicka y Norman, 1994: 352)

Esta nueva concepción de ciudadanía se puede analizar desde dos perspectivas o miradas: la principal y más extendida en la literatura es la que se convirtió en un debate fundamental, el liberal-comunitarista; y una segunda mirada es explicada por Dueñas (2001;

en Flanagan et al., 2010) como la mirada sistémica, que nos permite observar seis dimensiones no contingentes de la ciudadanía.

La primera mirada refiere al debate liberal-comunitarista, que muestra una escisión entre estas dos corrientes de pensamiento. En la corriente liberal prima la libertad y la responsabilidad que cada individuo ostenta de decidir sobre sí mismo (la extensión de su participación en la sociedad o el derecho de controlar y regular su propio cuerpo, por ejemplo). El liberalismo asume que los ciudadanos aceptarán distintas nociones del bien de acuerdo a un mismo principio de justicia y derechos iguales para todos (Rawls, 1971; Kymlicka, 2007). Al respecto, Rodríguez (2008) habla de un ejercicio individualista mediante el que reconoce el estatus de soberanía de los miembros de una comunidad, lo que les confiere derechos para decidir por sí mismos; a esto referirá el sujeto de derecho: al derecho concedido a los seres humanos en su calidad de individuos, ante lo que les corresponden derechos inalienables.

En la corriente comunitarista se privilegia el bien de la sociedad y la conservación de las tradiciones del grupo (lo que incluye, por ejemplo, rituales de apropiación de los símbolos nacionales, como cantar el himno en la escuela todas las semanas, o el incentivo de valores como el respeto a los miembros mayores de un grupo, como los maestros y otros adultos). El comunitarismo busca consolidar lazos entre ciudadanos que fundamenten la inclinación natural a la solidaridad y legitimidad de sus relaciones (Taylor, 1996), así como en concepciones compartidas de lo que significa la vida buena y el bien (Kymlicka, 2007). Así, se habla de una actividad permanente de parte de los miembros de la sociedad para mantener su comunidad.

Por supuesto que es posible, y quizás más frecuente, que haya una visión integradora en la que se incorporen tanto el desarrollo de la autonomía individual como los lazos sociales (Flanagan et al, 2010), pero incluso esa integración implica un conflicto de intereses en el que se privilegia unos aspectos por encima de otros en determinados contextos, y se puede discutir, además, quién determina dichos privilegios.

Este debate no implica, sin embargo, que no se compartan algunos presupuestos, el más importante de los cuales es “el reconocimiento del valor moral intrínseco o dignidad del ser humano considerado individualmente y, por tanto, de la autonomía individual y de la

libertad que es indispensable para sustentar esta autonomía” (Breña, 1995: 281-282). Sobre la base de este acuerdo sobre los derechos humanos fundamentales, el liberalismo asume que la sociedad es una asociación de personas que comparten ciertas reglas de conducta que reconocen como vinculantes y con el fin de dar provecho a quienes participan de ellas (Rawls, 1971). Esta visión contractualista de la sociedad está marcada por una identidad de intereses comunes así como por conflictos generados por la distribución de las colaboraciones que proveen (Rawls, 1971). Es en esta redistribución de las riquezas que el liberalismo de Rawls requiere un Estado neutro que mantenga una visión imparcial y justa en su trato con los individuos, por lo que debe haber una igualdad de trato universal de parte del Estado (Taylor, 1997). Esta situación de justicia se equipara a un velo de ignorancia que impide que los sujetos racionales que participan del contrato asuman posiciones beneficiosas para ellos mismos, dado que el argumento se sostiene sobre la imposibilidad de que sepan qué papel jugarán dentro de la estructura social (Rawls, 1971). En la segunda corriente, la del comunitarismo, se presupone una identificación común con una comunidad histórica fundada en determinados valores (Taylor, 1997). Esto significa que el individuo está fundamentalmente determinado por su participación en una comunidad y en los valores que la constituyen. En ese sentido, el lazo social es más importante que la identificación de intereses del individuo que observa la tradición liberal (MacIntyre, 1987). El Estado, por su parte, expresa inevitablemente - como debería hacerlo- una posición ética con respecto a lo que presupone como la vida más buena o mejor llevada (Taylor, 1997); por ello, el patriotismo es una virtud fundada en la vinculación a dicha comunidad fundada en determinados valores (Taylor, 1997) y solo de manera secundaria al gobierno de esa comunidad (MacIntyre, 1987) y a la libertad e igualdad de los ciudadanos (Kymlicka, 2007). En este debate, el comunitarismo pide abandonar la política de lo justo por la política de lo bueno (Kymlicka, 2007). Por todo lo anterior, tres operadores del comunitarismo serían la predominancia de identidades colectivas frente a identidades del yo, la comprensión de la libertad en términos de participación y sentido de la obligación internamente generado, y la identificación ciudadana como un bien común (Taylor, 1997).

En la historia de la construcción de la ciudadanía peruana, este debate se manifiesta en distintos momentos en la forma de liberalismo y estatismo o conservadurismo (López,

1997). Principalmente se rescatan dos de ellos: la intervención de la ideología y políticas liberalistas durante el proceso de independencia y el origen de la ciudadanía comunitarista durante el gobierno de Velasco (López, 1997). En ambos se mantienen tanto la preocupación por el individuo, quien persigue fines económicos y políticos, y la comunidad política mediante la que los individuos se integran a ella, respectivamente.

Además, lo que resulta interesante de este debate es que ambas aproximaciones rescatan valores fundamentales que construyen la relación entre el individuo y la comunidad, y se diferencian en cuáles son estos valores y la manera en la que interviene la comunidad. En ese sentido, con respecto de la construcción social de los valores que priman en la comunidad se puede considerar al menos tres maneras: la transmisionista, la práctica y la moral. La primera pone énfasis en la información acerca de los derechos que se poseen y las normas que deben cumplirse. Halstead y Pike (2006) llaman a esta “educación *en* ciudadanía” (énfasis de los autores), y su objetivo principal es que el ciudadano maneje cierta información que le permita convivir con los otros. La segunda, la que refiere al ejercicio de la práctica ciudadana, está vinculada a la “educación *para* la ciudadanía” (énfasis de los autores) que desarrollan Halstead y Pike (2006), que implica participación en la estructura social y no solo conocimiento sobre ella. Cabe añadir que este ejercicio práctico no garantiza una actitud crítica frente a las normas, leyes o valores sociales (lo que se desarrollará más adelante como dimensión emancipatoria de la ciudadanía) y puede ser pasivo cuando se trate de aceptar la autoridad y el orden pre-establecido, incluso cuando se consideren injustas las leyes o prácticas. Los autores mencionados proponen que para desarrollar un ejercicio reflexivo de la ciudadanía, la educación no puede ser meramente informativa, -y se puede deducir que tampoco participativa en sentido laxo, como sería cumplir con el derecho a voto- sino que va de la mano con la educación moral. Esta educación moral implica asumir un sentido de la responsabilidad dentro de las propias comunidades y se imparte con métodos y estrategias que integran al individuo en la sociedad con experiencias prácticas; esta educación se ve claramente en la corriente comunitarista.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, la construcción de la ciudadanía debería implicar una construcción de la propia identidad con relación a la comunidad, incluyendo la identidad moral. La identidad ha sido definida por Erikson (1968) como una sensación

subjetiva de igualdad de sí mismo (*self-sameness*) y continuidad en el tiempo, en la que los patrones internalizados provienen del entorno y los cambios no son solo del individuo, sino además del ambiente sociocultural. Incluso, a pesar de encontrarse en diferentes lugares y situaciones sociales, se mantiene el sentido de ser la misma persona (Kroger, 2007).

Asimismo, Pervin (1990) plantea una definición complementaria de identidad:

Para los humanos, el proceso de identificación es mayormente cognitivo –un compendio de creencias sobre sí mismo al que nos referimos como autoconcepto. La identidad, para el ser humano maduro, refiere a nuestras creencias sobre nosotros mismos, incluyendo la conciencia y nuestra similitud y diferencia de otros humanos y no humanos alrededor nuestro. Cualquiera que sea el nivel y proceso de identidad, el logro que tiene es permitir al organismo determinar “quién es y adónde pertenece”. La adquisición de esta habilidad pone al organismo en un lugar social determinado con organismos similares. (p. 279)

Como menciona Pervin (1990), en la construcción de la identidad se incorporan elementos del entorno (lo que se llamará identidad comunitaria o cultural); luego se pasa a fundamentar –y, por ende, valorar– o no las prácticas socialmente aceptadas, así como a los demás ciudadanos, de manera que se dé sentido a la estructura social y se justifiquen las acciones que realiza el ciudadano en y por la comunidad, así como la organización social que se replica institucionalmente –por ejemplo dentro de la escuela (qué miembros son los más valorados, si hay equidad entre los individuos en las responsabilidades colectivas o qué cualidades son deseables –como el respeto y la individualidad). En este camino es que se hace imposible entender la identidad sin hacer referencia a los valores que sostiene cada sociedad y, por ende, cada individuo (Halstead y Pike, 2006). Pero el sostener valores no es suficiente para comprender la identidad moral; en su caso, implica que “el no actuar de acuerdo al propio juicio moral sea percibido como una inconsistencia sustancial, como una fractura en el mismo núcleo del self” (Blasi, 1983: 201; en Bergman, 2002: 120). En ese sentido, la identidad moral implica una comprensión de principios morales y la consecuente necesidad de actuar de manera acorde con ellos.

A raíz de la formación ciudadana y la educación en valores es que las prácticas relativas a la violencia o la paz son legitimadas y perpetuadas en la estructura social (Páez, 2011). Por ello, dentro del aula se pueden iniciar prácticas que piensen críticamente las acciones violentas, instituyendo un clima democrático en donde se conozcan y respeten los

derechos humanos y se reconozca y respete a los demás –aun en sus diferencias (Frisancho y Reátegui, 2009).

La segunda mirada mencionada con respecto de la ciudadanía es la sistémica, la que permite explorar experiencias de ciudadanía que no son necesariamente contingentes y que dan significado a las vivencias dentro de la sociedad. Estas experiencias pueden referir a seis dimensiones: política, social, individual, emancipatoria, cultural y comunicacional, y por ello, a las relaciones de los ciudadanos con la autoridad, con sus pares, con estructuras sociales o institucionales, o con asociaciones culturales. Por ejemplo, desde la dimensión política, en donde entra en discusión la relación entre los individuos y el poder, cabe preguntarse, al menos en un nivel superficial, sobre la educación cívica: ¿quién es gobernante?, ¿qué derechos o deberes tiene a diferencia del ciudadano común o con respecto de él? Desde las dimensiones social e individual se deben considerar conflictos de interés entre el desarrollo cabal de la libertad individual y el de la sociedad o bien colectivo. Además, de esta tensión, surgen preguntas sobre la equidad de derechos y deberes dentro de la colectividad, así como el criterio de justicia en la distribución de los mismos. De igual forma, la ciudadanía emancipatoria se caracteriza por la transformación de estructuras sociales y organización económica, así como de formas de vida. Mediante ella, la noción de justicia desarrolla una línea moral marcada, dado que se tiñe de la necesidad de autonomía moral y pensamiento crítico, en donde el cuestionamiento de las estructuras dadas es fundamental. En este marco son vitales las preguntas sobre la distancia entre la convención social y la propia apreciación de lo justo. Finalmente, con la comprensión de las ciudadanía cultural y comunicacional se abren dos puertas relativas a la identidad; en el primer caso, a la identidad étnica, en el segundo, a la identidad individual que confiere dignidad a la persona.

El conflicto y la erosión de la ciudadanía

En el texto de Misgeld y Magendzo (1997), Misgeld observa que es precisamente en contextos de politización de la escuela que la formación en valores puede ser utilizada como forma de domesticación. La propuesta de estos autores requiere de la formación democrática como objetivo en la escuela, pero además recalcan que debe haber un proceso de concientización de que la educación en valores, los valores democráticos y los derechos

humanos son inextricables, especialmente dentro del contexto latinoamericano y su larga historia de dictaduras militares. Esta concientización existe en el DCN, en donde se recalca que dentro de los objetivos de la educación en ciencias sociales se debe

“tener presente el rigor en el uso de categorías como equidad, interculturalidad, mentalidad, género, cotidianeidad así como localidad/globalización, tradición/modernidad, individuo/sociedad, privado/público, que estarán destacadas en el aula”. (MINEDU, 2015: 189)

De la misma forma, al especificar el desarrollo del área de ciudadanía se explicita que debe promover

“el desarrollo de capacidades y valores en cada estudiante, de tal forma que oriente su vida y sus actitudes para participar responsablemente en las diversas interacciones sociales. Se desarrollan aprendizajes relativos a la formación ciudadana entendida como el desarrollo del ejercicio democrático fundado en los derechos humanos y en valores como libertad, justicia, respeto y solidaridad”. (MINEDU, 2015: 189)

La manera en que docentes y estudiantes lidian con el conflicto –es decir, el enfrentamiento verbal o físico- y la situación posconflicto debe incluir un manejo crítico de esa politización, lo que se da mediante la educación en derechos humanos (Misgeld y Magendzo, 1997) y la educación de los ciudadanos en la contribución y mejora de la sociedad (Moreno-Gutiérrez y Frisancho, 2009).

Dos estudios previamente revisados son relevantes a las relaciones entre el conflicto y la agencia de la escuela para esta investigación. El primero, de Levy (2014) se pregunta por el papel de la educación para la paz dentro del sistema educativo. Levy combina resultados de dos estudios previos para sostener que el problema no es la ausencia de educación para la paz en la escuela israelí, sino la manera en la que se enseña acerca del conflicto, dado que encuentra que los colegios evitan la idea misma de educación política. Un segundo estudio, de McGee (2014) busca contrarrestar la idea de que el Estado es el núcleo o único agente de cambio y construcción de paz. Este estudio, aún en curso, encuentra perspectivas centradas en el ciudadano y agentes de cambio que trabajan en situaciones de violencia crónica y fragilidad.

El conflicto armado interno (CAI) peruano es también llamado época de terrorismo, lucha armada o conflicto social. Comprende los años 1980-2000 y se caracterizó por un

enfrentamiento violento entre, principalmente, dos grupos terroristas (el MRTA y Sendero Luminoso) y el Estado Peruano. Según la CVR (2003), fallecieron casi 70 mil personas, con gran número de torturados, secuestrados y desaparecidos, la mayoría de quienes fueron campesinos quechuahablantes de las zonas más pobres del país.

En el caso de Perú, el CAI es inextricable del contexto educativo por al menos dos motivos: el primero es la politización del magisterio y el segundo, la formación y difusión de Sendero Luminoso (SL). Primero, la politización del magisterio ocurrió a nivel colectivo e individual. En su representación colectiva se generó desde la formación del SUTEP en 1972, ya que este se construyó como una organización de reclamo económico y social (CVR, 2003) que se consolidó como subversiva a ojos del gobierno debido a las protestas y las huelgas. Individualmente, los docentes manifestaban diversas posiciones críticas frente al gobierno y a la idea de país que el gobierno quería transmitir mediante los textos escolares (Portocarrero y Oliart, 1989).

Segundo, con respecto a la formación de SL, se combinan una serie de factores como el deterioro progresivo de las condiciones educativas y del sueldo de los docentes, así como la tensión de su estatus social de los educadores -que incluía estabilidad laboral a la vez que descrédito académico de los ingresantes a la formación magisterial. Estos factores permiten a los docentes enmarcar su lucha por condiciones laborales en una de lucha de clases sociales o racial (CVR, 2003). Eventualmente, estos hechos se traducen en el nacimiento del partido SL. Con respecto de su difusión, la CVR (2003) añade la importancia que tuvieron muchos docentes y estudiantes universitarios que invadieron las aulas (así como otros espacios públicos) con el fin de adoctrinar en la ideología senderista. Ellos elaboraron materiales de enseñanza con ideas simplificadas del marxismo/maoísmo (Degregori, 1990), concentrando sus esfuerzos en una tradición de transmisionismo que dominaba el sistema educativo, por lo que, además, tuvieron un éxito considerable (Moreno-Gutiérrez y Frisancho, 2009; CVR, 2003).

El impacto de la violencia a gran escala ha ocasionado un colapso de varias instituciones y ha normalizado valores sociales asociados a la violencia (Frisancho y Reátegui, 2009; ONU, 1981). A su vez, estos elementos han marcado la estructura social actual y la percepción subjetiva de las instituciones (Jelin, 2002), dentro de las que se encuentra la

institución educativa. La escuela peruana tuvo que reducir sus espacios de discusión y crecer de forma que excluyese el recuento de la historia más reciente por miedo a las repercusiones legales y sociales (Trinidad, 2004; Jelin, 2002; Jelin y Lorenz, 2004; Ucelli et al, 2013) y por la necesidad –tanto de la sociedad en general, como de los docentes que vivieron el conflicto en particular- de tomar distancia de esos 20 años de terrorismo (Ucelli et al, 2013; Thorne, Corveleyn, Pezo, Velásquez y Valdez, 2011). Reducir el espacio de discusión implicó limitar lo que se podía incluir en clase y propició una educación sostenida en el transmisionismo y en la falta de reflexión.

Aunque Latinoamérica comparte una serie de dictaduras militares con conflictos civiles y brotes de insurgencia similares, un conflicto parecido en origen y en algunas relaciones educativas con el CAI peruano es el de la guerra civil en Nepal. Pherali (2013) identifica dos posibilidades de relación del sistema educativo frente a las causas del conflicto: por un lado puede no haberlas tratado suficientemente, por otro, puede haber sido cómplice de los motivos de la guerra en la perpetuación de inequidades. No es difícil sospechar que ambas posibilidades se mantienen latentes en el sistema educativo peruano.

Es necesario entender la transformación de la vivencia de violencia en prácticas educativas particulares, así como en los valores que preparan el camino para ellas, para poder tratar de reparar los daños que se realizaron durante al menos dos décadas (Lerner, 2004; Ucelli et al., 2013). Se infiere que es necesario conocer la concepción existente de ciudadanía y su relevancia para poder entender la manera en la que se construye la práctica democrática hoy en día. Un paso necesario para alcanzar este objetivo es comprender las concepciones de ciudadanía y la forma en la que los docentes intentan inculcarla. Especialmente en nuestro país, es en el ámbito educativo en donde coinciden la necesidad de formación ciudadana (y de responsabilidad moral) de los estudiantes (Frisancho y Reátegui, 2009) con las repercusiones agresivas con respecto al tratamiento de temas relativos a la violencia y el sufrimiento ocasionados por el CAI, tanto de parte de los grupos terroristas, como del gobierno (Ucelli et al, 2013; Jelin y Lorenz, 2004).

En un contexto posconflicto como el nuestro, en donde se ha ejercido una forma de violencia sistematizada que ha oprimido toda una comunidad o grupo social como el de los docentes, dicha comunidad es un grupo en riesgo, y no solo por las consecuencias

psicológicas y físicas sufridas, sino además por las repercusiones en las relaciones del grupo en cuestión y su influencia en la formación de futuros ciudadanos. Salomón Lerner lo llama “erosión de valores fundamentales de humanidad y civilidad” (Thorne et al., 2011) que, según ha sido recogido en numerosas investigaciones en sociedades posconflicto, calan en las creencias y prácticas colectivas que se ven legitimadas o que, por lo menos, parecen construir un discurso o un silencio colectivo (Frisancho y Reátegui, 2009).

La CVR (2003) y Lerner (2004) plantean que es necesario comprender la forma en la que los docentes, afectados directa o indirectamente por el CAI, entienden ese periodo y la forma en la que esa comprensión puede permear la transmisión de valores y concepción de ciudadanía que pueden o no ser explícitos en su práctica educativa. Un paso necesario para alcanzar esta comprensión pasa por investigar la manera en la que esas concepciones son articuladas con respecto de ellas (Magendzo, 1994; Leal, 2005). Ese reconocimiento integra el proceso de explicitar las justificaciones de las prácticas educativas que se efectúan en el aula cuando surgen conflictos o se tratan temas vinculados a la violencia y el descontento social.

Los efectos del conflicto en el sector educativo

La revisión de la literatura correspondiente permite concluir que, primero, es difícil rastrear información que refiera a la adaptación de adultos –y aún menos para los docentes– en sociedades posconflicto y, segundo, que los docentes pueden estar obligados a desenvolverse en estructuras sociales melladas por la violencia y los diferentes (y contradictorios) intentos de restaurar la democracia (Bush y Saltarelli, 2000). Uccelli, Agüero, Pease, Portugal, y Del Pino (2013), han profundizado, además, en los diversos temores de los docentes de tratar un tema relativo al terrorismo o el CAI dentro del aula, ya que podrían desbordarse emocionalmente, podrían hacerlo sus estudiantes, o incluso ser acusados de proselitismo o apología al terrorismo –tal vez por las familias de sus estudiantes, quienes podrían tener nexos terroristas o militares que puedan poner en peligro sus vidas. No es de sorprender entonces que también se hayan observado casos de desmotivación de los docentes de zonas en conflicto, violentados por su papel dentro del mismo (Pherali, 2013), y por tener que lidiar con la politización de la escuela (con respecto a políticas y reformas educativas) y de sus actores principales (docentes, padres de familia e incluso alumnos). Un ejemplo de esta

politización se ve en el mencionado caso de Nepal, en donde se ha encontrado que muchos docentes incentivaban la discusión de temas políticos en el aula, lo que les daba -a ojos del gobierno- un rol de colaboradores de grupos subversivos, tal como ocurrió en Perú. Como respuesta a esta situación, una vez firmado el acuerdo de paz en el 2006, la escuela sufrió una intervención de parte de la sociedad civil, que usaba las escuelas como plataforma de discusión, y de parte del gobierno, que instauró políticas de educación ciudadana en las que se incidía en la lealtad a la monarquía y la homogenización de la lengua y la religión oficiales en el país (Pherali, 2013), es decir en las que se domesticaba a los estudiantes, tal como mencionó Magendzo (Misgeld y Magendzo, 1997). Es este tipo de politización la que se debería evitar, ya que no promueve el diálogo y tampoco el desarrollo reflexivo de valores democráticos. Cabría preguntarse si existe alguna forma similar de politización en la escuela peruana.

Los efectos del conflicto en dos comunidades de Ayacucho

Los efectos del CAI en Ayacucho han sido recogidos por la CVR (2003). En este departamento se dio origen a la lucha armada en 1980 y sigue siendo una de las zonas más pobres y afectadas por el CAI en el país, según altas tasas de secuestros y fallecimientos reportados por la CVR (2003), así como por ser territorio de numerosos enfrentamientos entre grupos terroristas y grupos militares:

En esta región no sólo se registra la mayor cantidad de víctimas entre 1980 y el 2000 (10,686 que representan el 42.5% del total de víctimas a nivel nacional), sino que se constata además el descenso poblacional sin parangón con otras regiones del país, como veremos más adelante, que se expresa en un tercio de su población desplazada hacia otros lugares, sumándose a lo anterior un conjunto de secuelas de las que aún no se recupera, como la destrucción económico-productiva y de servicios, tanto comunales como estatales; pérdida de derechos civiles y políticos; destrucción de la institucionalidad estatal y social; y daños psicológicos y emocionales en su población. (CVR, 2003: 15)

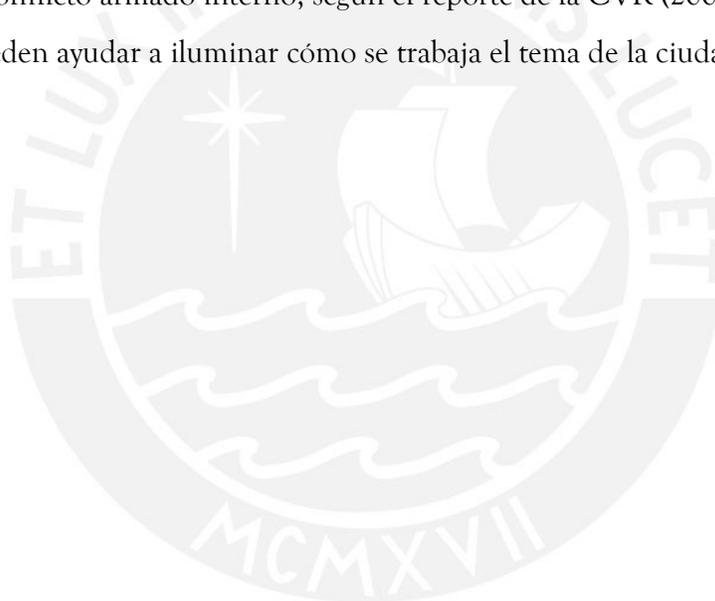
Las dos comunidades en las que se realizó la investigación son ayacuchanas, se encuentran a más de dos mil quinientos metros sobre el nivel del mar y son parte de la sierra peruana. Ambas son capitales de provincia, sin que eso signifique ambas hayan sido comunidades amplias en relación a otras del departamento. La provincia 1 tiene una amplia sección rural y una sección citadina creciente que se dedica a trabajar en la ciudad. La

provincia 2 es predominantemente rural, por lo que los habitantes en muchos casos estudian o trabajan en el pueblo y cumplen labores campesinas cuando es necesario.

Con respecto al CAI, ambas poblaciones sufrieron abusos por parte de grupos terroristas y militares, aunque la provincia 1 puede haber sido tomada mayormente por agentes militares y la provincia 2 por SL. En ambas provincias hubo participación de los pobladores en ambos bandos del conflicto, al igual que en el resto de Ayacucho.

Propuesta de investigación

El objetivo general de esta investigación es la identificación de las concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes que trabajan en dos comunidades fuertemente afectadas por el conflicto armado interno, según el reporte de la CVR (2003). Estas concepciones pueden ayudar a iluminar cómo se trabaja el tema de la ciudadanía en esas zonas.



Método

Participantes

Se seleccionaron intencionalmente dos provincias de Ayacucho por haber estado fuertemente afectadas por el conflicto armado interno (CAI), según el reporte de la CVR (2003) y por la disponibilidad de acceso. Se incluyó a los únicos Institutos Educativos Superiores Pedagógicos (I.E.S.P.) públicos de cada una de las provincias. Las tres Instituciones Educativas Secundarias (I.E.S.) fueron elegidas de acuerdo con dos criterios: por su cercanía física con los I.E.S.P. y porque ya se tenía contacto previo con ellas, directa o indirectamente.

Participaron en el estudio diez docentes que laboraban en instituciones de educación pública de nivel secundaria (N=7) y en institutos de educación pedagógica superior (N=3) de dos poblaciones ayacuchanas: cinco en la provincia 1 (de los cuales cuatro eran profesores de I.E.S. y uno de I.E.S.P.) y cinco en la provincia 2 (de los cuales tres eran de I.E.S. y dos de I.E.S.P.). En ambas hubo una distribución de cuatro hombres y una mujer. El rango de edad de la muestra total estuvo entre los 28 y 49 años, con una edad promedio de 39.1 años.

La numeración de los casos se ha realizado en función de la provincia en la cual se los entrevistó; los cinco primeros fueron de la Provincia 1 y los otros cinco, de la provincia 2.

Todos los participantes firmaron un consentimiento informado (ver apéndice A) en el que se les explicaba el objetivo del proyecto y mediante el que aceptaban voluntariamente ser entrevistados.

Los participantes fueron los consignados en la tabla 1:

Tabla n°1

Docentes entrevistados

Provincia 1	Caso 1	Docente de género masculino y 38 años de edad. Enseña el curso de Formación Ciudadana y Cívica (F.C.C.) primer y segundo año de educación secundaria.
	Caso	Docente de género masculino y 34 años de edad. Enseña el curso de

	2	Comunicación en la provincia 1 y anexos. Tiene estudios y trabajos únicamente en la región de Ayacucho.
	Caso 3	Docente de género femenino y 43 años de edad. Enseña los cursos de Persona, Familia y Relaciones Humanas en primero de secundaria, y F.C.C. en quinto. Enseña desde hace más de 18 años.
	Caso 4	Docente de género masculino y 35 años de edad. Enseña cursos de Ciencias Sociales (C.S.) en distintos grados de secundaria.
	Caso 5	Docente de género masculino y 47 años de edad. Enseña cursos de C.S. en un I.E.S.P. Ha trabajado en diversas instituciones, incluyendo formación docente en la provincia 2.
Provincia 2	Caso 6	Docente de género masculino y 38 años de edad. Enseña cursos de C.S. en un I.E.S.P.
	Caso 7	Docente de género masculino y 30 años de edad. Enseña cursos de C.S. y realiza trabajos administrativos en el I.E.S.P. También ha enseñado en zonas rurales en Educación Básica Regular.
	Caso 8	Docente de género femenino y 28 años de edad. Se ha formado en Comunicación, pero también labora como docente de C.S. para cubrir plazas no cubiertas en su I.E.
	Caso 9	Docente de género masculino y 49 años de edad. Enseña desde hace 20 años cursos de C.S. de forma indistinta de primero a quinto de secundaria.
	Caso 10	Docente de género masculino y 49 años de edad. Enseña desde hace aproximadamente 20 años cursos de C.S. e investigación en I.E. a nivel de secundaria. Ha trabajado también en la provincia 1 y en la capital.

Técnicas de recolección de información

Para fines de este estudio se elaboraron dos instrumentos fenomenográficos: una entrevista en profundidad y una serie de imágenes. La entrevista en profundidad semiestructurada (apéndice C) contó con cuatro secciones: i) identidad, cuyo objetivo fue establecer el *rapport*, conocer la afiliación identitaria de los participantes y sus nociones del origen de la adquisición de dicha afiliación; ii) ciudadanía, cuyo objetivo fue conocer sus concepciones de ciudadanía y el tipo de formación necesaria para llegar a ser un buen ciudadano; iii) resolución de conflictos, cuyo objetivo fue saber qué tipo de conflictos relacionan con la ciudadanía dentro y fuera del aula, y cuál es la mejor vía para resolverlos y iv) conflicto armado interno, cuyo objetivo fue conocer la percepción de los efectos del conflicto en la vivencia de la ciudadanía, especialmente en dichas comunidades.

La serie de imágenes (apéndice D) se dividió en láminas y comprendió cinco de ellas con dos imágenes complementarias cada una; las imágenes mostraban situaciones reales relacionadas con distintos aspectos teóricos de la ciudadanía y tuvo como objetivo recoger el significado que los docentes les daban, así como el tipo de práctica ciudadana que evocaban o no en ellos. La consigna que se dio fue de mencionar aspectos de la ciudadanía que se reconociesen en las imágenes mostradas. Las prácticas ciudadanas con las que fueron pensadas las imágenes hacían referencia al desenvolvimiento comunitario y liberal –en sentido laxo– de los ciudadanos (dentro y fuera de la escuela), así como la injerencia de la exigencia de algunos derechos representativos de estas comunidades. Estas imágenes referían 1) a formas de trabajo, en una imagen individual y en otra colectivo, 2) a la expresión de creencias religiosas por medio de una procesión y a la expresión de creencias políticas mediante una manifestación, 3) a la formación reglada y la formación libre en la escuela, 4) a formas de trabajo cooperativo o individual, también en la escuela y 5) a la recreación en un espacio público y en uno privado. Luego de presentar cada lámina con imágenes se le pidió a los docentes identificar los distintos aspectos de la ciudadanía que reconocían.

La entrevista en profundidad fue piloteada en un primer viaje en noviembre del 2014 en sesiones colectivas con diez docentes en total, no necesariamente los mismos participantes que los de la siguiente fase. Esta primera fase tuvo como propósito, en primer lugar, practicar la conducción de la entrevista teniendo presente el propósito del estudio y, en segundo lugar,

hacer los ajustes y modificaciones necesarios para que las preguntas fuesen formuladas de manera comprensible para los docentes y que fueran más neutrales (es decir, que no induzcan respuestas sesgadas en los participantes). La serie de imágenes no fue piloteada antes de las entrevistas, por lo que se mantuvo una disposición abierta a incluir aspectos que reconociesen los docentes que no estaban previamente supuestos.

Procedimiento

Para realizar este estudio se contactó con las instituciones educativas de ambas provincias de la región de Ayacucho entre noviembre y diciembre del 2014. En esa primera visita se explicó el objetivo de la investigación y la metodología que seguiría el estudio, y se contestaron a preguntas u observaciones de los docentes y personal administrativo contactado. Una de las observaciones se refirió al pedido de un grupo de docentes de que la investigadora también firmase un compromiso de confidencialidad, además de la información brindada en el consentimiento informado (ver compromiso del investigador en apéndice B).

Al retornar a dichas ciudades en abril del 2015, se visitaron las mismas I.E. y una escuela adicional, ya que el número de voluntarios en una de las escuelas fue menor al esperado (solo un docente aceptó ser entrevistado inicialmente, lo que se consideró insuficiente). En ambas ciudades se entrevistó a uno o dos docentes de I.E.S.P. y a dos o tres docentes por escuela secundaria, dando un total de cinco docentes entrevistados en cada comunidad.

Se dio una semana para coordinar las entrevistas en cada localidad y solo se realizó una sesión individual por cada participante, en la que se procedió a realizar la entrevista en profundidad e indagar con respecto de la serie de imágenes. El único caso en que no se preguntó por las imágenes fue el caso 1 por motivos de extensión de tiempo. Las entrevistas fueron, en su mayoría, en algún ambiente asignado dentro de la I.E. en la que laboraba cada entrevistado; en una sola se pidió un ambiente externo. El rango de duración de la mayoría de entrevistas fue entre 45 minutos y una hora con 30 minutos, con una sola excepción, de una entrevista que duró aproximadamente dos horas y media. Todas las entrevistas fueron grabadas con previo consentimiento de los participantes y transcritas para su análisis.

La única información brindada antes de realizar la entrevista fue que las preguntas serían en relación con la ciudadanía, con los temas que los mismos docentes consideren importantes y con sus opiniones respecto al área de enseñanza.

Análisis de datos

Las entrevistas realizadas fueron transcritas y procesadas mediante la técnica de análisis de contenido utilizando el programa Atlas.ti y el proceso de análisis cualitativo estuvo basado en Creswell (2009). Inicialmente las entrevistas fueron leídas en su integridad, así como las notas de campo, para comprender el sentido global de cada una. Luego se procedió a codificar las entrevistas individualmente. Los códigos con los que se catalogó la información fueron inicialmente derivados del marco teórico y giraban alrededor de la estructura de la entrevista y los objetivos o pregunta de investigación. Así, se inició con una codificación de los tipos de identidad, de los valores relacionados a la identidad y a las prácticas del individuo y la comunidad, de las definiciones de ciudadanía y sus componentes más importantes, entre otros. Esta predisposición de códigos no fue rígida, por lo que se incorporaron algunos nuevos al analizar las entrevistas, como fueron los de bienestar, autoestima y coerción. La pertinencia de la codificación fue analizada y discutida con la asesora de la tesis. Luego de la codificación, se volvió a la identificación de temas generales (identidad local, ciudadanía, conflictos, resolución de conflictos, violencia y CAI) para realizar una descripción general fenomenológica de cada uno. Finalmente se analizaron la información brindada por las entrevistas y la codificación y se discutieron con respecto de la literatura recogida en el marco teórico y fuentes nuevas que surgieron de la necesidad de profundizar en temas que no se habían asumido como principales inicialmente.

La codificación del análisis de las imágenes se realizó de la misma forma, previa transcripción de las respuestas, sobre qué elementos de la ciudadanía se observaban en cada una de ellas. Las citas obtenidas a partir de las imágenes se consideraron complementarias a la información obtenida mediante la entrevista.

Resultados y Discusión

Las concepciones de ciudadanía han sido recogidas y discutidas en siete apartados. Los tres primeros –quién es un ciudadano, cómo es el ciudadano y cómo se forma un ciudadano- desarrollarán las relaciones entre la ciudadanía y factores como la identidad cultural, el sujeto de derecho y objetivos relacionados a la formación ciudadana. Los siguientes tres apartados –educación y conflictos, educación para la resolución de conflictos y educación con respecto al conflicto armado interno- recogerán los vínculos establecidos por los docentes entre conflictos cotidianos y las mejores formas de resolución, y los efectos del CAI en el ejercicio de la ciudadanía y con respecto a su tratamiento en el aula. Finalmente, un último apartado recogió otros aspectos de las concepciones de ciudadanía específicamente a partir de la serie de imágenes (ver apéndice D).

Concepciones de ciudadanía y quién es el ciudadano

Para delimitar las concepciones de ciudadanía de los docentes, se puede empezar por una pregunta más concreta que surge del análisis de las respuestas de los entrevistados: ¿quién es un ciudadano? Ante esta pregunta, los resultados indican la intervención de cuatro categorías: la normativa, la evolutiva, la comunitaria (a su vez con cuatro comprensiones de la comunidad) y aquella basada en principios universales.

Las dos primeras categorías dictan cuándo un ciudadano se convierte en tal. El acceso normativo a la ciudadanía refiere mayormente a la mayoría de edad: “Primero, uno ejerce ciudadanía a partir de los 18 años, a partir de que cuenta con su DNI azul” (Caso 1). Sin embargo también se puede justificar el aspecto normativo en acciones concretas que otorgan la ciudadanía, por ejemplo:

Creo que a partir de la escuela. Ahí nos fomentan disciplina y valores, por ejemplo cantar el himno, saludar, ser respetuoso, saludar, no arrojar basura al piso, por ejemplo. Creo que desde esa etapa. (Caso 2)

Otra categoría es el acceso evolutivo a la ciudadanía, que refiere a un momento en el desarrollo del ser humano y que puede o no estar atado a procesos biológicos y sociales –ya que no se determinó la causa concreta que deriva en dicho momento-, como se ve en los siguientes ejemplos (énfasis añadido):

Creo que uno tiene participación ciudadana propiamente dicha cuando uno tiene conciencia de los resultados de las decisiones que él va a tomar. O sea, por ejemplo, en la adolescencia, a partir de la adolescencia. (...) **Con el transcurso de los años, empieza a madurar y empieza a darse cuenta de qué cosas están bien o están mal**, empieza a discriminar lo bueno de lo malo. (Caso 2)

A medida que vas madurando también te vas dando cuenta, que algo está mal y que algo está bien: **creo que nuestro cerebro mismo se posiciona**. (Caso 1)

En estas citas del momento evolutivo se relaciona la existencia del ciudadano a dos factores: el primero es un nivel de desarrollo determinado y el segundo es la posibilidad de distinguir lo bueno de lo malo. Se podría inferir de la segunda cita que este docente piensa que la condición de ciudadano se adquiere de manera independiente a la formación escolar -ya que se habla de un proceso de maduración y se obvia la intervención del proceso educativo- y que además está vinculada con una valoración moral de las propias acciones o intenciones. De ambas citas se podría entender que hay una vinculación explícita del desarrollo de la condición de ciudadanía con el desarrollo de una moral (aunque no necesariamente de una identidad moral). La diferencia entre ambas, la moral y la identidad moral, sería que el desarrollo del individuo que se convierte en ciudadano no necesariamente garantiza una apropiación de los ideales morales, sino una comprensión de los valores morales que ostenta la comunidad y un actuar de manera acorde con ellos. Aunque sutil, esta distinción puede significar que el comportamiento moral se da únicamente mientras haya un componente social dominante en la situación y no de acuerdo a los principios en sí mismos, lo que facilita la transición al comportamiento agresivo siempre que sea socialmente validado. Esta posibilidad tendría que revisarse en una futura investigación.

Una tercera categoría es la comunitaria, ya que, para algunos docentes, la comunidad es el medio por el que se determina la ciudadanía: aquí, la primera comprensión de la comunidad implica que la categoría de ciudadano es sustituida por ciudadanía y asignada a un grupo de personas, de forma que la ciudadanía es caracterizada con la constitución del grupo, como es el caso de la primera cita, o mediante acciones que vinculen al colectivo, como es el caso de la segunda cita:

Ciudadanía viene a ser la convivencia para mí, la convivencia dentro de una esfera social, de un grupo social, teniendo en cuenta las normativas de una vida social, de normas de vida. (Caso 6)

Bueno, en lo primero tenemos pues la identificación que nosotros tenemos como ciudadanos: obtenemos primero nuestros documentos de identidad para poder unos buenos ciudadanos y así apoyando a la sociedad en sus diferentes trabajos o diferentes acciones que pueden realizar: participando en ello, estando dentro de la sociedad, apoyando la forma como ciudadano que tenemos que... o sea, necesidad que nosotros tenemos, en eso apoyarlo. (Caso 8)

Dentro de la tercera categoría se presenta más de una comprensión de la comunidad de la que las citas anteriores solo presentan una visión general. Una segunda comprensión de la comunidad trasciende a la concepción de convivencia y está relacionada con la interacción entre el individuo y el marco que otorga la misma comunidad, la que asigna una serie de derechos y deberes que le corresponden al ciudadano en tanto forma parte de ella para supervivencia y desarrollo de la misma.

Ciudadanía, para mí es una responsabilidad, son las responsabilidades que todo ciudadano debe tener; nuestros derechos y nuestros deberes que debemos cumplirlos, a partir del contexto donde vivimos. Hacer respetar nuestros derechos, cumplir nuestros deberes dentro de nuestra comunidad y nuestro contexto el que vivimos. (Caso 1)

El ciudadano cuando empieza a optar por sus deberes, sus derechos y sus obligaciones creo que ya aquí por ejemplo empiezan a partir de los 17, 18 años, aquí en las comunidades, empiezan a ejercer ciertos cargos de responsabilidad, entonces yo pienso que ahí empieza a ejercer su ciudadanía. (Caso 7)

En ambas citas puede observarse que ya no basta la inserción en el grupo para que haya ciudadanía, sino que es necesario trascender a la interacción, para que haya una formación de lazos en la sociedad que derive en la necesidad de cumplir con deberes para pertenecer a ella. Esto, además, se construye mediante la retribución itinerante de servicios entre la comunidad y el individuo en la forma de derechos y deberes.

En el caso anterior, la comunidad es la que provee al ciudadano un contexto con contenidos que él mismo debe apropiarse para organizar su identidad. Esto exige un replanteamiento de la identidad del individuo ayacuchano y de su relación con la identidad de su comunidad, lo que corresponde a una tercera forma de concebir la comunidad. La identidad parece ser un eje con respecto al que se desprende, al menos en parte, lo que se entiende por ciudadanía. En las siguientes citas se puede apreciar la necesidad de que lo que distingue al ciudadano (ante la pregunta “¿cómo se llega a ser un ciudadano?”) sea fruto de la identificación:

Apoyándonos, inculcando como personas nosotros **identificándonos el primer lugar** y practicando los valores que realmente son un principio de nosotros (Caso 8 – el énfasis ha sido agregado).

Bueno, ciudadanía es ser participe o identificarse con el lugar del que nosotros procedemos. (...) También estaríamos incluyendo lo que es ser participe en todas las actividades que se puedan encontrar dentro de nuestra región. (Caso 7)

La identidad a la que se hace alusión puede entenderse desde el paradigma comunitarista y desde la dimensión social de la mirada sistémica. En ambos casos se habla de una identidad grupal en la que se asume el bien común como un fin y como un elemento distintivo de la identidad misma (Taylor, 1997; Flanagan et al., 2010), respectivamente. Esta comprensión general de la identidad es plenamente coherente con lo propuesto por Erikson (1968) y por Pervin (1990), para quienes el desarrollo de la persona se influye de acuerdo al ambiente en el que está y selecciona su ambiente de acuerdo a lo que la caracteriza.

Finalmente, de esta discusión acerca del lugar de la identidad de grupo nace la cuarta y última comprensión de la comunidad: la comunidad como legado cultural. La comunidad es identificable con un origen, una historia y unas prácticas particulares, que son el objeto de defensa de la ciudadanía, a diferencia del sujeto como objetivo principal, como se puede ver en las siguientes citas:

Lo que se busca en el colegio es que el joven [de la provincia 1] esté orgulloso de su cultura, de su provincia. ¿Qué se busca en ello? Rescatar los valores y respetar su formación cultural. (Caso 4)

En cierta forma también la ciudadanía es aprender a respetar lo que es en sí nuestro, aprender a identificar lo que es nuestro (...). (Caso 7)

La idea de identidad, sea esta individual o comunitaria, como sustancial para la definición de la ciudadanía no es nueva (Kymlicka y Norman, 1994). Williams (2011) plantea que la ciudadanía se puede comprender a partir de tres categorías: la identidad, el servicio activo y la globalidad. La revisión bibliográfica de esta investigadora ilumina dos espectros de la literatura con respecto a la identidad, uno que incluye elementos con el que esta investigación concuerda y otro que indica algunos que no son fácilmente observables en las entrevistas realizadas. En el primer caso se encuentra la lucha por los derechos sociales –con el que ambas comunidades coinciden, ya que reconocen que las provincias son una minoría con respecto a la capital, y esta brecha es aún más marcada para las comunidades rurales- y la

incorporación de lo religioso como parte de la ciudadanía –a través de la identidad cultural, como se ve en la siguiente cita sobre la lámina 2 (apéndice D): “Ah, es una procesión. Yo veo de que con ello en la población se practica rescatar los valores culturales, que es parte de la ciudadanía” (Caso 9). En el segundo caso, la identidad en la literatura es vista de manera predominantemente individual, en donde se garantizan derechos y deberes de manera igualitaria para todos los ciudadanos, y en donde el Estado exige deberes y a su vez protege al individuo. Estas aristas de la identidad parecen alejadas de la concepción de ciudadano que tienen los docentes entrevistados.

En esta comprensión de la ciudadanía comunitarista, nuevamente, se consideran cruciales los aspectos que identifican al pueblo o región. Todos los docentes entrevistados vinculan estos aspectos a costumbres culturales (como fiestas y celebraciones religiosas), hábitos de convivencia, creencias, saberes ancestrales, la lengua, la geografía y el clima y el compromiso a la sociedad –aunque todos en diferentes medidas. En pocas palabras, en la mayoría de casos, la experiencia común une a los miembros de la comunidad y parece darles un sentido cuyo peso es mayor al de la experiencia individual, lo que es coherente con lo anteriormente visto sobre la identidad comunitaria y la ciudadanía comunitarista (MacIntyre, 1987).

Considerando la importancia de la comunidad dentro de la identidad y su lugar en la ciudadanía, cabe preguntarse por el rol de la identidad nacional. La ciudadanía está ligada a la enseñanza de deberes y símbolos cívicos en las creencias de los docentes, como se puede ver en las siguientes dos citas sobre la lámina 3 (apéndice D):

Ya, estudiantes en la formación. Sí están demostrando su ciudadanía ahí: están ahí formados posiblemente están cantando su himno nacional con respeto. Entonces sí demuestran su ciudadanía. (Caso 3)

Sí, ciudadanía, veo: alumnos primero que están formados en un patio en una institución educativa y que están cantando de repente el himno nacional. Y al cantar el himno nacional, ¿hay ciudadanía o no hay ciudadanía? Sí hay ciudadanía. Un himno nacional cuando se entona, ¿qué está entonándose? Prácticamente los himnos sagrados del Perú, himnos que realmente enfoca a lo que el Perú realmente pudo tener su independencia. (Caso 4)

La idea de comunidad que está implícita en las rutas de aprendizaje del curso de Formación Ciudadana y Cívica (F.C.C.) es una general que permite la diversidad de identidades comunitarias. En contraposición, los símbolos patrios pretenden, al menos de

una manera general, vincular la identidad al territorio nacional y su historia. Esta contraposición, no obstante, no implica una exclusión mutua de las ideas de comunidad local y nacional, pero sí permite plantear la pregunta sobre la integración de ambas al manejar temas de ciudadanía en el aula. Sin embargo, con respecto a esta interrogante se pueden mencionar dos opuestos en las respuestas de los docentes entrevistados: por un lado, hay un silencio mayoritario (8 casos) con respecto de la identidad nacional y temas relevantes al responder sobre la ciudadanía; por el otro, hay un entrevistado que enlazó la identidad comunal con la nacional y reconoció una tensión en el vínculo que las une:

Porque en el Perú tenemos... ciudadanía hablamos englobando de repente a un grupo determinado de una comunidad, para mí puede ser también dentro de un Estado. A veces es difícil, yo pienso, que en algunas personas aceptar por ejemplo o respetar las costumbres de carácter cultural. Se ve en algunas ciudades la discriminación, la burla: "este serrano", dicen... (Caso 6)

Esta mención es particularmente relevante porque además revela una dimensión de la identidad nacional que podría explicar el silencio colectivo sobre esta relación entre identidad local y nacional. Manrique (2007) se refiere a la naturalización del racismo, cuando las valoraciones culturales de las diferencias entre grupos son biologizadas. Por esa naturalización, ciertas identidades locales indígenas son asociadas con inferioridad en relación con identidades locales criollas o ciudadanas; esto a su vez deniega el carácter de respeto necesario para estos docentes para considerar como ciudadanía la interacción real o potencial de dichos grupos. En otras palabras, existe la posibilidad de que la falta de identidad nacional al considerar la ciudadanía esté enlazada con una naturalización percibida por los docentes de las diferencias culturales, lo que perpetúa una distancia valorativa entre los grupos. Un argumento similar se puede ver en López (1997), quien explica el proceso de cholificación como uno en el que se condensan criterios de casta, con criterios de clase y de predominio étnico. Así, la emergencia de la categoría de cholo desde los años 1950 hasta la época contemporánea es una demostración social de una realidad política y cívica: “no todos los peruanos acceden a todos los derechos (civiles, políticos y sociales) en igualdad de condiciones” (p. 230).

En el grupo mayoritario de docentes, al responder por la pregunta sobre identidad peruana, se hizo alusión a elementos generales o incluso estereotipados sobre identidad nacional. Un subgrupo (seis casos), asumió una posición localizada frente a preguntas por esta identidad:

Por la forma cómo viste, cómo habla, las costumbres, qué se yo. (...) Por ejemplo un costeño viste con ropa de marinera, o sea, cuando se presenta en alguna costumbre, cuando se identifica con su folclor en este caso. (...) Por la gastronomía de repente también. (...) Qué platos típicos consume en cada zona, cada comunidad tiene sus platos típicos que le identifican y seguramente va a consumir eso. (Caso 3)

(...) A veces primero en la talla que nosotros somos trigueños y a la vez nos identificamos con la vestimenta que nosotros tenemos, por ejemplo a veces otros llevan el sombrero blanco que es más identificado para un ayacuchano. Claro ya cuando ellos se identifican con la vestimenta tienen un poncho diferente y un sombrero blanco que lo llevan. (...) La forma también en la... lo que nosotros hablamos, hasta la voz misma y lo que hablamos y manejamos nuestras palabras, también. (Caso 8)

Puede que este olvido de lo nacional al tratar temas de ciudadanía vaya de la mano con la necesidad de revalorizar la cultura andina en Ayacucho, lo que podría indicar o una debilidad de integrar lo local a un discurso más abstracto o una debilidad para asentar el concepto de lo nacional en un ámbito concreto. La salida más recurrente entre los docentes entrevistados (cuatro casos) es de establecer lo nacional como englobando las particularidades locales. Por ejemplo, un docente afirma

Para identificar a un peruano sería un poco más complicado, desde mi perspectiva. Porque peruano, peruano, del criollo, de la sierra, de la selva, cada uno por su región nos identificamos como tal, pero nosotros como peruanos, al menos a los serranos, nos hemos identificado mucho más que los criollos al intentar defender lo que es nuestro; en cambio por allá lo han visto de tal manera de vender lo nuestro. Esa es una perspectiva propia. (Caso 7)

Según una perspectiva sociocultural contemporánea, la identidad está formada de acuerdo con las alternativas provistas por el entorno social, en un contexto particular en el que las relaciones con otros son significativas y en donde el lenguaje y las acciones juegan un rol primario (Shotter y Gergen, 1989 en Kroger, 2007). La identidad en las comunidades ayacuchanas visitadas, según los docentes entrevistados, parece ser determinada de esta forma, debido al peso otorgado a la revaluación de la cultura. En ese sentido, algunas de las alternativas provistas por el contexto serían la identificación con un rol familiar, con un rol

productivo-económico, y con actividades de valor social (como la participación en fiestas), como se puede ver en la siguiente cita:

Ambos también. Acá demuestran ciudadanía a través de la festividad, porque las festividades hacen que la comunidad se reúna, se reúna de manera conjunta y actúen todos. Todavía se practica lo que conocemos acá, el Aymi, la ayuda mutua. Están acá y para mí las personas que participan actúan en la festividad misma, pero también actúan brindando alimentación (...) (Caso 10)

Con respecto a la última categoría del ciudadano, aquella basada en principios universales, se analizó la mención explícita a la condición del individuo, a la que solo un docente hizo referencia.

(...) la ciudadanía viene a ser la participación con pleno derecho del hombre frente a la sociedad (...). Y ahora se nos ha asignado que cada uno de nosotros, o el niño, desde que viene, es un sujeto de derechos (y efectivamente es un sujeto de derechos), por lo tanto tiene un conjunto de necesidades: de ser reconocido a nivel de sus padres, de que esté asentado y se le provea un documento que le sea garantizado que puede ser atendido a nivel de salud, o sea, insumos que de una u otra manera garantizan la supervivencia. (Caso 5)

Mediante esta cita se ha rescatado la condición de ser humano como sujeto de derecho, al que se asignan ciertos derechos universales y que, en calidad de miembro de una comunidad, hereda formas de participación que exigen de la comunidad garantías de protección. Esta es la única forma de liberalismo recogida (Rawls, 1971) y proviene de un docente que además sostiene principios comunitarios, lo que revela creencias contrapuestas sobre el rol del individuo. Esto podría deberse a que el papel del sujeto de derecho es abstracto y no ha sido incorporado del todo al discurso. Esta discordancia podría también sugerir una distancia entre el significado lógico de la injerencia del sujeto en la sociedad y el significado psicológico del lugar que ocupa ese sujeto en relación con su entorno.

Es importante recalcar esto porque para entender lo que los docentes conciben como ciudadanía debe comprenderse quién es el ciudadano que la ostenta. La categoría de sujeto de derecho aparece solo en un docente entrevistado; la de individuo solo aparece en cuatro de los entrevistados; en el resto se deja entrever solo al hacer referencia a la existencia de derechos y deberes que se consideran intrínsecos a la ciudadanía, y por lo tanto parece extraerse la individualidad solo mediante una inferencia lógica a partir del reconocimiento de la pluralidad. Para el resto de docentes, el individuo es un agente en la medida en que debe

cumplir elementos normativos, mas no en la medida en que se le garantizan derechos básicos universales. Es decir, el individuo cumple un rol solo en la medida en que es parte de una colectividad para la que trabaja y recibe derechos como compensación por su trabajo. Con esto no se quiere decir que no se observe un reconocimiento de derechos, sino que este parece ser derivado, no de la noción de ser humano, sino de la noción de reciprocidad ante el ejercicio comunitario; es decir, no se observa un reconocimiento pleno del sujeto de derecho.

Entonces, se podría concluir, acerca de la concepción de ciudadano, por parte de la mayoría de casos entrevistados, que esta está centrada en una característica condicionada de la persona y rara vez de manera inalienable en la persona misma. En las ocasiones en que se hace una mención acerca del individuo, este no es asumido como sujeto de derecho, sino como un agente al que le corresponden derechos y deberes en tanto es miembro activo de una comunidad. Se podría, no obstante, calificar de escasa la referencia a la individualidad. Ante ello, cabe preguntarse ¿pierde importancia lo individual? ¿De alguna forma entra en conflicto con lo comunal? Esto podría constituir un problema de investigación futuro. Además, ambas comunidades subsumen al individuo en la colectividad, ya que es la comunidad la que tiene una identidad plenamente desarrollada; el individuo, en contraposición, es quien cumple con los requisitos etarios para ser ciudadano y es capaz de desenvolverse adecuadamente en dicha sociedad, al cumplir y mantener las normas que la rigen.

Por otro lado, el grupo por el que uno adquiere la condición de ciudadano es localizado, es decir, se entiende como la comunidad más próxima (el pueblo o la ciudad en la que se vive), en ocasiones en contraposición con el colectivo nacional. En la información recogida no se hace alusión a lo nacional ni a la identidad peruana excepto en los casos en los que se preguntó específicamente por ella. El que esta identidad de grupo excluya al ámbito nacional revela una distancia importante entre los objetivos de formación ciudadana a nivel nacional (MINEDU, 2015; MINEDU, 2013) y la comprensión que subyace de la comunidad en la que se desarrolla.

Ciudadanía y lo que caracteriza al ciudadano

En un segundo plano, los docentes conciben la ciudadanía desde una serie de características que confieren la condición de buen o mal ciudadano; estas pueden darse desde la *praxis* o desde los valores, lo que permite discriminar entre un buen ciudadano y un mal ciudadano. La *praxis* se refiere a acciones o actividades que se llevan a cabo o son asociadas con buena o mala ciudadanía. Esta *praxis* suele referirse a la participación, la que es también un eje clave en las rutas de aprendizaje del curso de F.C.C., dentro de las distintas capacidades y competencias de la formación ciudadana. Lo referido por los docentes podría haberse visto influenciado por dichas rutas, en donde se pueden observar distintas menciones a la participación. Por ejemplo, dentro de la capacidad de “Propone y gestiona iniciativas de interés común” se puede leer

Esta capacidad implica el aprendizaje de una serie de habilidades cognitivas y sociales, de conocimientos y de desarrollo de cualidades personales, que les permitan participar y gestionar en equipo iniciativas de interés común en la escuela y comunidad y hacer uso de canales y mecanismos de **participación democrática**. (MINEDU, 2015: 15 – énfasis añadido):

El discurso de los docentes muestra que han internalizado de distintas formas el significado de dicha participación, el cual puede darse en un sentido integrador con respecto a los objetivos de dicha actividad o referido a hábitos cuyo sentido no trasciende a la práctica de la actividad misma. En cualquiera de los dos casos, se suele hacer alusión al trabajo colectivo y otras formas específicas de mostrar apoyo a la comunidad, como ya se ha visto en la sección anterior y como se ve en los siguientes ejemplos:

Otro en la participación de todas las actividades nuestras, sean de proyección social o en las mismas actividades culturales, ahí los estudiantes o los jóvenes empiezan a ejercer lo que es ciudadanía: respetando las culturas, identificándose con ellas. (Caso 7)

Por ejemplo cuando hacen proyectos participativos los jóvenes se involucran directamente en la búsqueda de solución. Por ejemplo a partir del colegio si las autoridades están cumpliendo sus deberes, sus derechos, a partir de eso... Todo con lo que se refiere a problemas del entorno, a partir de eso los chicos empiezan a buscar una alternativa. (Caso 3)

Ciudadanía es una práctica dentro de la sociedad, sobre todo relacionada a democracia (...). Creo que por ese lado la entiendo, como un eje para fomentar la participación ciudadana. (...) Está referido sobre todo a lo que es la participación, por ejemplo en relaciones de

concentración para priorizar obras en gobierno local; para elegir y ser elegidos por ejemplo, para tener papel participativo en las decisiones de la sociedad. (Caso 2)

Este participar asignado a los ciudadanos es una forma común de ejercer compromiso de parte de los miembros de un grupo; dentro de la ciudadanía, la participación puede representar la intención de una buena convivencia democrática. Una pregunta que surge es si la participación es suficiente para que dicha intención se lleve a cabo en la realidad. Dibós, Frisancho y Rojo (2004) proponen que el ejercicio ciudadano democrático se expresa, a su vez, en convivencia y participación y que, sin embargo, el compromiso con ideales democráticos necesario en el país para una adecuada ciudadanía democrática no puede escindirse de la reflexión sobre el entorno ni de la transformación de realidad de corrupción, desigualdad y violencia. Se podría argüir que es necesario, entonces, pensar la participación de una forma especial, de una manera en que las acciones realizadas sean conscientes en la búsqueda de una buena convivencia que requiera de una reflexión moral que busque integrar a los distintos individuos en la sociedad y mantener un diálogo equitativo entre todos, de forma que la participación sea a su vez igualitaria.

Otra concepción que los docentes tienen sobre la ciudadanía es que esta está relacionada con el actuar de un buen ciudadano. Esta idea no solo nos ayuda a comprender las concepciones, sino además los objetivos educacionales que consideran al enseñar temas de formación ciudadana. Estos objetivos estarían dados de acuerdo al tipo de ciudadano que los docentes consideran óptimo para el contexto en el que viven. En el caso de los diez docentes entrevistados, parte de la definición de ciudadanía recae en que el ciudadano participa con su comunidad y quiere el desarrollo de la misma, lo que se evidencia en el reconocimiento por parte de todos del trabajo colectivo cooperativo como distintivo de la ciudadanía en la segunda imagen de la lámina 1 (apéndice D). También, en su mayoría, hay una asociación directa entre la definición de ciudadano y las características de un buen ciudadano, como se ve a continuación:

E: Para usted, ¿qué significa la ciudadanía?

Ser buenos ciudadanos, que se comprometa con su comunidad, que sea respetuoso de los derechos y también sea cumplidor de los deberes. (Caso 10)

Además, una de las implicancias relevantes de que el ciudadano deba ser un buen ciudadano sugiere la siguiente pregunta: ¿quiénes no son buenos ciudadanos pierden la condición de ciudadanía de alguna forma? A partir de las opiniones de los docentes, se podría concluir que un mal ciudadano pierde el valor positivo de ser un ciudadano o parte de la comunidad, lo que podría significar de forma tangencial que perdería la posibilidad de reclamar derechos que bajo otras circunstancias serían inalienables (como lo son los derechos humanos). Esto tendría que ser estudiado con mayor profundidad en una futura investigación. Al respecto, uno de los docentes asume que la madurez que implica ser responsable por las propias decisiones otorga valor a la ciudadanía, y otro sostiene el derecho de ejercer ciudadanía está asociada a la capacitación académica que tiene un individuo y califica la ausencia de esta preparación como una pérdida de ese valor:

[Si la persona actúa irresponsablemente] Como valor de ciudadanía sí lo estaría perdiendo, como valor. Pero creo que esa persona tarde o temprano se va a dar cuenta de lo que está haciendo. Si las decisiones que ha tomado son correctas o no, si involucra a la sociedad, creo que con el tiempo se va a dar cuenta, llega a reflexionar. (Caso 2)

¿Cómo se convierte en ciudadano? Para mí, yo creo que un ciudadano debe asumir esa responsabilidad de ser ciudadano en el momento que esté preparado académicamente. Yo pienso eso: en ese momento va a poder responsabilizarse. (...) Todos somos ciudadanos, sino lo que parece... lo que yo quisiera que me entienda: que la educación le va a dar un valor. (Caso 6)

Entonces ¿a quién corresponde el valor de buen ciudadano? Lo que los docentes entrevistados consideran un buen ciudadano se asocia, además de con participación comunitaria, con valores, como se muestra líneas más abajo (el énfasis ha sido agregado):

Que sea **honesto, disciplinado, perseverante** y sobre todo que sea **justo y equitativo** (Caso 10)

Porque es un joven que va a realizar lo que desea hacer, sus metas. Porque si alguien logra lo que quiere, se siente bien. Si a mí me obligan a hacer algo, lo voy a hacer porque me obligan a hacer. Entonces yo creo que (...) al hacer lo que quiere, **se va a sentir bien y va a ser un buen ciudadano a la vez.** (Caso 3)

Ahora la ciudadanía debe ser **un tema de responsabilidad**, ¿responsabilidad en función de qué? De actuar sosteniblemente, ¿para cuál o para quién? Para nuestra madre naturaleza. (Caso 5)

La ciudadanía es un conjunto de personas que está integrado por el hombre, la mujer, los hijos y forman una sociedad y dentro de la sociedad ¿quiénes actúan? Los seres humanos. ¿Y cuándo se da la ciudadanía? ¿Una persona? No, dos personas: cuando interactúan entre ellos, ahí se da. ¿Por qué? **Ahí viene el respeto hacia la otra persona.** (Caso 4)

(...) Entonces un buen ciudadano es aquella persona **que denuncie, que sea proactivo, que sea corporativo**, que no sea una persona individualista, que participe en todo el desarrollo de su región. (Caso 5)

El caso 5 presenta la única excepción a las concepciones previas de ciudadanía, dado que incluye la dimensión emancipatoria que requiere de reflexión y crítica del sistema establecido con el fin de otorgar igualdad a todos los individuos (Dueñas, 2001; en Flanagan et al., 2010). Sin embargo, esta dimensión crítica del ciudadano es consistente con fines sociales y no individuales, ya que el ciudadano debe actuar en grupo y velar por el bienestar de la región, sin apuntar necesariamente a una igualdad entre todos los individuos, como esperaría Rawls (1971). En las demás citas anteriores se rescatan valores como el de la responsabilidad, la justicia y el respeto, todos valores morales, lo que también es distintivo en relación con los valores acerca de la protección de la identidad cultural. Los valores de justicia y equidad son valores morales que permiten trascender los valores convencionales y orientar la acción de acuerdo a principios universales. De la mano con un compromiso con ideales democráticos, estos valores serían propicios para realizar un ejercicio ético de la ciudadanía. De la misma forma, son valores que privilegian el lazo social y la identificación de valores comunitarios antes que los intereses particulares de cada individuo, como sostiene MacIntyre (1987). Sin embargo, resalta la segunda cita, que representa una percepción común (tres casos) de que la autoestima es necesaria para la buena ciudadanía, ya que el apreciarse a uno mismo es necesario para apreciar al resto y actuar de manera acorde con ello, demostrando los valores que se ven en el resto de citas. Al respecto se puede leer la siguiente referencia a la lámina 5 del apéndice D:

Ejemplo de ciudadanía... Por ejemplo, veo a unos niños con una persona adulta, compartiendo momentos juntos, de alguna manera esa relación va a dar confianza, supongo que es el padre ¿no? Va a dar confianza ese adulto con sus padres y esos hijos se van a sentir más respaldados y eso es una forma de autoestima que pueden tener. Esto con el tiempo creo que va a producir buena ciudadanía. (Caso 2)

Asimismo, el buen ciudadano es primordialmente quien valora y defiende su identidad cultural y ayuda a preservar la noción de grupo, por lo que el bienestar individual podría parecer subyugado al interés del grupo. Sin embargo, esta afirmación puede ser discutida desde la investigación de Yamamoto y Feijoo (2007) sobre bienestar individual y colectivo en comunidades rurales y urbano-marginales. Estos autores plantean que no se trata propiamente de una subyugación, sino de una incorporación del desarrollo individual a la organización colectiva, negativamente correlacionada con un desarrollo puramente individualista. Esto significaría, de manera justificada con lo que dice el caso 3 sobre la autoestima, que el bienestar individual no se contrapone al bienestar colectivo, a menos que este traiga consigo objetivos individualistas que no colaboren con los objetivos colectivistas de la comunidad. La individualidad no se puede reducir a una noción desligada de la colectividad únicamente. Yamamoto, Feijoo y Lazarte (2008) proponen la idea de que el individualismo no es propiamente excluido de las sociedades colectivistas, sino que tanto el individualismo como el colectivismo son variables independientes. Se podría pensar incluso que ambas son variables que pueden coexistir en un mismo grupo con indicadores distintos, lo que a su vez señala que la ausencia de identidad personal en el discurso puede ser solo una aparente ausencia. Yamamoto et al. (2008) plantean que dos indicadores del individualismo son el egoísmo y la envidia, ambos mencionados en distintos discursos docentes, como se puede ver a continuación:

Todos tenemos derecho un trabajo, pero entre peruanos a veces ¿qué hacemos? Somos lobos de otro ser humano, somos lobos de otro peruano. A veces existe nepotismo, existe el egoísmo, existe la discriminación, la indiferencia, ¿no? (Caso 4)

Ah bueno, pa mí los [de la provincia 2] son personas amables, un poco acogedoras, se siente un poco lo que es la envidia, un poquito se nota en algunas personas, pero aquí las personas son personas que saben tratar a la gente. (Caso 7)

Queda la pregunta, entonces, ¿en qué medida intervienen niveles de colectivismo e individualismo en el discurso de los docentes y cómo coexisten? Estas preguntas, sin embargo, quedan como una posible investigación futura, ya que no se recogió suficiente información al respecto para contestarlas.

En contraposición, el mal ciudadano es caracterizado predominantemente como quien no contribuye al desarrollo de su sociedad (énfasis añadido):

Bueno, el mal ciudadano es para mí la persona que se va por el mal camino: el delincuente, el asaltante, el ladrón, el asesino, **el que hace daño a su sociedad.** (Caso 1)

Por ejemplo cuando no... A veces pasa en una sociedad, digamos. Puede haber un problema dentro de su sociedad o dentro de su comunidad, digamos. **A él no le importa, lo puede dejar de lado, no tomar importancia y no hacer las cosas que podrían hacer bueno para su sociedad.** ¿Él que hace? Lo deja de lado y no lo toma importancia... lo deja marchar. (Caso 8)

Sería una **persona que no demuestre ética en su trabajo, que no sea honesto,** que sea una persona **que aprovecha de los recursos del Estado y también se aproveche de la bondad pueblo.** (Caso 10)

Están ausentes las referencias a valores morales universales, a excepción del caso 10, quien habla de la deshonestidad y falta de ética del mal ciudadano. Es relevante notar esto, ya que muestra que los valores del sistema social ayacuchano determinan al buen ciudadano, pero las prácticas determinan más extendidamente al malo. Lo que esto podría significar es que la ausencia de valores morales, para muchos docentes, no es suficiente para ser considerado negativo, a pesar de que sí lo es para ser un buen ejemplo.

Otra forma de mala ciudadanía hace referencia a la acción individualista de los miembros de la comunidad, como se puede ver en las citas siguientes.

Entonces cuando se comparte, cuando se comparte algo, entonces está... se está compartiendo lo que uno hace con los demás. No son personas que van a estar egoístas, individuales, comparten lo que ellos saben. (Caso 9)

Trabajar en actividades o en el bienestar de la institución, a ellos les he dicho: "en vez de estar chismoseando, en vez que estar sacándose trapitos al aire, por qué no mejor se reúnen todos, nos ponemos a trabajar o a hacer la tarea en grupo, porque el aprendizaje en grupo es un poco más, es un poco mejor, porque el trabajo individual es de un egoísta, de repente de un perfeccionista, pero si vamos a compartir, creo que aprendemos mejor todos. (Caso 7)

En estas citas se asume una asociación entre la acción individualista y la valoración negativa que se asocia al mal ciudadano. El egoísmo al que están relacionadas es antagónico a los valores de solidaridad y apoyo colectivo que describen al buen ciudadano en la sociedad.

Finalmente, otro punto importante en la descripción de la comunalidad ayacuchana es la posición que se toma frente al mal ciudadano en relación con su reforma. Taboada, Casado, Marques y Paéz (2004) discuten cómo en sociedades colectivistas como esta es muy común que se juzgue con mayor dureza a los miembros con conductas que se desvían de la norma social y moral dentro de la misma comunidad que a otros ajenos, dado que dejan mal

al grupo. En Ayacucho, el mal ciudadano no es excluido (aunque el acto sí sea censurado), a diferencia de lo que sugiere que debería ocurrir en la literatura; lo que se quiere (tres casos) es que se prevenga la existencia del mal ciudadano o que se reinsera en la sociedad y contribuya a ella, como se ve a continuación:

Porque lo que está preocupando hoy en día en Huamanga o en otros lugares en Lima de repente es un caos, u otros tal vez, no, de que se está construyendo más cárceles en vez de tener buenos ciudadanos. (Caso 5)

Entre las entrevistas, hubo un solo caso de juicio tajante a miembros con conductas desviantes de la misma comunidad, representado en la siguiente cita:

Mira, para serte franco, lo ideal sería agarrar y... lo que hace Cajamarca. No sé no.

E: ¿Rondas campesinas?

Eso. ¿Qué hace el ciudadano de Cajamarca? Se entera de que hay tal cosa, lo agarran a ese ciudadano, le meten látigo, lo hacen confesar y bueno, es algo denigrante, pero a veces nuestras autoridades son muy pastas, muy pasivos, y a veces un poco que todos tenemos derechos, tenemos derechos pero parece que el delincuente tiene más derechos en esto. (Caso 5)

Aquí, se ve dureza al juzgar conductas delictivas incluso desde la raíz del comportamiento desviante (antes de que se manifiesten como delictivas, cuando solo son objeto de sospecha, por ejemplo). Esta dureza, sin embargo, no está dirigida a controlar la acción social de los miembros del propio grupo frente al exogrupo, como sugieren Taboada et al. (2004), sino que se dirige a proteger a miembros del propio grupo (como la propia familia) de miembros desviantes de la comunidad. Por ello, no se puede establecer una conclusión definitiva sobre la aplicación de la teoría a este caso y el tema queda pendiente de investigación para el futuro.

Un último ejemplo recogido, en lo que refiere al juicio de un desviante dentro del mismo grupo, es el caso de uno de los docentes que tampoco juzga de manera tajante la acción reprochable de un colega, que ha sido acusado de violación a una alumna suya:

Es algo muy... sería complicado porque en primer lugar vas a tener que juzgar a tu colega, si es un caso de violación vas a tener que juzgar a tu colega y ese colega, como cualquier persona se puede equivocar, y también tiene derecho a una oportunidad, a menos que seas reincidente, ¿no? Creo que lo manejaría más con sentido común, viendo qué daño se ha hecho hacia la otra persona involucrada. Lo manejaría más reservadamente y con mucho sentido común, de alguna manera tratando de ayudar al colega y haciendo lo posible para

que la perjudicada, en este caso la alumna, no tenga secuelas o ver el grado de influencia que ha tenido esa agresión. (Caso 2)

En este caso, el objetivo moral de justicia que parece leerse entre líneas está mediado por una estrategia de uso del juicio racional mediante la que se considera a) las consecuencias de la acción en los afectados, b) las consecuencias de la situación de juicio o castigo en el culpable y c) la historia de comportamiento moral del perpetrador y d) la justicia de la relación entre a, b y c. Aquí no se ve el mismo juicio tajante que el ejemplo líneas más arriba, sino que se consideran paliativos que podrían atenuar la culpa o contextualizar el acto reprochable. Esta falta de severidad también denota cohesión del endogrupo (de docentes, en este caso) y flexibilidad en el juicio.

Al hablar de los malos ciudadanos, varios docentes mencionaron la necesidad de que se les brinde ayuda u oportunidades para que estos miembros formen parte adecuadamente de la sociedad. Este punto puede considerarse positivo, ya que a diferencia de otras comunidades cohesivas, estos docentes ayacuchanos consideran los contextos en que los desviantes viven, actúan y consideran necesario fomentar una reforma y una reinserción en la sociedad.

(...) Porque finalmente son seres humanos que se han equivocado y han tomado un camino incorrecto. El ser humano hasta desde el punto de vida divino es la mejor creación que se ha hecho y estamos en la posibilidad de poder corregir a esas personas a través de profesionales, sino nuestras cárceles se van a llenar, tanta situación que pasa. (Caso 1)

Cabe anotar, no obstante, que no todos los docentes que mencionaron alguna forma de oportunidades o reforma asumieron una responsabilidad colectiva de reinsertar a los desviantes en la sociedad o sugirieron algún tipo de ayuda; algunos (tres casos) dejaron la responsabilidad del cambio a quienes cometieron la falta, como se ve en las citas siguientes, en las que se espera que el cambio sea espontáneo ante una situación apremiante o dejándolos a su suerte, respectivamente (el énfasis ha sido añadido):

En alguna forma **si llegara a pasar algo a ellos, si sería de golpe algo que pasara a su familia o a él mismo, sí yo creo que sí cambiaría**, cambiaría muchos aspectos. Muchas veces nos aferramos a un todo poderoso que de repente en alguna forma nos va a salvar de todo esto. (Caso 7)

A través del trabajo se le puede dar: un trabajo que se le puede dar para ver si es que realmente esa persona ha cambiado.

E: Entonces, imaginando que encuentra que uno de sus compañeros docentes ha estado robando cosas, ¿de qué manera se le podría dar a él una segunda oportunidad? Lo que yo haría es lo siguiente: por ejemplo, esta persona fue descubierta tomando algo ajeno, entonces la oportunidad sería comprobarlo si es que realmente ha cambiado esa persona. Yo dejo un billete o algo en su carpeta o en su mesa y me voy a un costado y veo si esta persona demuestra honestidad: si ha cambiado o sigue igual. Creo que es una forma concreta de saber si hubo cambios o no. (Caso 10)

Esta inclinación por la reincorporación social de los desviantes y la no intervención en su reforma podría ser contraintuitiva; sin embargo, el control sobre la conducta del otro puede suponer que la posibilidad de alcanzar una meta de ajuste de la propia conducta está fuera del control propio (Moller y Deci, 2010). Esta percepción podría, a su vez, resultar en acciones violentas o “animalísticas” por parte de aquellos a quienes se les ha obstruido la libertad, según los mismos autores.

En conclusión, las concepciones de ciudadanía también se pueden comprender desde lo que representa a un buen ciudadano. Esta representación está dada por el ejercicio activo de colaboración para la comunidad y por la valoración de la misma mediante la demostración de valores mayormente comunitarios. Esta valoración de la comunidad lleva a la creencia de que es más deseable la reinserción de las personas con conductas que dañan a la comunidad en mayor medida que al castigo que los aliena de ella.

Cómo se llega a ser un buen ciudadano

A lo largo de las entrevistas se recogió información sobre las diversas formas de desarrollo y aprendizaje de la ciudadanía que los docentes valoran en la formación de un niño o adolescente. Esta información puede categorizarse como agentes y procesos, en donde los agentes son principalmente la familia y la escuela, y los procesos varían entre la trasmisión de información, el ejemplo de conducta de los formadores, la práctica y formación de hábitos y el desarrollo de un criterio reflexivo. Dentro de las entrevistas se distingue un hilo común – aunque no unívoco– que se resume en que la educación ciudadana debe ser una tarea primariamente familiar de modelamiento la conducta, en donde otros agentes (como los medios de comunicación o la sociedad misma) son solamente una obstrucción o un complemento para el buen desarrollo.

En lo que corresponde a agentes formadores, la familia es referida como elemento principal en siete docentes, para quienes esta parece referir a los miembros que viven en la misma casa; entre estos, la escuela ocupa un lugar secundario en la formación. Simultáneamente, solo dos otorgaron ese peso a la escuela explícitamente, y seis agregaron a la escuela como fuente de refuerzo del esfuerzo de la familia. Algunas citas demostrativas son las siguientes:

A veces la escuela te da aprendizajes y por tu misma actitud puedes hacer entrar en un proceso de desaprendizaje (...). Entonces, factor fundamental, acá, las profesoras, quienes cumplen una labor, poquito no más tal vez, pero puede ser el efecto multiplicador (...). (Caso 5)

Yo digo, la educación empieza de casa. Y los padres debemos ser modelo de los hijos, aunque sea. En el colegio, en la institución educativa, el profesor llega y refuerza, refuerza eso. Pero la gente que debe realmente dar muestra o secuelas de una buena imagen son los padres, son los padres. (Caso 4)

Porque está formando hijos y sus hijos van a tomar decisiones. Si tengo una buena formación en la casa, van a respetar. (Caso 2)

Uno de los motivos por los que los docentes ceden la prioridad a la formación en casa y aseguran que la familia es el agente inicial puede ser por el factor del familismo (Campos, Eceiza y Páez, 2004). Para Campos et al. (2004), este es un valor cultural asociado a los grupos colectivistas en los que la familia nuclear y extensa es fuente de identificación y vinculación, por lo que la lealtad, reciprocidad y solidaridad determinan las relaciones endogrupales. A su vez, estos grupos suelen caracterizarse por tener una distancia jerárquica entre sus miembros en donde se muestra distinción por estatus y respeto (Zayas y Palleja, 1988; en Campos et al., 2004).

Por otra parte, los estudios confirman que en culturas colectivistas y de gran distancia jerárquica se valoran más la obediencia, el trabajo duro, la ética del esfuerzo, y menos la autonomía e independencia (Hofstede, 2001), y que en ellas se recurre a estrategias de socialización dirigidas a recalcar la solidaridad y el sentido de obligación hacia la familia, para proteger así la continuidad familiar y asegurar su transmisión cultural (Zayas y Palleja, 1988). (Campos et al., 2004: 870)

Estas características corresponden con la información recogida y las relaciones observadas, por lo que se podría concluir que es un valor que determina la importancia que se le asigna a su influencia aún más que la de otros agentes cuyo rol es ayudar al desarrollo de

la formación ciudadana. El familismo es una plausible explicación no solo al peso que se le da a la familia en la formación de los más jóvenes, sino también a los valores que se han visto resaltados durante las entrevistas y que se entretajan con los valores que son promovidos en la escuela por los docentes. Estos valores, se puede reiterar, son el esfuerzo, el trabajo grupal, la solidaridad hacia la familia más cercana y más extensa (que en la provincia 1 abarcaba a todos los conocidos por los padres) y la necesidad de perpetuación de la familia y las tareas que esta supone –como son la de agente socializador y formador principal de los más jóvenes.

Otros agentes que tienen impacto en la formación ciudadana, de acuerdo a los docentes entrevistados, son la escuela, algunas instituciones secundarias como la municipalidad y los medios de comunicación. Las siguientes citas ejemplifican esta premisa (el énfasis ha sido agregado):

Mira, ahora recién **el Estado está invirtiendo en los jóvenes**, con esto de beca 18 y algunos otros programas para que los jóvenes puedan educarse, superarse. **El hecho de educarse nada más hace que los jóvenes mejoren su calidad de vida y mejoren como ciudadanos.** (Caso 1)

Mire, por ejemplo, muchas veces decimos que se educa con el ejemplo, pero a veces el ejemplo los alumnos lo toman muchos de buena manera y otros de mala manera. Le explico, o sea, imitan ejemplos negativos, cosas negativas lo imitan. La educación en sí puede ayudar a transformar esa educación, pero **los medios de comunicación suelen distorsionar ese trabajo que hace la escuela.** La escuela quiere trabajar adecuadamente, pero los medios de comunicación dan otro mensaje. Al final, los chicos como están en una edad escolar, más. Usted sabe que la propaganda, la publicidad, atrae así. (Caso 10)

Como digo, **la institución educativa tiene aliados, y esos aliados también fomentan el desarrollo integral del alumno.** (...) Los policías pueden hablarme de las drogas, consecuencia de las drogas. La religión en qué talla en mi institución educativa: los valores, los valores, los principios, los morales, la ética. La iglesia qué hace: también habla, hacen talleres del embarazo precoz. Y eso en qué ayuda al alumno: reflexionar, escuchar y que ellos realmente se lo lleven como reflexión, porque son jóvenes y tiene una vida por delante. (Caso 4)

Por ejemplo la **municipalidad organiza campañas.** Organiza campañas de, bueno cuando recolectan la basura, nos indican nos instruyen que una bolsa de tal color es basura o no basura y esa es una forma que a los niños mismos, les haga a ellos, les indique hay una diferencia, sobre todo por la conservación del medio ambiente. Eso es una forma de instruir a la sociedad. (Caso 2)

Cabe explicar que al hablar de instituciones las referencias fueron hacia las municipalidades, jueces de paz u otros canales de justicia, la iglesia, la policía y organizaciones como la DEMUNA. Los medios de comunicación fueron el único agente que recibió

únicamente connotaciones negativas de obstrucción de la formación ciudadana (de dos casos que lo mencionaron), ya que se le atribuye promover una imagen negativa de la identidad cultural ayacuchana o serrana y dar mensajes negativos.

En lo que corresponde a los procesos, estos incorporan diversos mecanismos que pueden usar los agentes para la formación del individuo. Los dos primeros y más extendidos son la transmisión de información en el caso de la escuela y el modelamiento del comportamiento en el caso de la familia. La transmisión es el modo principal de aprender a ser un buen ciudadano o aprender a practicar las actividades adecuadas y consiste en que la información relativa a ellas se pase de un individuo o colectivo a otro. Un ejemplo de esta transmisión se ve a continuación (énfasis añadido).

Bueno, yo creo que la escuela, más que formar malos ciudadanos, forma buenos ciudadanos, **el problema es si es que el niño lo recibe o no lo recibe**. O sea la intención de la escuela está dada: la intención es formar buenos ciudadanos, siempre ha sido así. (Caso 2)

En este caso se observa que se asume que la formación es algo que se da y cuya responsabilidad recae en el sujeto que puede o no recibirla. Además, se dice que la intención de la escuela es suficiente para garantizar los resultados esperados, lo que es una suposición peligrosa, debido a que no se considerarían las variables con las que se llevan a la realidad dichas intenciones. Debe considerarse, a su vez, que el que la escuela se asocie mayormente a la transmisión la aleja de la práctica de ciudadanía que los mismos docentes reconocen en el mundo (mediante la *praxis* y la demostración de valores, según se ha visto). Esta brecha entre la formación ciudadana que se espera de la escuela y la práctica democrática que se asume necesaria en el mundo puede explicarse por una falla en la estructura educativa por la que se utiliza a la escuela como una plataforma para la orientación política de turno y no para el desarrollo pleno de la práctica democrática (Apple y Beane, 1997).

En otros casos se recurre a modelos adecuados de comportamiento, bajo la consigna de que actuar adecuadamente frente a los alumnos ayuda al desarrollo de estos.

La escuela juega un papel importante, porque a partir de la escuela nosotros con enseñar, el ser buen ciudadano y con ejemplo, creo que damos bastante. Nosotros, como le decía a los chicos... Me decían "pero profesora si usted o un docente tiran su basurita, ¿por qué nos exigen a nosotros?" Y yo le decía, justamente en la escuela, de repente a través de nuestro ejemplo, nuestra enseñanza, concientizamos a nuestros estudiantes, que ser un buen ciudadano, cumplir con todo. (Caso 3)

Por ejemplo digo: había casos donde el alumno observa que la mamá no más trabaja y el papá no trabaja y a veces la pregunta yo me hago, ese alumno realmente se preguntará "Si mi papá no trabaja, yo me busco una mujer que trabaje para yo no trabajar". ¿Esos serán buenos ciudadanos? ¿Contribuye al desarrollo de su sociedad y contribuye al desarrollo de su familia? (Caso 4)

Claro, por ejemplo yo le decía que el estudiante va a ser el reflejo de cierta forma en las actitudes, en la forma de actuar de sus maestros. (Caso 6)

Otros procesos con varias menciones (ver tabla 2) son la concientización o la sensibilización, que son explicadas como proveer información que tiene por intención instruir y generar una reflexión que acerque a los estudiantes al mensaje que se les está dando.

Sí... ellos mismos comienzan a decir sus anécdotas, a decir realmente si esto es bueno, esto es malo... así profesor, esto surgió con mi vecina, este problema, y ellos analizaron que lo que hicieron estaba muy mal. Y ellos mismos hicieron una autoreflexión, las cosas en lo que son malas. Eso es lo que tiendo a buscar en los jovencitos. (Caso 4)

De esa manera creo yo que las instituciones han ido sensibilizando... Porque lo primero que hacen es hablar con ellos, porque si llegan a cometerlos, o llegan más allá, sus sanciones y sus castigos son estos. (Caso 7)

En otros casos se considera necesario que el alumno mismo practique los valores o las acciones que le darán sentido a la ciudadanía que se espera que se desarrolle en él.

Por ejemplo la situación de los municipios escolares. Es una forma de hacer democracia, de elegir y ser elegidos, de dar un voto consciente. Ellos practican y dan sus partidos, hacen su campaña, hacen un debate, dan sus propuestas y luego se lleva cabo las elecciones. Por ejemplo es una forma de cómo elegir y saber elegir. (Caso 2)

E: ¿Qué hace que una persona termine siendo un buen ciudadano? Practicando, ¿no? Practicando con un buen... practicando los valores en lo principal. Cómo se puede inculcar un buen ciudadano... (Caso 8)

Lo que más resulta es el trabajo como le digo en equipo, y otra estrategia son los aprendizajes vivenciales. O sea el aula no solamente es el recinto donde tú puedas desarrollar tu sesión de aprendizaje, sino son otros espacios. (Caso 5)

Esta práctica, con solo tres casos asociados, es lo más cercano a la formación para la ciudadanía (Halstead y Pike, 2006) que se ha encontrado en las entrevistas. Con ello se quiere decir que solo en una minoría de casos se asume que la transmisión de información y dar un ejemplo de conducta no son procesos suficientes para el desarrollo de la formación

ciudadana, por lo que añaden una inmersión del individuo en las actividades que conllevan a un buen ejercicio de ciudadanía.

Como una acotación final, se puede mencionar que existe una creencia extendida sobre la naturaleza de la falta de valores o lo errado de ciertas prácticas: que estas se contagian con facilidad. Parece que existe una concepción del origen de los valores que hace que estos sean fácilmente compartidos entre los pobladores. Bajo esa idea, se refuerza la noción de que la formación escolar tiene poco impacto en el desarrollo de valores, de una identidad moral y de una ciudadanía activa y reflexiva.

Y a veces como dicen, ¿la mala junta arrastra o no arrastra? Arrastra. (...) Y si el alumno es reincidente, de acuerdo al reglamento interno, se le entregan sus papeles para que vaya a otra institución educativa y como dice el dicho "no malogre a los demás". (Caso 4)

Esto deja entrever que la concepción de valores que intervienen en la ciudadanía no es un resultado del trabajo de formación de los estudiantes, sino que puede ser fácilmente moldeable por el contexto e, incluso, por situaciones aisladas. Esta inferencia puede ser mejor examinada en una investigación posterior, bajo la pregunta de ¿hasta qué punto la formación en valores morales puede determinar el desarrollo de la identidad moral del individuo?

En la siguiente tabla se puede observar un resumen del cruce de agentes y procesos relacionados en la formación ciudadana de los estudiantes. Para la tabla se procedió a codificar las menciones de ambos rubros. Los agentes son el propio individuo (relacionado a menciones de “esfuerzo para ser mejor”), la familia, la escuela, las instituciones (que incluye a los aliados, el Estado, organizaciones y otros) y los medios de comunicación. Los procesos incluyen los mencionados transmisión, modelamiento, reflexión, práctica, ejemplificación (dar ejemplos de personajes a imitar, por ejemplo) y formación, la que es una categoría vacía utilizada para codificar los casos en los que los docentes hablaron de “formar” o “inculcar” sin poder dar una explicación clara de a qué se referían.

Tabla n°2

Agentes y procesos que intervienen en la formación ciudadana

<i>Procesos / Agentes</i>	<i>Transmisión / Instrucción / Condicionamiento</i>	<i>Ejemplificación</i>	<i>Reflexión/ Sensibilización</i>	<i>Práctica</i>	<i>Modelamiento</i>	<i>Formación/ Inculcar</i>
<i>Individuo</i>				C2, C8		C8
<i>Familia</i>	C7			C7	C2, C4, C5, C8	C1, C6, C10
<i>Escuela</i>	C1, C2, C3, C4, C6, C7, C10	C4, C6	C4, C5, C9	C2, C7, C8	C3, C6	C2, C6
<i>Instituciones</i>	C7, C9, C2	C2, C8	C4, C7, C8, C9, C10	C2	C10	
<i>Medios de Comunicación</i>					C5, C10	

En la tabla anterior se puede observar una serie de resultados del cruce mencionado: en su mayoría, la escuela está asociada a procesos de transmisión de información y rara vez a procesos más reflexivos y dialógicos. Cabe anotar que el caso 4, que sí mencionaba a la reflexión como relevante en la educación no podía incorporar ejemplos específicos que resulten de dicha reflexión ni incorporaba procesos reflexivos en lo que describía de su práctica pedagógica. De la mano con estos resultados, se asume que la familia tiene un papel fundamental de modelamiento del comportamiento y las actitudes que se observan en los estudiantes. También con relación a la familia hay una mayor incidencia de procesos de “formación” vacíos, es decir, situaciones y contextos en los que se espera que hayan procesos de aprendizaje, pero no se sabe especificar de qué manera se asume que se da dicho

aprendizaje. En el caso de las instituciones, hay una gran asociación a procesos de sensibilización y capacitación, pero, de igual forma que para la reflexión, no se especifica qué tipo de actividades irían de la mano con ellos.

En conclusión, la formación del ciudadano, según los docentes entrevistados, deja dos ideas: la exigüidad de la participación de la escuela en la formación ciudadana de los estudiantes y la poca relevancia otorgada a procesos más democráticos de acceso a dicha formación y a su contenido. En el primer caso, se ve un problema al observar que los mismos docentes no otorgan importancia a su labor dentro de la formación de futuros ciudadanos, asumiendo que el trabajo de formación es primariamente en casa. En el segundo caso, los métodos que prefieren los docentes y que dicen utilizar en el aula son primordialmente instructivos, y no favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes, así como tampoco incorporan la reflexión, crítica y participación que ellos mismos asumen indispensable en el ejercicio de la ciudadanía en la mayoría de los casos.

Los conflictos con relación a la ciudadanía

La decisión de incluir una sección de preguntas sobre los conflictos que los docentes observaban en la I.E. fue debido a que esto puede echar luz sobre creencias relativas a la ciudadanía y a la promoción u obstaculización de su ejercicio. Los conflictos son parte del contexto que conforma la realidad social de los participantes y de la vivencia general de la ciudadanía. Con respecto a la realidad social, en la fundamentación del área de ciencias sociales del DCN, se puede leer

La construcción de la identidad sociocultural está relacionada con un conjunto de aprendizajes por medio de los cuales la persona se asume como sujeto y afirma su sentido de pertenencia a su realidad y a la sociedad. La formación ciudadana es un aprendizaje que permite a la persona responder responsablemente a las múltiples situaciones que le plantea la vida en sociedad y desarrolla su capacidad de ser protagonista de la Historia del Perú y su comprensión y transformación del mundo actual. (MINEDU, 2015: 188)

Se puede desprender de ello que la formación ciudadana incorpora la capacidad de resolver problemas relativos a la convivencia. Por este motivo la sección de problemas frecuentes entre ciudadanos incluyó preguntas sobre los mismos dentro de la escuela y en la

comunidad, así como las formas existentes de manejo de dichos problemas y las propuestas ideales de solución.

Como resultado de este estudio se han identificado tres categorías de conflictos mencionados por los entrevistados, según lo que ellos han observado dentro de la I.E. y su comunidad. Estas categorías son i) el rompimiento de normas, sean estas legales, sociales o religiosas, ii) violencia física y iii) discriminación por procedencia rural o por uso de la lengua Quechua. Estas tres categorías son las mismas tanto para el contexto de las I.E. como de la comunidad; sin embargo, se da una diferencia entre estos dos contextos, en función de los agentes involucrados, así como de la frecuencia de nominación de la situación o ejemplo de conflicto. Con respecto a los agentes involucrados, en la I.E. se refiere principalmente a los estudiantes, uno entre docentes y estudiantes y dos casos entre docentes entre sí. En la comunidad todos los ejemplos se refieren a conflictos entre adultos. En cuanto a la frecuencia de conflictos mencionados, en la tabla 3 se presenta un resumen para cada contexto.

Tabla n°3.

Distribución de tipos de conflictos

Institución Educativa	Casos	Comunidad	Casos
Rompimiento de reglas		Rompimiento de reglas	
Legales	C2	Legales	C1, C4, C6, C8
Sociales	C1, C4, C9	Sociales	C1, C2, C4, C5, C6, C7, C8, C10
Religiosas	C5		
Violencia física	C2, C6, C7, C10	Violencia física	C9, C10
Discriminación por		Discriminación por	
Procedencia	C3, C8	Procedencia	C3
Lengua	C3		

Como se observa en la tabla 3, los conflictos más frecuentemente referidos por los docentes dentro del contexto de la I.E. están en la categoría de violencia, mientras que los de la comunidad son mayores en la categoría de rompimiento de normas. A partir de estos datos se podría asumir que hay una distancia entre la educación preventiva de la escuela y los problemas que efectivamente nacen en el día a día de la comunidad en la que participarán

esos mismos estudiantes. Esta hipótesis podría estudiarse en una investigación complementaria. No obstante, cabe notar que para fines de esta investigación esa diferencia puede deberse a la formulación de las preguntas pertinentes al tema, ya que en el caso de la I.E. se pidió mencionar un conflicto y en el caso analizado como de la comunidad se pidió mencionar un conflicto entre ciudadanos, lo que puede provocar una respuesta que distinga a los ciudadanos de aquellos que se están formando para ser tales, según el criterio de los docentes.

1. Conflictos en las I.E.: aquí se recogen algunos ejemplos de los conflictos por los que se preguntó a los docentes. Específicamente, se comentan ejemplos dados sobre problemas dentro de las instituciones educativas en las que han laborado los docentes.
 - i) Rompimiento de normas: esta es una categoría secundaria (con menor incidencia con respecto a las demás) dentro de las I.E. El rompimiento de normas se puede dar con respecto a normas legales, sociales o religiosas. En la primera cita se observa una complementariedad de las legales y sociales y en la segunda cita de las normas religiosas. Hay prácticas en la escuela que incluyen hacer actividades de danza para el desarrollo de la motricidad, pero eso entra en conflicto con las creencias religiosas de algunos de los estudiantes del pedagógico:

Por ejemplo hay algunos profesores que se meten con sus alumnas, profesores que van borrachos, que maltratan a los alumnos. Aunque ahora es menos, porque ahora la ley está más rígida y hay un cambio generacional, porque hay una nueva ley, una nueva concepción de pedagogía, de cómo enseñar. También hay leyes que son más verticales para nosotros, por ese lado, ahora están más controlados. Pero sí hay ese tipo de problemas, y sí va a haber. (Caso 2)

[En la formación pedagógica] encuentras a señoritas o caballeros que no quieren bailar, que no quieren participar en teatro, porque dicen que esta cultura de lo que hacemos nosotros, o esas prácticas culturales que hacemos nosotros son huachafas, producto de un mal pensamiento que tienen acarreado por la situación de su religión (Caso 5)

- ii) Violencia física: en la I.E., esta fue la categoría con mayor cantidad de incidencias y en la mayoría la referencia era hacia violencia física (peleas o golpes). Dentro de los siguientes ejemplos vemos tres formas de violencia; en el primero, una violencia que,

más que física, va contra la integridad general de los estudiantes; en el segundo se ve una forma de violencia física general; y en el tercero se ve una concepción de conflicto como asociado directamente a la violencia, y ante la falta de experiencia al respecto se recurre al conflicto verbal o a la discusión.

Por ejemplo hay algunos profesores que se meten con sus alumnas, profesores que van borrachos, que maltratan a los alumnos. (Caso 2)

Solamente una vez había ese grupo de jóvenes que tenía en el colegio que llegaron a meterse la mano en pleno pasadizo. No entendía por qué, porque yo recién estaba entrando a clases y estaban agarrándose a golpes. (Caso 7)

Conflictos... no, no, no he notado. Entre alumnos siempre un poco lo que es los enfrentamientos verbales, pero que no llegan a un lío muy fuerte. Pero es, para mí, producto de como muchachos que son, hay enfrentamientos verbales, cosas que no tienen significado. Pero que haya un conflicto muy fuerte o que haya grupos de alumnos que se agarren a golpes, no. Con colegas tampoco. Los enfrentamientos acá en el colegio son netamente de carácter académico, nada más. (Caso 10)

El tercer caso podría representar una manera de desapego moral (Bandura, 1991), ya que al afirmar que estos problemas no constituyen un conflicto por no representar violencia física se disminuye la importancia de los efectos que puede tener.

iii) Discriminación: hay dos formas de discriminación que se han consignado dentro de los ejemplos brindados, discriminación a quienes proceden de zonas rurales y a los quechuahablantes. A continuación se ven los ejemplos respectivos, ambos sobre formas de *bullying* escolar, el primero en que los alumnos encuentran apodosos insultantes para quienes vienen de comunidades adyacentes a la ciudad y el segundo sobre aislamiento a alumnos que hablan primordialmente Quechua.

Sí, hay cosas que se dan, con la diferencia de los pueblos que hay. Hay aquí alumnos que se encuentran de diferentes lugares, de diferentes anexos y hay a veces discriminaciones frente a ello (...). Entonces hay diferentes lugares que se bajan de acá arriba... le dicen, hay apodosos del pueblo mismo que tienen y se ponen. (Caso 8)

Sí, es lo que pasa. Marginan. Por ejemplo si un joven viene, es quechuahablante y como que lo ponen... lo aíslan. (Caso 3)

2. En la comunidad: también se pidieron ejemplos de conflictos observados entre ciudadanos o en la comunidad, ante lo que se dieron los ejemplos siguientes.

i) Rompimiento de normas: dentro de la comunidad, esta fue la categoría con mayor número de incidencias y nuevamente se pueden dar bajo la forma del rompimiento de normas legales o sociales (no se dio ningún caso de rompimiento de norma religiosa en esta categoría). En los siguientes dos casos se ven ambos tipos: el primero es un conflicto en el que algunas personas intentan tomar terrenos de quienes ya están mayores y a quienes les es más difícil defenderlos; el segundo es un caso en el que se reporta que vienen personas de comunidades aledañas a quienes se les niega la posibilidad de tener terrenos, ya que los acaparan quienes son descendientes directos de los pobladores de la misma ciudad. El primer caso implica la violación de una norma social de respeto, y el segundo caso de exclusión a personas ajenas a la comunidad, quienes entran en conflictos legales con dueños que no utilizan los terrenos que ellos quienes ocupar.

Entre ciudadanos lo que he visto acá, señorita, es la avaricia. Gente mayores que se mueren los padres y quien tomar posesión de las propiedades. (Caso 4)

Sí hay, como por ejemplo, en esta zona hay personas que son antiguos, ya han sido poseídos acá como [de la provincia 2] netos que no dejan ingresar al terreno que son de ellos. Entonces hay ese conflicto, de que solamente ellos quieren ver de ellos mismos y no así a otros lugares, no les permite ingresar como [de la provincia 2]. Les dicen "no, bueno, si tú eres de tal lugar, debes quedarte en tal lugar y no ocupar lo que es de los [de la provincia 2]". (Caso 8)

ii) Violencia física: en el siguiente ejemplo se ve una reacción violenta de la comunidad ante el ejercicio corrupto de un alcalde.

Hace 10, 9 años al parecer con una autoridad, con el alcalde. Fue una persona bastante cuestionada, bueno la población lo ha cuestionado bastante y se generó un conflicto bastante fuerte, ha sido bastante fuerte (...). La población se ha sulfurado. (...) Recuerdo que una de las personas más cercanas fue amarrado a un poste, algunos salieron, tuvieron que huir de la turba, por dónde... (Caso 9)

iii) Discriminación: en el siguiente ejemplo se ve un problema generado a partir de discriminación a la población rural al momento de hacer los pagos correspondientes al programa Juntos. La docente en cuestión observó que la solución al problema generó un nuevo conflicto, dado que se procedió a hacer colas separadas para gente del campo y de la ciudad para cobrar, lo que es también una forma de discriminación.

No me parece. Porque de cierto modo también es una discriminación. Porque hacer cola para unos uno y para otros otro yo creo que también es una forma de discriminación, no es correcto para mí. (Caso 3)

Dentro de este abanico de conflictos se vislumbran algunas causas que son extrapolables en su mayoría del discurso explícito de los docentes entrevistados. Estas causas se pueden agrupar en aquellas que están dadas por elementos del contexto y aquellas que dependen de la decisión y acción voluntaria de los agentes. Así, tenemos cinco causas atribuidas al contexto social de los agentes:

i) la ignorancia derivada de la pobreza y subsecuente falta de desarrollo académico:

[Un alumno le devolvió el golpe a un profesor] Y yo ahí también veía que su familia era de condición humilde, que vivía en extrema humildad, se podría decir, yo pienso que eso ha sido el factor. (Caso 6)

ii) la falta de ejemplos positivos (como los consejos o una familia que practique valores)

Yo digo, la educación empieza de casa. Y los padres debemos ser modelo de los hijos, aunque sea. En el colegio, en la institución educativa, el profesor llega y refuerza, refuerza eso. Pero la gente que debe realmente dar muestra o secuelas de una buena imagen son los padres, son los padres. (Caso 4)

iii) la religión como práctica de agresión generalizada contra las tradiciones

(...) Es que reflexiona en ese instante por tener una nota o es que efectivamente es necesario considerar eso para defender nuestra cultura. Porque los hermanos están en contra de la interculturalidad, ellos conceptúan el manejo de la lengua originaria es un atraso; ellos conceptúan de que bailar es contra de Dios; practicar las danzas es ir en contra de Dios; jugar, por ejemplo, a la pelota es la cabeza de Cristo, es algo tonto. (Caso 5)

iv) la imposibilidad de usar violencia por motivos legales para solucionar conflictos:

Como es ahora, la escuela ya es todo, particularmente yo también ya ni les llamo la atención, tengo que alzar la voz no más. Uno ya no puede ponerse duro en la escuela, ahora los chicos mismos ya dicen “no, yo tengo mis derechos”, saben que no deben ser maltratados, que no deben ser tocados, los chicos ya conocen de sus derechos también. Y ahora cualquier situación que haya al toque sus papás...y ahora sus papás también apañan cualquier situación, apañan cosas que no son. (Caso 1)

v) y los conflictos o la violencia como causa de nuevos conflictos y más violencia.

Mire, en el colegio nosotros observamos en los estudiantes, que generalmente son hijos de esas personas [violentas], en la forma de su comportamiento, en la forma de actuar de los chicos. Se les nota a los chicos, por ejemplo, un poco tímidos, otros agresivos, y cuando tú conversas con ellos, un poco llegas a agarrar confianza, ellos te

llegan a contar qué está pasando y recién tú te enteras ahí. Ellos nos mantienen al margen de eso, o sea la violencia es solamente dentro del hogar y no lo sacan. (Caso 10)

Por otro lado, la única causa explícita rescatada que depende de la acción de un agente y no del contexto social es el abuso de poder usado para no tener que respetar las normas o buscar beneficiarse a partir de ellas, lo que se ve en los casos 8 y 9 sobre abuso percibido de autoridad para solucionar problemas de terrenos e intento de repartir beneficios extraordinarios de horario a docentes, respectivamente. En estos casos no hay una cita que recoja directamente el tema del abuso del poder, sino que esto se concluye a partir de toda la explicación del caso.

Lo que permite concluir esta división de causas de conflictos es que los docentes consideran predominantemente que ellas están dadas por factores contextuales en buena medida ajenos a la voluntad de los ciudadanos. Esto podría constituir una forma de desapego moral (Bandura, 1991) y podría significar una obstrucción del compromiso con valores morales y con la resolución de los mismos a partir de la responsabilidad propia o de los actores involucrados.

Ciudadanía y resolución de conflictos

A los docentes se les preguntó sobre sus conocimientos respecto de la manera como se había manejado los conflictos que mencionaron, así como, su opinión sobre la forma ideal en que debieron haberse resuelto. La resolución de los conflictos mencionados tiene un lugar importante en esta investigación dado que es el nexo entre un contexto e historia marcados por la violencia y la formación ciudadana presente. Por ello, lo que los docentes consideran como apropiado afrontar o evitar en un problema y la forma cómo lo incorporan o se esfuerzan por incorporar en su práctica educativa transparente el tipo de identidad moral y el desarrollo democrático que desean que sus estudiantes logren.

A partir de las entrevistas, las resoluciones se podrían entender, por tanto, de cuatro modos: i) las que orientan el manejo del conflicto fundamentado en un valor, ii) las que proponen una acción que ayude en la resolución del problema o su manifestación práctica, iii) las que proponen una acción concreta para conocer mejor el problema y iv) las que no proveen una propuesta de solución y atribuyen la responsabilidad de ella a otros. La única

diferencia entre las propuestas de resolución de los conflictos en la I.E. y en la comunidad es la ausencia de la categoría iii para el segundo caso. El primer grupo es el más interesante en términos de formación ciudadana, ya que se integra una propuesta concreta de acción con un norte moralmente relevante que guía dicha acción. Cabe preguntarse por la relación que se establece entre la resolución de problemas en general y el papel que cumple la formación escolar; en otras palabras, ¿hay una relación directa entre la prevención o solución de conflictos y la educación para estos docentes?

1. En la I.E.

i) Las que orientan el manejo del conflicto fundamentado en un valor. Como ejemplo se puede mencionar el siguiente caso:

Eso lo funcionamos con un trato equitativo entre todos. De que si el colega quería que sus clases sean el viernes hasta el recreo, entonces para hacerlo equitativo que venga el lunes a primera hora. Y los que permanecíamos el viernes hasta la última hora, el lunes podíamos tener desde el recreo: equitativo. E: ¿Y eso cree que fue la mejor manera de resolverlo o de qué otra manera lo hubiese resuelto?

Quizás pudo ser de otra manera, o sea, cumpliendo la jornada laboral que dispone la norma legal (Caso 9)

Aquí, el docente consideró la valoración del manejo como no adecuada, ya que todos deberían cumplir con sus horarios de trabajo a cabalidad. En este caso, en donde se habla de responsabilidad y justicia, se presupone que el conflicto se da al menos parcialmente por la pérdida de dichos valores, por lo que la resolución debe reincorporarlos.

La reincorporación de valores como estrategia de solución del conflicto no está presente en la gran mayoría de situaciones mencionadas, sino más bien solo plantean una alternativa de acción que detenga la manifestación del conflicto, como aparece en los siguientes casos:

ii) Las que proponen una acción que ayude en la resolución del problema o su manifestación práctica:

(...) Muchas veces les hacíamos, les conciliábamos con sus papás. Yo les decía “¿cómo vas a hacer esto, cómo te vas a ir? Tú algún día vas a ser mamá y vas a tener las mismas preocupaciones que tu mamá ahorita está teniendo. ¿Te gusta verte a tu mamá llorar?”, “no, profesor”, “ah, ya... pide a tu mamá disculpas, abrázala fuerte y dile que no va a volver a pasar” y muchas veces solucionábamos los problemas así. (Caso 1)

[En el caso de un alumno quechuahablante] Ah, ya. Por ejemplo, yo los integro en un equipo de trabajo. Formo un equipo de trabajo: no lo hago por afinidad, sino que yo hago de manera equitativa. Los formo a todos de forma que ese joven también esté dentro del equipo y lo hagan participar. (Caso 3)

En el caso del maltrato físico sí, en ese caso se reunía a los profesores y se daban algunas orientaciones para cómo mejorar nuestra práctica pedagógica y cómo evitar eso. (Caso 2)

Las dos primeras citas muestran la manera en la que los docentes integran los valores que sostienen en su práctica educativa. Esta forma de socialización de valores en la I.E. ejemplifica el rol docente en la formación de la identidad moral, por ejemplo con relación a la diversidad en el caso 3, así como el rol y responsabilidad docente en la resolución de conflictos. La última cita denota, más que una acción, una actividad, dado que responde a una estrategia pensada en el rol docente, motivada porque existe el conflicto.

iii) Las que proponen una acción concreta para conocer mejor el problema. En este caso, ambas citas muestran un interés por saber cuáles son las condiciones en las que vive el estudiante problemático. Esta inclinación implica, por un lado, ineficiencia en la resolución debido a la falta de abordaje directo del problema y, por otro lado, un potencial sobrepasar el rol docente con la mencionada búsqueda de información.

Yo como docente ahora, me acercaría a ver qué es lo que está pasando en esa familia. Ese sería un trabajo de repente fuera de mis horas de trabajo, pero me gustaría conocer si en caso tuviera la facultad, la posibilidad de acercarme a la familia a ver qué está pasando. (Caso 6)

En primer lugar mandarle a llamar a su madre, o su padre, para saber de dónde viene o cómo vive o con quiénes vive, primeramente. Saber ello. Lo más primordial es saber con quién vive, con quiénes vive y cómo vive. (Caso 8)

iv) Las que no proveen una propuesta de solución y atribuyen la responsabilidad de ella a otros. En esta categoría se ve una forma diferente de afrontamiento del conflicto: una estrategia de solución que implica que las causas no están directamente relacionadas con uno mismo (el docente) y, por lo tanto, la resolución tampoco depende de él. Esta forma de evitación obvia la influencia del docente en el proceso de desarrollo de los alumnos problemáticos.

[En el caso de alumnos que dejan de ir a clase]. Por ejemplo en cada salón hay tutoría y ¿qué hace cada tutoría? Darle seguimiento al alumno, acompañar al alumno,

enfocarle en lo que una vida sana, una vida integral. Inculcarle valores, hacer también talleres de autoestima, talleres de valores, de respeto, también hacerle conocer sus derechos, de eso se encarga. (Caso 4)

2. En la comunidad

i) Las que orientan el manejo del conflicto con respecto a un valor. Un primer ejemplo refiere al conflicto del caso 6, que habla de daños físicos realizados por el ganado de un poblador a las tierras de otro; en este caso la solución se articula de la siguiente manera: “Todos tenemos que ser responsables por nuestros actos y por nuestras posesiones. El criterio racional debe determinar qué es lo más justo. El dueño del ganado debe reparar al dueño de las chacras”. Además, un segundo ejemplo trata de un problema en el que una familia intentó apropiarse de los terrenos de un miembro, a quien golpearon para botarlo. Al hablar de la mejor resolución del caso, el docente dijo

Yo, a mí me gusta lo justo, lo que es, lo justo realmente. Pero lastimosamente, a veces digo... si uno fuera dios, ¿qué no haríamos? O si no tuviéramos el poder, ¿qué no haríamos? Y como otros también a veces tienen el poder, a veces tienen el poder los jueces, a veces hacen lo que quieren, pues señorita. (Caso 4)

Como se ve en los dos casos anteriores, el valor que guía a acción puede o no estar integrado en el discurso de forma que esté ligado a una propuesta concreta de acción. El caso 4 es emblemático en la presentación de valores que deben orientar la resolución de los problemas, pero a la vez expresa poca certeza de cómo utilizar efectivamente el valor para determinar un curso de acción.

ii) Las que proponen una acción que ayude en la resolución del problema o su manifestación práctica. En esta categoría intervienen dos casos con resoluciones interesantes: en el primero se intenta solucionar un caso de discriminación entre población rural y ciudadina con una acción que a su vez es discriminatoria; en el segundo caso, se plantea la intervención del apoyo social para poder resolver el problema.

No sé, de repente darles fechas [separadas de cobro del programa Juntos]. Porque a veces también mira, qué es lo que ocurre, hay una fecha en que a veces cobran y a veces nosotros por la premura del tiempo, por el trabajo, utilizamos el banco, vamos muy rápidamente y de repente tenemos media hora para ir, hacer cola y esperar, a veces se nos hace engorroso. No sé, sería buscar una alternativa, que sea bien para

ambos... no solamente que sea beneficiosa para los del campo o de la ciudad, sino para ambos. Un poco difícil, la verdad. (Caso 3)

Ayuda psicológica supongo, porque también los malos ciudadanos tienen problemas. Creo que no han nacido así, creo que se han hecho así, o sea ha habido un disloque en la formación familiar y entonces yo creo que en ese aspecto se podría ayudar, **con talleres, círculos de interrelaciones**, qué sé yo... (Caso 2 - énfasis añadido)

iii) Las que no proveen una propuesta de solución y atribuyen la responsabilidad de ella a otros.

E: ¿Y si a usted le dieran el poder, haría lo que quiera? [Frente a un caso de intento de apropiación de terreno de un familiar]

No pues, señorita, lo que es justo, es justo... pero lastimosamente, yo digo la política está a la mano con la corrupción.

E: ¿Y qué tipo de pasos concretos daría para resolver ese problema? ¿Qué sería lo justo en ese caso?

Yo para mí digo, tengo mi concepción, primeramente tengo que ver mi realidad: soy educador, como educador que soy, solamente me queda observar, analizar, ver... y eso me sirve a mí para poder inculcar a los futuros ciudadanos, los jóvenes, adolescentes... Como le digo a los jovencitos, a veces, en la vida hay que ser honrados, hay que ser justo... dios tarda, pero apremia. Y como dicen, el que empieza mal, acaba mal: se priva de su libertad. (Caso 4)

En este último ejemplo se ve, además de desentendimiento de la oportunidad de proponer una solución concreta a un problema, una falta de integración de los roles como educador y como ciudadano. Por este y ejemplos anteriores, se puede ver que este caso no presenta acciones concretas sobre cómo incorporar los valores que sostiene en su práctica educativa.

Dos vínculos adicionales a la resolución de conflictos fueron la proposición de medidas preventivas para los mismos y la integración de medidas violentas o coercitivas. El primer caso, representado en las dos primeras citas, muestra cómo la prevención está asociada a campañas de sensibilización y la posibilidad de castigo (sea castigo violento o por encarcelamiento). El segundo caso, mediante el que se intentan solucionar los conflictos a través de violencia, se muestra en los últimos tres casos).

Mire, se han intentado... se han hecho campañas para poder un poco frenar este tipo de violencia y creo que está dando resultados de cierta manera, porque hay personas que hacen visitas domiciliarias y las personas afectadas ya no se quedan calladas, sino hacen la denuncia.

Y eso un poco que está disminuyendo la cantidad de gente. Pero esto en la ciudad, porque si vamos al campo, persiste en las zonas rurales. (Caso 10)

La escuela, mire, anteriormente, yo también he sido formado con unos profesores que te daban tu chicote cuando no hacías tu tarea o cuando te portabas mal. A partir de ahí uno también se corrige: sé que si no voy a hacer mi tarea, el profesor me va a tirar chicote y van a llamar a mi casa, a mi mamá y ahí me van a tirar más chicote. (Caso 1)

A veces pensamos que estamos todavía sujetos a que a veces por presión, por rigor, podemos cambiar. Por eso en algún momento te habrás dado cuenta, la dictadura del proletariado funcionó. (Caso 5)

Con el transcurso de los años, empieza a madurar y empieza a darse cuenta de qué cosas están bien o están mal, empieza a discriminar lo bueno de lo malo. Y **sobre todo cuando tal vez la vida lo golpea o le enseña de manera más drástica**, en lo cual él sienta en carne propia los errores que ha cometido, que se vuelquen a él. (Caso 2 – énfasis añadido)

Creo que de alguna forma nos gustan las cosas duras, que nos lleguen a castigar para de alguna forma comportarnos bien. (Caso 7)

Los casos 1 y 5 son muestra de una combinación de ambos métodos (la prevención y la coerción) en la búsqueda de una forma de prevenir mediante la posibilidad de castigo violento. En estas situaciones se observa una utilización de la violencia particular que podría mostrar un vínculo entre algunas formas de violencia y fines útiles para la sociedad que no son mal vistos por los docentes, ya que se anclan en una historia de utilidad y aceptación por parte de la comunidad. Lo que podría ocasionar las creencias subyacentes de estos docentes es que el tratamiento de conflictos dentro del aula no involucre a los estudiantes en un análisis de los conflictos y en la creación de métodos no violentos para su resolución. Gallagher (2004, en Paulson y Rappleye, 2007) concluye a partir del examen de escuelas complejo adaptativas (*complex adaptive schools*) que en sociedades posconflicto y divididas como la ayacuchana, la agencia dentro de la clase y la flexibilidad son cruciales para el responder adecuadamente ante ellos.

La resolución de conflictos en el aula y la discusión de conflictos sociales en la escuela también pueden ayudar en la formación de la ciudadanía democrática, en tanto que futuros miembros participantes de la comunidad aprenden a manejar situaciones problemáticas cotidianas, las que también definen el ejercicio ciudadano. Para Seitz (2004), una educación para la paz implica el desarrollo de una sociedad democrática y crítica, mediante el desarrollo individual y colectivo, que pueda sostenerse con un tratamiento adecuado de los conflictos.

De esa manera, la educación para la paz está íntimamente vinculada con la educación ciudadana.

En conclusión, la resolución de conflictos también es un indicador del tipo ejercicio ciudadano que realizan los miembros de la sociedad. Esto incluye no solo la manera en la que se resuelven efectivamente los conflictos, sino los principios que están detrás y motivan la acción, así como el cultivo de la capacidad de actuar democráticamente, mediante el pensamiento crítico y la acción social. La resolución de conflictos es principalmente mediante la propuesta de una acción concreta que cambie el estado de la cuestión con respecto al problema en mano.

El conflicto armado interno

De la misma forma que los conflictos y su resolución, la comprensión del conflicto armado interno en la historia reciente forma parte de la identidad social de los ayacuchanos. Por ello, se incluyó una sección de preguntas sobre la relación del conflicto con la vivencia de la ciudadanía, los efectos observados en la comunidad y la pertinencia de su enseñanza en la escuela y los institutos superiores. La organización de esta información se expondrá en el siguiente orden: las concepciones de la relación entre el CAI y la comunidad, entre el CAI y la educación, y entre el CAI y la ciudadanía.

En tanto momento histórico, es un momento incrustado en la historia de las comunidades en las que hicieron las entrevistas y se le reconoce una serie de efectos positivos y negativos que el conflicto trajo en la práctica de la ciudadanía y en la convivencia observable en el día a día. Una consecuencia del CAI presente en las respuestas de los docentes ha sido su vinculación con secuelas de tipo psicológico en los habitantes de las comunidades. Se reportó mayormente tristeza, melancolía, estar a la defensiva y agresividad en conversaciones sobre temas políticos:

Mucha gente se volvió bastante tímida, tenía miedo, mucha gente no se ha educado. Salías y te podían agarrar los militares o los de la otra parte. Y tenían miedo a que te puedan llevar o que te puedan matar o te puedan desaparecer. Mucha gente por eso no se ha superado, por eso no ha estudiado. Era bastante tímido, bastante recelosos de los extranjeros, como es el caso de Uchuraccay. (Caso 1)

Yo era jovencito en ese tiempo, entonces el hecho que muchos quedaron niños huérfanos, sin padres, prácticamente sin protección entonces las secuelas se manifiestan ahora en cómo

se comportan esas personas. Esas personas son un tanto, como le digo, rápido de sulfurarse, manifiestan violencia, etc. O sea, han sido frustrados de alguna manera con la expectativa vida que tenían ellos. (Caso 9)

Se reconoce ampliamente (siete casos) que las consecuencias negativas afectan a todos –o casi todos– de entre quienes vivieron en Ayacucho entre 1980 y el 2000. De manera específica, los docentes suponen un vínculo entre el CAI y manifestaciones públicas coléricas y violentas (tres casos), y violencia familiar:

Influye bastante porque esas cosas que quedaron ahí, de estar a la defensiva, creo que también hace que se vulneren los derechos, por ejemplo cuando hacen manifestaciones, no lo hacen de manera pacífica. Pero estos últimos años se ha estado cortando todo eso, pero ya no se ve mucho, porque antes, cuando recién empecé a trabajar, cuando hacían manifestaciones, rompían las ventanas, las puertas, eran bastante agresivos. (Caso 3)

Entonces yo conversaba, por ejemplo, con un secretario del juzgado unos 3 años atrás; él me decía: "acá en [Provincia 2] lo que más se mira son problemas domésticos, chismes, luego violencia familiar". Hay bastante violencia familiar. (Caso 10)

En lo que refiere a la violencia como consecuencia de la época del CAI, puede asumirse una correlación contraria: la violencia propia de las zonas de Ayacucho puede haber desencadenado la violencia propia del CAI. Lo que se puede afirmar es que hay una larga historia de violencia estructural que ha sido institucionalizada y perpetuada por los acontecimientos de 1980, tanto por parte del Estado y el Ejército, como por parte de los grupos terroristas. Por otro lado, es común en sociedades posconflicto el desarrollo posterior de homicidios y agresión, en parte por la socialización de los menores en la agresión (Páez y Ubillos, 2004); por ello, también puede asociarse la violencia actual al CAI.

Cabe recordar, con relación a ello, que en secciones previas se ha visto cómo algunos docentes utilizaban o pensaban la violencia como un medio para alcanzar un fin:

La escuela, mire, anteriormente, yo también he sido formado con unos profesores que te daban tu chicote cuando no hacías tu tarea o cuando te portabas mal. A partir de ahí uno también se corrige: sé que si no voy a hacer mi tarea, el profesor me va a tirar chicote y vana llamar a mi casa, a mi mamá y ahí me van a tirar más chicote. (Caso 1)

Mira, para serte franco, lo ideal sería agarrar y... lo que hace Cajamarca. No sé no.

E: ¿Rondas campesinas?

Eso. ¿Qué hace el ciudadano de Cajamarca? Se entera de que hay tal cosa, lo agarran a ese ciudadano, le meten látigo, lo hacen confesar y bueno, es algo denigrante, pero a veces

nuestras autoridades son muy pastas, muy pasivos, y a veces un poco que todos tenemos derechos, tenemos derechos pero parece que el delincuente tiene más derechos en esto. (Caso 5)

En el caso 1, la violencia está dada como una estrategia pedagógica de control sobre los alumnos; en el caso 5, como una estrategia de control social. En ambos casos, la violencia podría estar mediada por el desapego moral (*moral disengagement*) que desvincula el acto violento de la identidad moral mediante procesos sociocognitivos como el de la justificación moral, en el primer caso, y la deshumanización y difuminación de la responsabilidad, en el segundo (Paciello, M.; Fida, R.; Tramontano, C.; Lupinetti, C.; y Caprara, G.V., 2008; Bandura, 1991). En el caso en que se trate efectivamente de casos de desapego moral, lo relevante de rescatar sus mecanismos, más allá de dar una interpretación exacta de cómo se dan en estos casos, es tener en consideración que serían un obstáculo para los esfuerzos de desarrollo de la identidad moral en los estudiantes y, más aún, perpetuarían la alienación de grupos en conflicto, lo que podría agudizar la exclusión de los desviantes. Este tema podría ser explorado con mayor profundidad en el futuro.

Con respecto a las consecuencias del CAI, también se reportan casos de imposición de autoridad o abuso de jerarquía, secuelas económicas y sociales o, más concretamente desunión popular; y finalmente rigidez legal y presión social, en el sentido en que las normas y leyes se han hecho más duras para los maestros y les hacen más difícil su labor docente:

Por decir, los profesores en particular quizás de ciencias sociales tenemos ciertas restricciones, como por ejemplo como cuando tratamos temas de respeto a nuestros derechos, a veces podemos ser como que estamos agitando, agitando, agitadores. Estamos agitando a los alumnos para que sea agitadores, futuros revoltosos. Es lo que yo percibo. (Caso 9)

Mira, alguna de las consecuencias creo que es para mí lo que imparten un poco, un tono casi vertical que tienen cómo puedo explicar... que sus actos pensando que ellos al levantar la voz o al imponer autoridad por la fuerza se creen ya que son las personas que tienen autoridad y eso creo se ha visto en [la provincia 2]. Los militares venían acá y "saben qué el desfile es hoy día en el parque y todos tienen que estar a tal hora", eso era por obligación. Y eso las personas, los padres de familia, han impuesto así, ese tipo de comportamientos. (Caso 10)

El gobierno lo prohíbe [enseñar el CAI en la escuela], señorita, el gobierno prohíbe muchas cosas. (Caso 4)

Mire los profesores de cierta forma en el contrato está prohibido lo que es apología, es un delito, entonces más allá no podemos tampoco dar un punto de vista particular, en el colegio está prohibido tajantemente. (Caso 6)

Esta forma de manejar violencia como un medio también se puede leer como una socialización política debido al valor asociado a la autoridad. Beall (2010) asume que esta forma de socialización, que incluye entre otras cosas lo que se exige de las autoridades y cómo adquirir habilidades que les den poder, es un proceso de desarrollo que ocurre permanentemente y se nutre de la cultura y la constelación de instituciones con las que coexisten los habitantes. En ese sentido, los estudiantes pasan por un proceso pasivo de modelamiento -entre otros procesos- en el que generalizan las respuestas de los docentes (Beall, 2010).

Por otro lado, de la mano con las consecuencias negativas antes observadas, también se resaltan algunas positivas en las respuestas recogidas. La manifestación artística - específicamente musical- de los ayacuchanos (cuatro casos) está relacionada con la necesidad de expresarse y protestar contra un sistema opresor que alcanza su cúspide con el conflicto armado. Esta forma de respuesta frente al imaginario de la violencia entreteje redes sociales que hacen posible la convivencia y resignifican el sentido de la vida (Del Pino y Yezer, 2013). Algunos ejemplos de ellos siguen a continuación.

Mira el pueblo ayacuchano siempre se ha caracterizado por el arte y el folclor: a través de su arte hay protesta, a través de su pintura, hay protestas y siempre se ha caracterizado eso Ayacucho... (Caso 4)

Primero, defendiendo lo que es sus costumbres. Segundo, su son de expresar lo que es ese sentimiento oculto con una canción. (Caso 5)

Se reconoce también que la violencia generó fuerza y resistencia colectiva e incluso permitió el legado de la defensa de lo propio, como ocurrió con los Comités de Autodefensa (CAD), ambos ligados a querer hacer respetar los derechos que estaban siendo violados (2 casos):

[Los ciudadanos han cambiado a causa del CAI]... diría que sí, porque ellos han tratado de cambiar su vida, de su pueblo, su comunidad. Los que han llegado a pasar esos tiempos, los que han llegado a ejercer los CAD de autodefensa, los comités de autodefensa, sí han cambiado la perspectiva de defender a su comunidad, el pueblo. Yo pienso que también sus

sucesores nos han inculcado de esa manera, por qué de repente de esa conformación de ese comité para llegar a proteger a su comunidad o a su pueblo. (Caso 7)

Por otro lado, así como se observa el desprestigio de las autoridades, luego de la finalización del conflicto también surge una esperanza para confiar en ellas:

El ciudadano [de la provincia 1], ahora podemos acudir, además que nos hemos educado, nos hemos formado, podemos acudir, tenemos la esperanza de que las autoridades puedan hacer respetar nuestros derechos. Antes no podías acudir a nadie, acudías a un sitio y no recibían. (Caso 1)

De estos resultados se pueden rescatar dos ideas principales: la primera es que se reconoce una influencia importante del conflicto en la manera cómo la población actúa en relación con temas políticos y formas de participación ciudadana (mediados por la violencia o por la experiencia de violencia); la segunda es que la experiencia de ciudadanía cultural –lo que hemos llamado identidad comunitaria en algunos casos– también se ve vinculada a procesos previos y posteriores al CAI. Esta existencia permanente de lidiar con el CAI y sus consecuencias permite inferir que el conflicto armado es tanto un momento histórico en el pasado como una realidad aún presente. Lo que esto significa es que debe enfrentarse la información desde acontecimientos previos a él y posteriores que aún desencadenan acciones y formas particulares de ejercicio participativo en la sociedad.

Lo coherente con estos resultados sería encontrar una práctica ciudadana impulsada por las autoridades locales en la que se sublimen las reacciones violentas y se eduque en valores democráticos que permitan a la población comprometerse con las actividades de sus comunidades, evitando la marginalización y demonización de subgrupos que tomaron parte del conflicto; de este modo la inclusión permitirá pensar al otro como ser humano e igual sujeto de derecho. Además, la escuela también debería poder integrar los efectos positivos como parte de la identidad comunitaria y atacar los problemas sociales en forma de discusiones. Sin embargo, además de no poder mencionar instituciones activas en sus comunidades que tengan estos objetivos, los docentes tampoco pudieron integrar adecuadamente su labor con ellos.

El trabajo de incorporar temas de conflicto social reciente en los cursos que incluyen temas de ciudadanía estaría obstaculizado por diferentes dilemas morales, como son el tratamiento de la historia con neutralidad, el involucramiento emocional o político de los

alumnos y los mismos profesores y la victimización por parte de quienes tienen familiares o están más vinculados a las víctimas del conflicto (Magendzo y Toledo, 2009). Sin embargo, cabría esperar que la escuela sea un lugar en donde la discusión pueda ser más abierta y en el que se puedan tratar los aspectos históricos y éticos del conflicto, aunque los docentes de instituciones educativas secundarias (I.E.S.) reportaron no poder hacer referencias al conflicto fuera de la información brindada en los propios textos escolares, que a su vez presentan sesgos y grandes limitaciones en cuanto a su validez:

Como tenemos ahí dentro que nuestros libros que nos manda el propio Estado, hay que tomarlos pero desde un punto de vista más que nada para hacer respetar los derechos de las personas. A partir de ahí, los temas se desarrollan y haciendo los ejemplos y comentándoles de todo lo que ha pasado, incluso mis propias experiencias. (Caso 1)

Sí, es una realidad nacional y se debe de enseñar. (...) A veces he tocado ese tema en lo que es formación ciudadana y cívica: los derechos humanos. (...) Pero ese libro de secundaria, para mí no me es útil, como profesor de secundaria para mí no es útil esos libros. Si usted tenía la oportunidad de agarrar libros de sociales es chiquito y a veces el alumno no entiende, y tienes que someterte a lo que dice el Estado. (Caso 4)

En esa parte nosotros tenemos que tener mucho cuidado. Yo trabajo ese tema de acuerdo a la estructura de mi programación curricular. Ya está en el texto, nos enfocamos a lo que está en el texto y de acuerdo a lo que nos pide nuestra sesión o nuestra programación. Eso viene desde el ministerio de educación: los libros que se trabajan acá son los mismos de Lima o de cualquier parte del Perú y ahí se tratan los temas de violencia interna, terrorismo, esas cosas... (Caso 6)

Sin embargo, los docentes consideran necesario incorporar el CAI en las clases (ocho casos), fundamentándolo en la relevancia de conocer la historia nacional y local, así como la violencia a la que se llegó y que no quieren que se repita:

Por ejemplo lo que sucedió en el Perú, cómo fue la violencia en el Perú: las causas y qué consecuencias trajo para el Perú. Que conozcan, no es bueno, creo ocultar. Porque tarde o temprano este joven o adolescente va a llegar a una etapa a la universidad y va a conocer y va a decir "Usted, profesor, no me ha enseñado nada, me ha ocultado". (Caso 10)

Me parecería interesante, señorita, pero sin que esto se conduzca a una especie de apología, sin que eso conduzca. Porque los alumnos, las generaciones están, no sé si en el deber, pero están en la necesidad de conocer qué es lo que ha pasado, qué los ha motivado, cuál ha sido sus orígenes. Porque tapar una realidad y hacer, decirte que no ha pasado nada sería el peor error. Yo pienso que los alumnos deben conocer este temario pero sin justificar de ninguna manera, sin justificar los métodos violentos que han empleado los grupos extremistas, eso sí no comparto. (Caso 9)

Bueno, hacerles conocer y ya no... Que ellos también pasen por lo mismo, sino que vean de otra forma, ya de manera diferente. Hacerles saber y ya llevarle por otro camino, ya no ya por la misma. Es bueno hacerle conocer la diferencia, de cómo es una persona que está en conflicto y una persona que va en unión. (Caso 8)

De mi entender, yo soy de la idea de que esa es una realidad, ¿a cuántos seres humanos se le vulneran derechos? Y la persona, digamos, en su impotencia ¿qué hace? Toma al toro por las astas. A veces actúa ellos mismos, ellos mismos quieren actuar porque no encuentran justicia. ¿Cuántas personas que sus derechos han sido vulnerados qué es lo que han hecho? Han escrito poesías, a través de poesías o a través de sus libros... otros han hecho escuchar su voz a otras personas, ¿no señorita? Ahora como dicen, las secuelas en Ayacucho no ha acabado, hay secuelas, muchas personas siguen comentando, siguen hablando y hasta alumnos que preguntan en ese momento lo que vivió el Perú, cómo era la forma de vida: "Profesor, por qué actualmente se siguen descubriéndose fosas comunes". (Caso 4)

Solo dos personas consideraron innecesario trabajar temas relativos al CAI en clase, unas de las cuales creyó necesario trabajar sus secuelas:

Sí, de repente trabajar en salud mental, porque los jóvenes de esta generación ya no han vivido esa situación. ¿Por qué tienen que todavía heredar eso? (Caso 3)

Adicionalmente, con respecto a la percepción y realidad de la censura para tratar temas históricos y sociales relativos al CAI en las aulas, se puede mencionar que Ehman (1980, en Beall, 2010) reconoce que la escuela es sumamente útil para promover el conocimiento y la conciencia del propio proceso de desarrollo. Hahn y Tocci (1990, en Beall, 2010) confirman la correlación entre el clima abierto del aula –sumado a uso extensivo de análisis valorativo- y la promoción de actitudes políticas positivas de los estudiantes. Finalmente, Ichilov (1991, en Beall, 2010) encontró asociaciones positivas entre participación en discusiones en clase y el involucramiento y eficacia políticas. Todas estas fuentes permiten concluir que la inclusión de los estudiantes en un ejercicio crítico de la historia y las acciones violentas que la caracterizan es indispensable para promover una actitud crítica e incluso compromiso con actitudes políticas de participación en la comunidad.

Es necesario observar una diferencia cualitativa entre las dos provincias visitadas con respecto a la enseñanza del CAI: los dos docentes que no consideran necesario incorporar el CAI y temas relativos a él en la práctica docente son de la provincia 1. Puede haber una relación directa entre una mayor mediación del ejército y una posición permanente del

servicio de inteligencia en dicha provincia, al menos según reportan todos los docentes de ella.

A su vez, la vivencia del CAI permite contextualizar la vivencia de la ciudadanía en relación a la práctica democrática (o carencia de ella) y a la dimensión cultural de la ciudadanía. Esta vivencia suele ser mayoritariamente negativa, con secuelas de tipo psicológico y comportamentales; aunque también quedan ejemplos positivos sobre cómo las personas han lidiado con el CAI. No obstante, ni siquiera las formas positivas son incluidas en el aula. En clase hay un silencio generalizado del tema por temor a las represalias a tratarlo en clase – o tratarlo “equivocadamente”.

Concepciones de ciudadanía a partir de la percepción de las imágenes

La serie de imágenes (ver apéndice D) proveyó de información complementaria a la recogida por las entrevistas en los seis acápites anteriores y su consigna fue reconocer formas de ciudadanía en las imágenes mostradas. En la mayoría de casos, esta información puede ser leída de forma paralela a aquella de las entrevistas para formar concepciones más complejas de ciudadanía, sin embargo se ha pensado útil añadir un apartado especial para mencionar los resultados más representativos de las mismas. La información se expone a partir de la misma secuencia de imágenes.

En la primera lámina, el estímulo consistió en formas de trabajo individual y colectivo, en donde el reconocimiento de la práctica ciudadana por parte de los docentes se fundó primordialmente en el trabajo colectivo de la imagen derecha (nueve casos). De manera secundaria, en la imagen izquierda se observó la ciudadanía en forma de emprendedurismo (dos casos) y de provisión de bienes a la población (tres casos):

En esta por ejemplo, la cual miro un grupo de personas trabajando, como si fuese un bien común, todas por igual. (Caso 2)

Ser ciudadano significa consumir productos saludables también y en un establecimiento donde haya bastante orden también. (Caso 5)

Sí, eso es ciudadanía pues: debe ser una señora emprendedora, con un negocio propio que está desarrollándose seguramente.

E: ¿Y por qué eso es ciudadanía?

Porque ella tiene relación con los ciudadanos. Porque ella convive teniendo en cuenta las normas de convivencia. (Caso 6)

Esta lectura de las primeras dos imágenes corrobora la información provista por las entrevistas, en donde la ciudadanía está dada mayormente en forma de las prácticas comunales y de bienestar colectivo, con poco reconocimiento del ejercer derechos individuales (imagen izquierda). En el caso del trabajo colectivo (imagen derecha), la ciudadanía se debe a la interacción entre los ciudadanos que da lugar a valores comunitarios, como la solidaridad, con lo que se evita el individualismo.

En la segunda lámina el estímulo consistió en la expresión de creencias y derechos religiosos y políticos. En este caso, para la primera imagen, hubo reconocimiento general de una costumbre colectiva (ocho casos), que solo en un caso no fue asociada a la ciudadanía; para la segunda imagen, se reconoció la exigencia de derechos (nueve casos) en favor de la igualdad como factor decisivo para formar parte de la ciudadanía.

La marcha, por ejemplo, están reclamando un derecho. Es un tipo de ciudadanía. Lo otro no, lo otro es una costumbre, no tiene nada que ver, sería parte de la cultura. (Caso 2)

Claro, aquí también hay ciudadanía. Uno, la primera imagen, es realmente gentes que están realmente realizando sus festividades culturales, religiosas, humano-humano con una fe. En el otro también es ciudadanía pero están haciendo uso de sus derechos... de repente están reclamando algún derecho que fueron atropellados y ellos están en la calle haciéndose escuchar.

E: ¿Y por qué sería ciudadanía en el primer caso?

Porque hay un conjunto de humanos que van a celebrar una fiesta religiosa, ahí están los seres humanos interactuando, adorando, realzando su cultura, su fe. Porque no hay uno, hay un conjunto de personas ahí. (Caso 4)

Ambos también. Acá demuestran ciudadanía a través de la festividad, porque las festividades hacen que la comunidad se reúna, se reúna de manera conjunta y actúen todos. Todavía se practica lo que conocemos acá, el Aymi, la ayuda mutua. Están acá y para mí las personas que participan actúan en la festividad misma, pero también actúan brindando alimentación, o acá protestando por sus derechos, reclamando un derecho, porque acá dice "igualdad", es un derecho. Y ciudadanía tiene que ser igualdad para todos. (Caso 10)

Es necesario observar que la manifestación religiosa de la segunda lámina fue interpretada no como el ejercer un derecho, sino como una manifestación de carácter cultural cuya importancia está dada en forma de tradición. Esta cercanía entre la religión y la valoración cultural ayuda a confirmar la concepción recogida sobre el carácter cultural de la

ciudadanía, en donde los derechos parecen ser parte del discurso lógico, pero sin una integración psicológica sólida.

En la tercera lámina se presentaron imágenes de agrupación estudiantil en las escuelas, una de manera reglada (disciplinada) y otra de manera más libre. En este caso, el reconocimiento de ciudadanía fue en su mayor parte debido a la interacción social de los estudiantes (cuatro casos), debido a la disciplina y orden de la primera imagen (tres casos) y de la demostración de civismo (tres casos). Además, hubo dos casos de reconocimiento del derecho de reclamo por la imagen derecha y en otros dos casos se observó ciudadanía en ambas imágenes en la medida en que se cumplía el derecho a la educación. Un último caso reconoce la ciudadanía mediante la identidad por medio del uniforme de los estudiantes.

E: Imaginando que no están cantando el himno porque no tienen la mano en el pecho, ¿aun así estarían ejerciendo ciudadanía?

Sí, porque hay disciplina, están bien formados.

E: ¿Y en la imagen de la derecha?

Ahí no, porque hay un desorden, me parece hay un desorden... Pero me parece que también esto está bien porque están los chicos sentados, no están haciendo nada malo, entonces están ejerciendo su ciudadanía

E: ¿Y por qué no hacer nada malo es ejercer ciudadanía?

Porque ejercer ciudadanía significa ser respetuosos con los derechos de los demás y acá no veo nada que esté transgrediendo a las personas o esté afectando a otras personas, o a la comunidad. (Caso 3)

Bueno, yo veo que todos tenemos el derecho de estudiar y de alguna forma mejorar o tratar de cambiar nuestra realidad. Si el ministerio nos propone una educación para todos con la finalidad de que al menos cambie y desarrolle, y estando en una institución educativa vamos a aprender muchas cosas. (Caso 6)

Pienso que no. Bueno si... creo que alguien está exponiendo. Si es así, también ejerce lo que es la ciudadanía

E: ¿Y por qué habría ciudadanía en eso?

Porque en cierta forma escuchar a los demás o las opiniones que uno pueda verter, respetar las ideas de los demás, también se ejerce ciudadanía. De repente qué tipo de cambios, de propuestas, puedan llegar. Porque de alguna forma ahí se ve a un líder, entonces un líder ejerce el papel para poder de repente guiar a todos y tratar de mejorar en algo. (Caso 7)

En la imagen izquierda la asociación general fue que los estudiantes estaban en la formación inicial cantando el himno nacional, por lo que se asumió ciudadanía en relación con el civismo. Al interpelar dicha situación la asociación pasó a la disciplina que

demostraban los alumnos en formación. En los comentarios de los casos 3 y 4 sobre ambas imágenes se recogen interpretaciones de ciudadanía bastante generales que denotan una concepción superficial de la misma, sea a través de lo que significa la participación pública o a través de las condiciones básicas para ejercerla. La idea que queda de ciudadanía gracias a la interpretación de estas imágenes asienta la idea de que los valores de respeto y disciplina son centrales, lo que confirma el lugar de la autoridad, sobre todo con respecto del civismo.

En la cuarta lámina se presentan dos situaciones de trabajo en la escuela: una en la que los alumnos cooperan para presentar un trabajo y otra en la que los estudiantes trabajan individualmente. Las apreciaciones sobre la existencia de la ciudadanía en estas imágenes se puede resumir en las siguientes citas:

Están participando todo en este equipo. Entonces al participar creo que están ejerciendo la ciudadanía.

E: ¿Y en la imagen de la derecha?

También, participan los jóvenes, están buscando información me parece, también ejercen su ciudadanía

E: ¿Y por qué esta participación es ejercer ciudadanía?

Porque el buen ciudadano participa correctamente en los asuntos, en todo tipo de asunto públicos. Acá veo que trabajan, no veo nada de discriminación, están ahí todos. (Caso 3)

Ya, en la primera imagen qué veo... sí veo ciudadanía en la primera imagen: un grupo humano que de repente están preparándose para una exposición, preparando sus materiales. Entonces ahí hay comunicación, hay expresión. En la siguiente lámina veo a los jóvenes que están en internet y cuando un joven está en la internet yo digo, convivencia ciudadana, de haberlo, hay, pero ya en una forma visual, pero no plenamente.

E: Ya, y en el caso de que no estén usando internet, solamente están haciendo algún trabajo de forma individual

Un trabajo, de una asignación? Ya no sería... ya no sería ciudadanía. (Caso 4)

La lámina 4 indica un trabajo en equipo, es un trabajo que los alumnos están compartiendo, un trabajo. Esto es una forma como los alumnos son solidarios entre sí. El otro es cabina de internet o aulas virtuales quizás sean. A ver, esta imagen en ciudadanía.... ¿qué es lo que están desarrollando aquí? A mi modo de observar aquí están prácticamente los niños empoderándose en el TIC, en informática. O sea, para mí la capacidad o el emprendimiento que tengan los alumnos prácticamente es bueno, es positivo. (Caso 9)

En este caso, la ciudadanía se observa en la medida en que hay trabajo conjunto en aras de una buena convivencia o un bien común en la primera imagen (cuatro casos) y se ejerce derecho a la educación y al aprendizaje (cinco casos). De la misma forma, se observa

emprendedurismo en ambas imágenes (un caso) y participación pública (un caso). En un caso no se observó ningún elemento de ciudadanía.

Finalmente, en la lámina 5 se presentan dos situaciones de recreación, una en un espacio público y otra en un espacio privado. Las categorías de espacio “público” y “privado” no fueron reconocidas por ninguno de los docentes, sin embargo, la recreación fue incluida como parte de la ciudadanía (cinco casos) y fueron rescatadas la formación de identidad (un caso), la autoestima (un caso), la práctica de convivencia (dos casos) y la higiene (dos casos). En un caso no se observó ningún elemento de ciudadanía en esta lámina.

Ejemplo de ciudadanía... Por ejemplo, veo a unos niños con una persona adulta, compartiendo momentos juntos, de alguna manera esa relación va a dar confianza, supongo que es el padre ¿no? Va a dar confianza ese adulto con sus padres y esos hijos se van a sentir más respaldados y eso es una forma de autoestima que pueden tener. Esto con el tiempo creo que va a producir buena ciudadanía. En la otra no, no veo ciudadanía. (Caso 2)

Tampoco. Porque es más juego, diversión, más distracción.

E: ¿Eso no es parte de la ciudadanía?

Creo que no. (Caso 7)

A ver, acá están conjuntamente con la familia disfrutando... claro, acá hacer conocer por ejemplo... acá hay un grupo de varones y mujercitas, que están las distin... acá por ejemplo en lo que hacen, en la distinción de género, en lo que hacen, digamos están ahí, qué le digo... en, trabajando otros en grupo, lo están haciendo acá en equipo, ¿no? (Caso 8)

Ciudadanía también significa que no solamente tiene que ser algo de trabajo, sino que también tiene que ser un poco de recreación. Y los niños tienen la obligación de recrearse.

E: Y ¿por qué es necesario que para que sean buenos ciudadanos deban recrearse?

Es que es parte de la formación que uno tiene, porque "ciudadano" no solamente significa "y cumple mis labores al 100% y dejo un poco lo que es la recreación". Y acá están utilizando el espacio libre: lo que en una comunidad los ríos, y acá parece una especie de tina, ¿no? Ambos lo disfrutaban a su manera. (Caso 10)

La recreación se consideró parte de la ciudadanía porque contribuye al bienestar de la gente, lo que no ha sido mencionado previamente en las entrevistas. Con estas imágenes, las concepciones de ciudadanía se aperturan a incluir un aspecto recreacional que se relaciona a la importancia dada al autoestima en secciones anteriores, tal como lo explica el caso 2. Adicionalmente, el que los docentes no hayan reparado en la distinción de espacio público y privado muestra que no se observa el aspecto relacional entre la persona y el contexto, en donde el espacio privado se asocia a una concepción liberal de la ciudadanía.

Conclusiones

Una primera conclusión es que la ciudadanía está determinada por la condición de buen ciudadano: una comunidad de personas (en muchos casos mayores de edad) que son maduros y conscientes de las repercusiones de sus actos en la sociedad y que, consecuentemente, participan activamente con el bien común como objetivo. Ser un buen ciudadano implica, a su vez, además de esa participación en las actividades de la comunidad, demostrar valores como la solidaridad y el respeto con respecto a los demás miembros del grupo.

Una segunda conclusión dicta que los derechos humanos son asociados al curso de Formación Ciudadana y Cívica, sin que eso signifique que se les relaciona con el ejercicio pleno de la ciudadanía. La ausencia de concepciones que incorporen los derechos humanos como definición de la ciudadanía nos revela que no se concibe el ciudadano de forma universal, sino de forma localizada en grupos concretos o sus actividades (de la profesión, comunidad o la región) y en interacción con otros miembros dentro de ellos, sin concebir adecuadamente la diversidad ni incorporar a grupos externos a ellos.

Con respecto de las concepciones sobre lo que significa la ciudadanía se puede concluir que hay una mirada predominantemente comunitaria, en donde al individuo le corresponden derechos en tanto cumple con una serie de deberes. Asimismo, se comprende la identidad colectiva como distintiva de la ciudadanía, en detrimento de la identidad individual; y los valores de asociados a la buena ciudadanía implicaban un esfuerzo por el bien común a través de la participación y la valoración de la comunidad, todos operadores del comunitarismo. La mirada liberal se observó únicamente en un docente, a quien, sin embargo, se le encontraron creencias comunitaristas sobre la aplicación de los derechos fundamentales al hablar de problemas de seguridad ciudadana. En lo que corresponde a la mirada sistémica, no se encontró a nadie con concepciones holistas sobre las relaciones entre las distintas dimensiones de la ciudadanía, pero se observaron concepciones que recuperaban dimensiones aisladas.

Una cuarta conclusión refiere a que se reconoció que la educación para la ciudadanía en la escuela debía incorporar valores y en un caso el pensamiento crítico frente al sistema, pero esta observación no iba de la mano con concepciones estratégicas para la formación de

dichos valores. Los métodos predominantes en la formación para la ciudadanía son la transmisión de valores y la ejemplificación de modos de comportamiento, ambos insuficientes para el desarrollo de una postura reflexiva y de compromiso práctico con la propia comunidad.

Con respecto del papel del desarrollo de la identidad moral de la mano con la formación ciudadana se encontró que se esperaba que el agente dominante en cuanto a dicha formación fuese la familia y que la escuela ocupaba un lugar secundario y meramente reforzador de los valores familiares y de transmisión de conocimientos; aunque sí se encontró una mirada crítica en cuanto al tipo de valores que se deseaba que la familia construya.

También se puede concluir que hay una brecha observable entre la noción de ciudadanía que pertenece a la comunidad y la que refiere a la educación en ciudadanía escolar. Las prácticas sociales y el ejercicio educativo no tienen lazos fuertes en los que se refleje que las consecuencias de la formación educativa se dan cotidianamente; se cree, por el contrario, que la ciudadanía que se practica o desarrolla en la escuela no cae bajo responsabilidad del sistema educativo, sino de la formación en casa. Esta concepción del divorcio entre ambas prácticas de la ciudadanía tiene a su vez raíces en las creencias sobre la formación de los jóvenes y la distancia entre los objetivos de la formación escolar y el desarrollo humano.

Una séptima conclusión dicta que los valores asociados a una buena convivencia no pueden excluir el tratamiento de la agresión y la vivencia de conflictos propia de la zona; no obstante, el desconocimiento sobre los temas que se pueden tratar y la forma en la que se les está permitido expresarse restringen el tratamiento mismo de la educación. En ese sentido, se evita la exploración de las causas que llevan a los conflictos, de los medios adecuados para lidiar con ellos y otras formas de educación ciudadana.

La octava conclusión refiere a que la resolución de conflictos dentro de la escuela suele obviar el trabajo conjunto con los estudiantes, y se enfoca en plantear alternativas de acción que obligan a los alumnos a actuar de forma distinta, sin pensar junto con ellos cuál es la mejor solución al problema. Esta metodología no es tan distinta de la resolución de conflictos en la comunidad, en donde la intervención de los valores suele ser ideal y no estar anclada a un actuar concreto. El divorcio entre la educación en valores que orienta las

acciones y las acciones que se realizan para resolver los conflictos es un síntoma de que no se está incorporando una perspectiva de educación política dentro de la ciudadanía que prepare a los alumnos para lidiar con todo lo que implica el ejercicio de dicha ciudadanía y no solo los “aspectos positivos”.

Una conclusión relevante en cuanto al contexto de muestra de la población estudiada es la vivencia de la ciudadanía desde las secuelas del conflicto. Este conflicto no solo refiere a la historia del conflicto armado interno, sino a la asociación entre la población y la historia de violencia que lo precede y lo carga entre sus consecuencias. Esta historia de violencia es larga y justifica en alguna medida que la noción de grupo se dé por regiones en exclusión de la idea de nación: aquellos actores que propulsaron violencia y perpetúan la explotación son visto como externos en relación a los ayacuchanos.

Finalmente, con respecto de la vivencia del CAI, se puede concluir que es posible que esté vinculada a perspectivas coercitivas y autoritarias y formas de agresión dentro de la población. Esto, sin embargo, no es incorporado en la práctica educativa ni discutido abiertamente en clase, por el miedo que causa en los docentes la ley de apología al terrorismo, así como otras consecuencias sociales íntimamente relacionadas a ella.

Recomendaciones

Aquí se señala una serie de recomendaciones derivadas de los resultados obtenidos y las conclusiones referidas anteriormente. Esta lista no es exhaustiva, pero pretende orientar a objetivos concretos los resultados de la presente investigación. La primera es que sería conveniente que los docentes utilicen espacios de reflexión, como reuniones de maestros, de forma que puedan discutir sus concepciones de ciudadanía (entre otras concepciones): de identidad, del lugar de la identidad en la formación ciudadana, de los valores que representan a sus comunidades y los valores que asumen que deberían existir a nivel nacional.

Una segunda recomendación es que los docentes que laboren en zonas posconflicto podrían encontrar un espacio de discusión de conflictos en la comunidad y su relación o desvinculación con los conflictos que observan en las I.E. Así, ellos podrían pensar la

diferencia entre unos y otros y la relación entre los ciudadanos y los futuros ciudadanos con relación a estos conflictos.

Luego, sería conveniente que los docentes de I.E.S. se puedan empoderar, de manera que asuman que la escuela es un lugar en el que los alumnos también observan los valores y las maneras en las que se resuelven los conflictos y son, por lo tanto, un ejemplo de conducta por el que cumplen un papel tan relevante como la familia en la socialización de valores y enfrentamiento de problemas.

Una cuarta recomendación asume que los docentes podrían utilizar horas del curso de F.C.C. o similares en I.E.S.P. para discutir las diferentes perspectivas de los derechos y deberes de las comunidades, así como la importancia de tener derechos básicos universales que no están condicionados por el cumplimiento de los deberes. Así, ellos podrían discutir con los alumnos de qué maneras puede lidiar la comunidad con los casos en los que no se respeten estos derechos y las formas en las que los ciudadanos pueden exigir su cumplimiento. De la misma manera, podrían discutir el papel que debe cumplir el Estado en relación con estos derechos universales.

Además, para que exista una educación ciudadana de calidad se podría incorporar una discusión más abierta sobre los diferentes conflictos por lo que atraviesa la comunidad y los métodos utilizados para resolverlos. De la misma forma, se podría adherir una sección pertinente al CAI dentro del área de F.C.C. que enfoque de la misma manera ese período histórico.

Por último, se podrían plantear dos estudios más especializados, uno, por un lado, en el desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes, que involucre la observación práctica de clases de F.C.C. y similares; y otro, por otro lado, sobre la ciudadanía en relación con las vivencias del CAI en la que se comparen grupos de docentes que han vivido el CAI como docentes, otros que no lo han hecho y controlar las variables de procedencia de dichos docentes.

Referencias

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. En W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behaviour and development*. (I, 45 - 103). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Bar-Tal, D. (1998). The Rocky Road Toward Peace: Beliefs on Conflict in Israeli Textbooks. *Journal of Peace Research*, 35(6), 723-742.
- Beall, S. (2010). High School Social Studies Teachers' Beliefs and Education For Democratic Citizenship. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED522745>
- Bergman, R. (2002). Why be moral? A conceptual model from developmental psychology. En *Human Development*, 45, 2(104-124).
- Blasi, A. (1983). Moral Cognition and Moral Action: A Theoretical Perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. *Knowledge, Education and Cultural Change*, 10(2), 71-112.
- Breña, R. (1995). El debate entre el liberalismo y el comunitarismo. *Política y Gobierno*, II(2).
- Bush, K. y Saltarelli, D. (Eds). (2000). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*. UNICEF.
- Campos, M.; Eceiza, A.; y Páez, D. (2004). Socialización, Familia y Cultura. En Páez, D. (Ed.). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Caprara, G. (2008). Stability and Change of Moral Disengagement and Its Impact on Aggression and Violence in Late Adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288 - 1309.
- Casado, E.; Marques, J.; Martínez Taboada, C.; y Páez, D. (2004). Normas grupales, interacción pedagógica y cultura. En *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Consejo Nacional de Educación. (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oakes: Sage Publications Ltd.
- CVR (Comisión de la Verdad y la Reconciliación). (2003). *Informe Final*. CVR: Lima.
- Degregori, C. (1990). La revolución de los manuales: la expansión del marxismo-leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso. *Revista peruana de ciencias sociales*, 2(3), 103-125.
- Del Pino, P. y Yezer, C. (Eds). (2013). *Las formas del recuerdo. Etnografías de la violencia política en el Perú*. Lima: IEP.
- Dibós, A.; Frisancho, S.; y Rojo, Y. (2004). Propuesta de evaluación de formación ciudadana. 8 Documento de Trabajo, UMC. Lima: MINEDU.
- Dueñas, C. (2001). «¿Cómo promover la ciudadanía juvenil? Los grupos y asociaciones juveniles como un espacio de educación ciudadana». Disponible en: ww.interjuven.cl.
- Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín. (2006). En En Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E.; y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO.
- Ehman, L. H. (1980). The American school in the political socialization process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99-119.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton: Nueva York.
- Flanagan, A; Cerda, G.; Lagos, D.; y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última Década*, 33, 115-137.
- Frisancho, S. y Reátegui, F. (2009). Moral education and post-war societies: the Peruvian case. *Journal of Moral Education*, 38(4), 421-443.

- Gallagher, T. (2004). *Education in Divided Societies*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Halstead, J. y Pike, M. (2006). *Citizenship and Moral Education. Values in action*. Nueva York: Routledge.
- Hahn, C. L., & Tocci, C. M. (1990). Classroom climate and controversial issues discussions: A five-nation study. *Theory and Research in Social Education* 28(4), 344-362.
- Ichilov, O. (1991). Political socialization and schooling effects among Israeli adolescents. *Comparative Education Review*, 35(3), 430-446.
- Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria*. Siglo XXI: Madrid.
- Jelin, E. y Lorenz, F. G. (2004). Educación y memoria: entre el pasado, el deber y la posibilidad. En *Educación y Memoria. La Escuela Elabora el Pasado* (pp. 1-10). Siglo XXI: Madrid.
- Kohn, A. (1997). How Not to Teach Values. A Critical Look at Character Education. En *Phi Delta Kappan*, Febrero, 429-439.
- Kroger, J. (2007). *Identity Development. Adolescence Through Adulthood*. Londres: Sage Publications.
- Kymlicka, W. (2007). Community and Multiculturalism. En Goddin, R.; Pettit, P.; y Pogge, T. (Eds.). *A Companion to Contemporary Political Philosophy*. Blackwell Publishing.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104, Enero, 352-381.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Lerner, S. (2004). La Rebelión de la Memoria. *Selección de Discursos 2001-2003*. CEP: Lima.

- Levy, G. (2014). Is there a place for peace education? Political education and citizenship activism in Israeli schools. *Journal of Peace Education*, 11(1), 101-119.
- López, S. (1997). Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú. Lima: IDS (Instituto de Diálogo y Propuestas).
- Macedo, E. y Costa Araújo, H. (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 343-359.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Magendzo, A. (1994). Tensions and dilemmas about education in human rights in democracy. *Journal of Moral Education*, 23(3), 251-260.
- Magendzo, A. y Toledo, M.I. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), pp. 445-465.
- Manrique, N. (2006). Etnicidad, Ciudadanía y Representación Política. En *Para Cruzar el Umbral: acciones y reflexiones para la construcción de la paz y la democracia en el Perú*. Lima: IDEHPUCP.
- Martin, T. H. (1996). An Overview of Classical Greek History from Mycenae to Alexander. Recuperado de <http://www.perseus.tufts.edu/>
- Martín, E. y Cerví, J. (2006) Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E.; y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO.
- Martínez Taboada, C.; Casado, E.; Marques, J.; y Páez, D. (2004). Normas grupales, interacción pedagógica y cultura. En Páez, D. (Ed.). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- McGee, R. (2014). Power, Violence, Citizenship and Agency. *IDS Bulletin* 45(5), 36-45.

- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2015). Diseño Curricular Nacional (DCN)
Recuperado de
<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2013). Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Fascículo 1. Ejerce plenamente su ciudadanía. Ciclo VII. Ministerio de Educación: Lima.
- Misgeld, D. y Magendzo, A. (1997). Human Rights Education, Moral Education and Modernisation. *Journal of Moral Education*, 26(2), 151-168.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280.
- Moreno-Gutiérrez, M. y Frisancho, S. (2009). Transitions to democracy: the role of moral and citizenship education in Latin America. *Journal of Moral Education*, 38(4), 391-406
- Murray, O. (1986). Life and Society in Classical Greece. En Boardman, J.; Griffin, J.; y Murray, O. *The Oxford History of the Classical World*. Oxford: Oxford University Press.
- ONU. (1981). *La Violencia y sus Causas*. UNESCO: París.
- Oraisón, M. (2011). Individuación y participación: tensiones en la construcción de ciudadanía. En Toro, B. y Tallone, A. (Coords.). *Educación, Valores y Ciudadanía*. Pp 73-94.
- Paciello, M.; Fida, R.; Tramontano, C.; Lupinetti, C.; y Caprara, G.V. (2008). Stability and Change of Moral Disengagement and Its Impact on Aggression and Violence in Late Adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288 - 1309.
- Páez, D. (2011). *Superando la violencia colectiva y construyendo una cultura de paz*. Madrid: Fundamentos.

- Páez, D. (Ed.). (2004). *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Páez, D. y Ubilllos, S. (2004). Agresión. En *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paulson, J. y Rappleye, J. (2007). Education and conflict: Essay review. *International Journal of Educational Development* 27, 340-347.
- Pérez, M.; Mateos, M.; Scheuer, N.; y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En En Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E.; y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO.
- Pervin, L. (Ed.). (1990). *Handbook of personality Theory and research*. New York: Guildford press.
- Pherali, T. (2013). Schooling in violent situations: The politicization of education in Nepal, before and after the 2006 peace agreement. *Prospects*, 43(1), 49-67.
- Portocarrero, G. y Oliart, P. (1989). *El Perú desde la Escuela* (103-120). Instituto de Apoyo Agrario, Lima.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E.; y de la Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Rodríguez, A. E. (2008). Educación para la ciudadanía: una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 131-140.

- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rubin, J.; Smilde, D.; y Jungen, B. (2014). Lived religion and lived citizenship. *Latin American Research Review*, 49, Edición especial.
- Seitz, K. (2004). Education and Conflict. The role of education in the creation, prevention and resolution of societal crises - Consequences for development cooperation. GTZ: Eschborn, Alemania.
- Shotter, J. y Gergen, K. J. (Eds.). (1989). *Texts of Identity*. Newbury Park: Sage.
- Taylor, C. (1997). *Argumentos Filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thorne, C.; Corveleyn, J.; Pezo, C.; Velásquez, T. y Valdez, R. (2011). Buenas prácticas en la prevención y atención de la violencia social. Sistematización de la labor realizada por instituciones y organizaciones peruanas. Departamento de Psicología-PUCP: Lima
- Trinidad, R. (2004). El Espacio Escolar y las Memorias de Guerra en Ayacucho. En *Educación y Memoria. La Escuela Elabora el Pasado*, 2. Siglo XXI: Madrid
- Tubino, F. (2008, Primer Semestre). No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180.
- 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. IEP: Lima.
- Veugelers, W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 209-224.
- Yamamoto, J. y Feijoo, A. R. (2007). Componentes énicos del bienestar. Hacia un modelo alternativo de desarrollo. *Revista de Psicología*, XXV(2), 197-231.

- Yamamoto, J.; Feijoo, A. R.; y Lazarte, A. (2008). Subjective wellbeing: an alternative approach. En *Wellbeing and development in Peru: global and local views confronted*. Palgrave Macmillan: New York. Pp. 61-101 (Cap. 3)
- Walzer, M. (1989). Citizenship. En Ball, T. y Hanson, R. L. *Political innovation and conceptual change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinstock, M.; Assor, A.; y Broide, G. (2009). Schools as promoters of moral judgment: the essential role of teachers' encouragement of critical thinking. *Social Psychology of Education*, 12, 137-151. DOI 10.1007/s11218-008-9068-9
- Williams, D. (2011). Promoting Citizenship in a Postcolonial Space: A Study of Teachers' Beliefs and Practices in Jamaica. Recuperado de <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/12279>
- Zayas, L. H. y Palleja, J. (1988). Puerto Rican familism: Implications for family therapy. *Family relations*, 37, 260-264.

Apéndice A: Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Melissa Alexandra Madge Paredes, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es conocer las concepciones de ciudadanía de docentes de Ayacucho.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Adicionalmente, las grabaciones no serán utilizadas para fines ajenos a la investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Melissa Alexandra Madge Paredes. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es conocer las concepciones de ciudadanía de docentes de Ayacucho.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Melissa Madge al teléfono 999 700 000.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Melissa Madge al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante
(En letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Apéndice B: Compromiso de Confidencialidad

El propósito de esta ficha de compromiso es proveer a los participantes en esta investigación de una garantía que respalde el acuerdo verbal de anonimato y confidencialidad con respecto a la entrevista que se les hará.

La presente investigación es conducida por Melissa Alexandra Madge Paredes, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, para la elaboración de su tesis de maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. La meta de este estudio es conocer las concepciones de ciudadanía de docentes de Ayacucho, para lo que se les pedirá a los participantes responder preguntas relevantes al tema. Las entrevistas serán grabadas para transcribir los datos y analizarlos, con la supervisión de la asesora de la tesis.

Yo, Melissa Alexandra Madge Paredes, me comprometo a:

1. Mantener el anonimato: el nombre de los participantes no aparecerá en ningún documento de la investigación.
2. Mantener la confidencialidad: nadie ajeno a esta investigación (es decir a la investigadora y su asesora) tendrá acceso a las grabaciones o sus transcripciones sin el consentimiento de los participantes.
3. Que la información recabada no será usada para fines que no sean los de la investigación.
4. Hacerles llegar los resultados de la investigación.

Nombre: Melissa Alexandra Madge Paredes
DNI: 43983127

Apéndice C: Guía/Guion de Entrevista

Buenos días/tardes, gracias por cederme este tiempo. Como sabe, el objetivo de mi entrevista es conocer las concepciones de ciudadanía que tienen los docentes aquí. Como hemos acordado, esta entrevista será grabada con fines de análisis y se mantendrá su anonimato. Para fines formales, ¿puede darme su aprobación oralmente? Gracias. Comencemos.

1. Cuénteme un poco sobre usted: ¿es de aquí? Si no lo es, ¿por qué se mudó y por qué a este lugar? / ¿Por qué decidió quedarse a vivir en su pueblo natal?
2. ¿Usted se siente parte de este pueblo? ¿Por qué?
 - a. ¿Qué es ser de este pueblo? ¿Cómo me describiría a alguien de aquí?
 - b. ¿Cómo reconocería a un Ayacuchano si estuviese fuera de Ayacucho?
 - c. Y, ¿a un peruano?
3. ¿Cómo cree que una persona llega a ser parte de un lugar? ¿Cómo se aprende a ser de esa manera?
4. ¿Cree que eso se puede enseñar en la escuela? ¿Cómo?
5. ¿Ha escuchado el término de 'ciudadanía', ¿qué entiende por ese término?
6. ¿Qué es lo que hace que alguien de aquí sea un ciudadano? ¿Qué lo convierte en parte de esta comunidad?
7. ¿Cómo es un buen ciudadano? ¿Cómo se llega a ser así?
8. ¿Y un mal ciudadano? ¿Cómo se llega a ser así?
9. ¿Cómo se puede convertir un mal ciudadano en uno bueno?
10. ¿La escuela contribuye a la formación de buenos o malos ciudadanos? ¿De qué manera? ¿Por qué?
11. ¿Qué tipo de problemas ha observado en la escuela entre alumnos, docentes o con padres de familia? ¿Cómo se han resuelto? ¿Cree que esa fue la forma correcta de resolverlos? ¿Por qué?
12. Y hablando del pueblo, ¿existen problemas entre ciudadanos? ¿Cómo se resuelven? ¿Cree que esa fue la forma correcta de resolverlos? ¿Por qué?
13. ¿Existen instituciones u organizaciones a las que los ciudadanos pueden ir cuando necesitan resolver algún problema? ¿Cuáles son? ¿De qué manera estas contribuyen a que los ciudadanos sean como son?

Instituciones: organizaciones o agrupaciones que tienen como objetivo el orden social

Considerando que el contexto histórico y social es importante para entender los procesos que ocurren en cada comunidad, el conflicto armado ha sido un momento histórico importante...

14. ¿El ciudadano de aquí es el mismo antes y después de este momento histórico? ¿Por qué han podido ocurrir esos cambios? O, ¿por qué no?
15. ¿Qué otras consecuencias del CAI has podido observar en esta comunidad?
16. ¿Qué cosas del CAI crees que deberían tratarse en la escuela?

17. ¿Has logrado incorporar alguno de esos temas en clase? ¿De qué manera? ¿Cómo fue la experiencia?
18. ¿Qué resultados observaste en tu forma de tratar el tema y en tus relaciones con alumnos, otros docentes, familiares, amigos, y otros en la comunidad?
19. ¿A partir de los resultados observados en tu experiencia y/o en las reacciones de los demás en la comunidad (alumnos, otros docentes, familiares y amigos), qué sugerencias darías sobre diferentes formas de alcanzar los objetivos de la educación ciudadana (desde la escuela, comunidad u otros).

Muchas gracias por su participación y apoyo a este proyecto.



Apéndice D: Serie de Imágenes

Lámina 1



Lámina 2



Lámina 3



Lámina 4



Lámina 5

