

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA: propuestas y experiencias

tarea



Primera edición: 500 ejemplares
Lima, marzo de 1997

Espino Relucé, Gonzalo (comp.)

Educación y ciudadanía: propuestas y experiencias / Gonzalo Espino Relucé (comp.).—
Lima : TAREA, 1997.— 256 p.

EDUCACIÓN CIUDADANA / EXPERIENCIAS EDUCACIONALES / ENCUENTROS
PERÚ

1. Educación cívica

CLC LB 1584

CCD 372.032



Este libro es una obra de **TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS**.
El Área de Educación Ciudadana estuvo a cargo de su elaboración.

Compilación: **Gonzalo Espino Relucé**

Corrección de estilo: **Carolina Teillier**

Diseño de carátula: **Edgar Rueda**

©

Todos los derechos reservados por:

TAREA ASOCIACIÓN DE PUBLICACIONES EDUCATIVAS

Parque Osores 161. Lima 21

Teléfono: (51-1) 424-2827 / Telefax: (51-1) 424-0997

Correo electrónico: postmaster@tarea.org.pe

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo brindado por la
Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos de América (USAID) en el Perú
y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE),
bajo los términos del *Proyecto Redes Educativas para la Educación Ciudadana*.

Índice

Presentación	11
PRIMERA PARTE	
Educación y ciudadanía: aproximaciones teóricas	
Educación y ciudadanía hoy <i>Vicente Santuc</i> (<i>Escuela Superior Antonio Ruiz Montoya</i>)	15
Problemas y desafíos de la educación ciudadana en el Perú <i>Eduardo Cáceres</i> (<i>Sur, Casa de Estudios del Socialismo</i>)	21
Repensando el concepto de educación ciudadana <i>Edwin Gonzales</i> (<i>TAREA, Asociación de Publicaciones Educativa</i>)	33
El individuo es el soberano (no el Estado) <i>Sandro Venturo</i> (<i>Superintendencia Nacional de Administración Tributaria – SUNAT</i>)	43
¿Qué significa educar para hacer ciudadanos? <i>Luis Guerrero Ortiz</i> (<i>Asociación para el Desarrollo Integral del Niño – AYNI</i>)	55
Utilización de los medios masivos en la educación ciudadana <i>María Teresa Quiroz</i> (<i>Universidad de Lima</i>)	63

SEGUNDA PARTE**Experiencias de educación ciudadana*****Experiencias de educación ciudadana con jóvenes y adultos***

«Participando nos entrenamos en la democracia»

Fernando Romero

(*Servicios Educativos Rurales – SER y*

Centro de Estudios y Acción para la Paz – CEAPAZ)

73

Rondas campesinas y ciudadanía: un aporte desde lo educativo

Jaime Márquez

(*Instituto de Defensa Legal – IDL*)

85

«Ciudadanas de Primera»: educación para el liderazgo ciudadano

Celia Aldana

(*Calandria, Asociación de Comunicadores Sociales*)

93

Mujeres ciudadanas del Cono Norte

Patricia Urteaga

(*Alternativa, Centro de Investigación Social y Educación Popular*)

109

Procivismo: ciudadanos para la paz

Víctor Carlos Lora

(*Colegio de Abogados de Lima*)

119

Los juegos políticos: crónica de una experiencia

Rosa Troncoso

(*Centro de Estudios y Difusión de la Historia Popular – CEDHIP*)

137

Medios, jóvenes y ciudadanos: la experiencia de *Bajo el mismo cielo*

Luis Fernando Chueca

(*Centro de Estudios y Acción para la Paz – CEAPAZ*)

143

Experiencias de educación ciudadana en la escuela

Educar en derechos humanos y en democracia

Lila Tincopa

(*Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz – IPEDEHP*)

151

Recursos metodológicos para las docentes de educación primaria

Dina Kalinowski

(*Centro de Investigación y Desarrollo Educativo – CIDE, Centro de Educación Alternativa – EDUCALTER*)

161

Los materiales de educación cívica en la construcción de una identidad ciudadana

Ricardo Soto

(*Centro Cultural José María Arguedas*)

169

Educación para la participación responsable en el mercado

Alina Vassallo

(*Instituto de Defensa del Consumidor y la Propiedad Intelectual – INDECOP*) 173

Textos de Educación Cívica para la secundaria

Piedad Pareja y Aldo Gatti

(*CAMAQUEN*)

183

Fascículos para la construcción de la paz y el manejo de conflictos

Maila León

(*Centro Estudios para la Paz – CEPPA-PERU*)

189

Materiales para trabajar la discriminación cultural y de género a través del currículo escolar

Rosa Mendoza y Luis Sime

(*TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas*)

197

TERCERA PARTE

Criterios para la producción y validación de materiales

Criterios pedagógicos para la elaboración de materiales de educación ciudadana

Giovanna Larco

(*Programa Laboral de Desarrollo – PLADES*)

215

Evaluación y validación de material educativo

Danilo Ordóñez

(*Consultor*)

221

Elaboración y validación de materiales educativos para niños y docentes de la escuela primaria

Consuelo Pasco

(*TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas*)

227

CUARTA PARTE

Nudos problemáticos y perspectivas de la educación ciudadana

Comentarios de María Rosa Boggio

237

Comentarios de María Amelia Palacios

247

Materiales para trabajar la discriminación cultural y de género a través del currículo escolar

Rosa Mendoza y Luis Sime¹

TAREA

I. Cómo hacer educación ciudadana: enfoques y estrategias pedagógicas

Vamos a compartir con ustedes la reflexión que en el equipo de Educación Ciudadana de TAREA hemos estado acumulando durante este tiempo; experiencia que se concretó en la propuesta de materiales de educación ciudadana².

En primer lugar quisiéramos decir una cosa bastante obvia, pero de mucha significación: *hay que hacer educación ciudadana baciéndola*. Cuando uno se mete a producir materiales o trata de involucrarse en un proceso educativo, de manera sistemática y no solamente de manera esporádica, con la intención de hacer educación ciudadana, entonces uno va a partir de esa experiencia, va a ir verificando, validando en qué medida lo que uno está haciendo responde a estas grandes ideas de formar ciudadanos para una democracia. En ese sentido, hacer educación ciudadana siempre es un verificar, siempre es un estar validando, siempre es estar dudando de los supuestos que están en la propuesta. La intervención de Sandro Venturo ha sido muy rica para poder reevaluar, reenfocar supuestos y premisas de las cuales partimos. Tendríamos que legitimar la diversidad de posibilidades de hacer educación ciudadana.

En segundo lugar, es necesario remarcar que hacer educación ciudadana no es solamente verificar, sino también es *explorar en una variedad de posibilidades de*

¹ La primera sección de esta ponencia fue elaborada por Luis Sime, mientras que la segunda corresponde a Rosa Mendoza.

² El proyecto se realizó en el Área de Educación Ciudadana de TAREA. Como producto del mismo se editaron tres fascículos titulados *Para relacionarnos mejor* y otros tres llamados *Con el debido respeto a las diferencias*, así como una guía docente.

bacer educación. Entonces es legítimo que exploremos unas y otras formas de insertarnos en prácticas educativas.

Un tercer aspecto que quisiera señalar es que en realidad queremos hacer educación ciudadana hoy rescatando y potenciando una tradición educativa. No estamos partiendo de cero, hay un acumulado, una historia fuertemente educativa, con teóricos y experiencias sistematizadas y publicadas. Por lo tanto, nos sentimos dentro de una corriente a nivel de la educación, a nivel de la historia educativa. Tenemos autores que han hecho reflexiones teóricas para articular la democracia con la educación. Recordemos a John Dewey en Estados Unidos, por ejemplo, cuyo libro famosísimo es justamente *Democracia y educación*, publicado allá por la década de los treinta; recordemos al mismo Rousseau que junto con el *Contrato social* publicó otra obra muy importante, *Emilio*, que justamente aborda el asunto de la formación. Podemos citar una serie de personajes del campo de la historia educativa que han estado pensando a partir del proyecto de la modernidad, de la fundación de los estados, en cómo formar ciudadanos e involucrar a esa nueva y masiva institución llamada escuela, una institución que cumple una función pública, más allá de si es privada o del Estado. Cómo relacionar escuela y democracia ha sido una preocupación de muchos otros que nos han antecedido en la teoría y en la práctica, por lo que quisiera insistir también en la cuota de humildad y de reconocimiento a experiencias y autores con los cuales tendríamos que confrontarnos y entrar en diálogo a partir del presente en el cual estamos como país.

Las opciones pedagógicas

Es fundamental fijar dos ideas que consideramos esenciales para hacer viable la educación ciudadana. Primero compartiremos con ustedes aquellas opciones más estrictamente pedagógicas que nosotros pensamos deben estar señaladas en esta perspectiva; y segundo, aquellas opciones curriculares que podrían contribuir a facilitar este tipo de educación al interior de la escuela. Nos estamos moviendo estrictamente en el campo de la escuela, asumiéndolo como uno de los espacios institucionales que tenemos que potenciar en su función pública.

Algo importante detrás del término «opciones» es que expresa una voluntad. En la educación uno se mueve dentro de intencionalidades explicitadas, dentro de voluntades que queremos señalar de manera sistemática. No queremos hacer educación ciudadana de manera eventual, sino con una voluntad permanente y por lo tanto que impacte en la conciencia de los educandos y las instituciones. En este sentido, entendemos por opciones pedagógicas aquellas ideas-fuerza presentes en la interacción entre profesor y alumno justamente para que tengan lugar la enseñanza y el aprendizaje. Las opciones pedagógicas nos indicarán cómo queremos que se realice esa interacción. En nuestro caso estamos planteando tres ideas-fuerza, tres

opciones para que pueda concretarse esa interacción desde la perspectiva de la educación ciudadana.

Primero: consideramos que *profesores y alumnos podemos construir un conocimiento crítico sobre las discriminaciones*. Estela González ha planteado el itinerario de TAREA para llegar a precisar que es imposible afirmar una cultura democrática en el Perú si no afirmamos también el valor de la tolerancia. Entonces, una cultura democrática requiere de tolerancia, pero la tolerancia es bloqueada por la existencia de múltiples discriminaciones en el Perú. Creemos que desarrollar una conciencia crítica y desmontar esas discriminaciones con todo su sustento ideológico, teórico y práctico es una tarea educativa de primer orden para afirmar una cultura democrática en el país. Por eso nos interesa que en la interacción profesor-alumno, en la interacción enseñanza-aprendizaje, se pueda construir un tipo de conocimiento que ayude a cuestionar aquellas cosas que nos parecen naturales. Es un trabajo muy exigente, pues nos encontramos ante una cultura y unas normas realmente discriminatorias.

Si uno revisa la historia de la normatividad escolar encuentra cómo siempre ha estado presente la discriminación de género (por ejemplo, respecto a qué debe aprender el alumno y qué la alumna). Durante mucho tiempo la normatividad escolar ha concebido determinados contenidos como patrimonio exclusivo de las mujeres y no de los hombres. Simplemente recordemos la primera Ley de Instrucción Pública promulgada en el tiempo de Ramón Castilla, que en algunos de sus artículos señala que hay determinadas actividades propias de las mujeres, todas de orden manual como la costura. En la Ley Orgánica de Educación Pública de 1965, cuando se habla de la educación secundaria común se dice: «en los colegios de mujeres podrán reducirse el contenido de los programas y se intensificarán las materias propias de la educación femenina», o sea, se está concibiendo que hay cosas propias del género femenino que hay que enseñar (habilidades propiamente del campo manual) y que no son del género masculino. Este tipo de discriminación estuvo consagrado, durante mucho tiempo, en la normatividad escolar. Estamos ante un núcleo duro de la cultura escolar, expresado y avalado durante mucho tiempo en la normativa. Cuestionarlo constituye realmente un desafío.

Segundo: no solamente queremos construir este tipo de conocimiento sino que nos preocupa mucho la manera de construirlo. Nosotros *pensamos que el conocimiento crítico sobre las discriminaciones tiene que ser construido dialogando y tolerando*, es decir, no podrá hacerse sobre la base de una interacción cuyas características principales sean el dictado, la respuesta en coro o el silencio. Generar conocimiento crítico requiere de diálogo y de un clima de tolerancia apropiado para expresar opiniones. Hay que preocuparse por el tipo de interacción comunicativa, por la manera de crear el diálogo, por saber cuáles son los temas que prevalecen: ¿los del profesor?, ¿los

del alumno? ¿Qué pasa con los temas emergentes que llevan los alumnos?; ¿el profesor los neutraliza, los recoge, los potencia o quedan fuera? En fin, hay una serie de aspectos relacionados propiamente con el campo de la interacción: un conocimiento se produce en medio de interacciones comunicativas y hay que preocuparse de ambas cosas: el tipo de conocimiento –conocimiento crítico– y el tipo de interacción: –interacción dialógica y tolerante.

Tercero: Otro aspecto importante y acá recogemos una vez más la tradición educativa, es que los *profesores y estudiantes conocemos sintiendo, pensando y haciendo*. Esto no es nuevo, ha sido señalado por varios autores y hay experiencias que han podido afinar mejor esta propuesta. Debemos valorar la importancia de la integración de estas tres esferas que son el campo del saber, del saber sentir y del saber hacer. En ese sentido nos parece fundamental recoger esas tres dimensiones.

Las opciones curriculares

Una vez más estamos en el campo de las voluntades intencionales, explícitas, sistemáticas, esta vez en el campo de las opciones curriculares. ¿Cómo queremos organizar el conjunto de experiencias que permitirán la enseñanza y el aprendizaje respecto a las discriminaciones en la escuela? Podemos decir que las experiencias de aprendizaje que queremos diseñar para la educación ciudadana no tienen como soporte la forma de organización en cursos. En el campo del currículo, como sabemos, debemos decidir cómo organizar los contenidos y las interacciones: ¿por cursos?, ¿por áreas?, ¿por talleres?, ¿por seminarios?, ¿a través de materiales a distancia (cada uno va a su casa, lee y ya)?, ¿utilizando la computadora y punto?, etc. En fin, la cuestión es cómo damos forma, cómo institucionalizamos esta perspectiva en la escuela.

Nosotros planteamos como punto fundamental entrar en diálogo con el currículo escolar vigente. Si queremos aportar a la escuela pública tenemos que desarrollar con este currículo un diálogo crítico y creativo. No estamos en la posición de decir que todo el currículo escolar vigente es malo, que todo lo que se hace en la escuela y que viene del Estado es de mala calidad *per se*. Nos interesa un diálogo que nos lleve a explorar y descubrir las posibilidades que el currículo ofrece desde la perspectiva de la educación ciudadana. Hemos llegado a identificar cómo en varios cursos es posible potenciar objetivos y contenidos a la luz de temas de la educación ciudadana como la discriminación cultural y de género. Estamos planteando que grande es el currículo escolar, que norma la manera como el profesor interacciona en la escuela con los alumnos, con otros profesores y con las autoridades.

Un elemento adicional es que cuando queremos seleccionar e iluminar los contenidos que están en los programas de los cursos, tenemos que manejar criterios

que ayuden a reenfocarlos y enriquecerlos. No se trata de suplir el contenido del programa escolar sino de enriquecerlo con otros ingredientes, mostrar que puede dársele otro giro.

Para hacer esta tarea hay que tener en cuenta una serie de criterios fundamentales. Primero, hay que tomar en cuenta temas, hechos y experiencias propios de la cultura juvenil. Sería bastante grave saltarnos esta fuente de elementos, experiencias como las pandillas u otras relacionadas con la interacción entre jóvenes, como el ponerse apodos o el enamorarse. Los temas sustanciales de la cultura juvenil tienen que considerarse para favorecer este enriquecimiento.

También hay que tener presentes los temas que provienen de la situación del país, como el conflicto Perú-Ecuador. ¿Por qué dejar que sólo sea tratado en el curso de historia o contentarse con que el alumno se forme una opinión a través de los periódicos? Este hecho podemos abordarlo en la escuela desde diferentes ángulos, accediendo a temas como derechos humanos, la tolerancia, el prejuicio, etc.

Otra fuente importante para enriquecer los contenidos de los cursos son los hechos y procesos que se viven en el mundo. Edwin Gonzales nos recordaba cómo somos «cada vez más ciudadanos del mundo». En este sentido tenemos que considerar acontecimientos de la escena internacional como la Conferencia de la Mujer, el Año Internacional de la Tolerancia declarado por la UNESCO y otros.

Todo ello, por supuesto, implica que como educadores estemos muy atentos a una lectura del mundo, del país y de la cultura juvenil.

Nuestra opción curricular no sólo busca enriquecer los cursos –llámense Lenguaje, Historia o Educación Cívica–, desde la perspectiva de la educación ciudadana. También cómo desde un curso somos capaces de abrir «ventanas» hacia otros, fortaleciendo así la integración curricular en la escuela secundaria pública. En general, una de las críticas al currículo escolar es que es muy segmentado y que tiene poco diálogo entre los cursos. Temas como los señalados (cultura juvenil, y acontecimientos del país y del mundo) pueden impulsar dicho diálogo.

En nuestros materiales sobre discriminación cultural y de género hacemos preguntas explícitas para que el alumno pueda seguir trabajando en otros cursos los temas planteados (sea el conflicto Perú-Ecuador, el enamoramiento o las pandillas).

Esta posibilidad abre ventanas para facilitar la integración curricular y para mejorar la convivencia democrática en la escuela. Porque también es sustancial que nuestra propuesta culmine en compromisos concretos, viables –tanto a nivel macro como a nivel micro–, que ayuden a fortalecer a la escuela como una comunidad democrática en la cual estudiantes, profesores, auxiliares, autoridades y personal administrativo se reconozcan como ciudadanos porque conversan temas relacionados con lo que ocurre en el país y en el mundo, y también porque interactúan respetándose y tolerándose.

II. ¿Por qué un proyecto de educación ciudadana para la escuela hoy?

La educación ciudadana es uno de los ejes de la identidad institucional de TAREA, presente desde diversos programas como un propósito transversal. Aquí resumiremos parte de la experiencia de uno de los programas del equipo de educación ciudadana que cuenta con el apoyo de la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) y GRADE. Uno de los hilos conductores de esta propuesta es la fuerza que se le da al papel de los sujetos en la construcción del conocimiento, como parte de un proceso más amplio de construcción de democracia. Sostenemos que para profundizar la democracia es necesario formar sujetos escolares permanentemente activos en la creación de un conocimiento cada vez más crítico y creativo ante su realidad y el saber.

En 1995, al empezar el último lustro del presente siglo, un reto que decidimos enfrentar los peruanos fue la debilidad de nuestra sociedad civil en el manejo de hábitos de democracia que expresen conocimiento y valores desarrollados a partir de la experiencia cotidiana y la reflexión sobre el proceso histórico nacional.

Esta convicción proviene de un aprendizaje que nos deja la década del terror: la práctica precaria de una cultura de tolerancia y convivencia democrática, que estamos urgidos a revertir desde todos los ámbitos.

La educación ciudadana –antes relegada a un curso poco valorado de dos horas semanales durante la secundaria denominado «Educación Cívica»— cobra ahora mayor importancia para una escuela que necesita aportar a la construcción de una sociedad más democrática. Su concepción se amplía: ya no es sólo un aprendizaje de un conjunto de leyes de funcionamiento del Estado, sino que se propone abarcar también un enfoque valórico que sustenta una propuesta de derechos humanos y un enfoque de competencias orientado a formar habilidades para desempeñarse como actores sociales.

Esta propuesta supone ampliar los ámbitos de la educación ciudadana. Los sujetos a los que ahora se dirige son, entre otros, líderes campesinos, mujeres, jóvenes y niños. Es decir, hay un esfuerzo por llegar a sectores sociales específicos. Pero junto con incluir a los nuevos actores, también es necesario trabajar estos aspectos desde la escuela, recuperando a cabalidad su papel de formadora de ciudadanos.

El reto es muy grande. Diversos son los problemas internos y externos que atraviesa la escuela, para ser verdaderamente una escuela democrática. La dificultad para abordarlos ha llevado a caminos autoritarios, pero también ha prevalecido como vía la anomia, el desorden, el «dejar hacer, dejar pasar...», debilitándose así el esfuerzo por crear proyectos institucionales alternativos.

Nuestra primera tarea frente a un reto tan complejo fue desentrañar algunos elementos que limitan el desarrollo del proyecto democrático en el Perú y que

tienen incidencia y pueden trabajarse desde la escuela. Del conjunto de factores que encontramos, dimos prioridad al trabajo por la equidad de género y la valoración de la diversidad cultural como dos elementos necesarios para elevar la autoestima y crear mejores condiciones para una convivencia democrática.

Esta prioridad fue consecuencia de un anterior proyecto del Área, una investigación sobre cultura escolar³, en la cual la discriminación cultural y de género destacaban como ejes vitales que debían trabajarse para contribuir a hacer de la escuela un ambiente más democrático.

La apuesta institucional es que la escuela contribuya a construir un conocimiento crítico de la realidad, conocimiento que apunte a trascender la transmisión de contenidos y el adiestramiento en conductas y normas, centrándose más bien en la interacción de los sujetos con los objetos del conocimiento. Proceso éste que sólo puede darse a través de un diálogo tolerante entre estudiantes y docentes.

Es necesario reconocer tres momentos claves en la construcción de este conocimiento: *sentir*, porque somos ante todo personas con afectos, sentimientos, gustos y repulsiones, y sólo reconociéndolos podremos trabajar sobre ellos; *pensar*, porque podemos reflexionar, analizar, racionalizar y señalar prioridades; y *actuar*, porque nuestro conocimiento debe llevarnos a acciones concretas que nos ayuden a afirmar nuestros aprendizajes, a cambiar individualmente y a comprometernos y responsabilizarnos en cambios colectivos.

¿Por qué un proyecto de materiales para la escuela?

Otro reto que nos parecía importante era ofrecer a los estudiantes, materiales que facilitaran su labor de aprendizaje. Se ha encontrado que uno de los factores con mayor incidencia en el rendimiento escolar es la disponibilidad de textos escolares⁴. En nuestro país, la prolongada crisis económica ha hecho que tanto padres y madres de familia como el Estado concentren su interés en materiales para los primeros años de primaria. Los profesores no se sienten en capacidad de exigirlos. Las bibliotecas tienen muy pocos recursos actuales y poca capacidad para generar nuevos. En resumen, estamos dando muy pocos incentivos para desarrollar en los jóvenes los hábitos de lectura que condicionan necesariamente sus habilidades de producción

³ Resultado de esta investigación son los informes de Juan Carlos Calligos: «Discriminación por horror a las diferencias» y de Teresa Tovar: «Aprender y amar. Género en la escuela. Investigación sobre cultura escolar», TAREA, 1995.

⁴ Ver María Clemencia Venegas, «Los materiales educativos y la calidad de la educación», en Martha Vargas de Avella y María Clemencia Venegas, *La canasta escolar*. Bogotá, Programa Materiales educativos y calidad de la Educación Básica, Acuerdo GTZ-SECAB, 1994.

escrita. Este círculo vicioso debe empezar a romperse. Nuestra experiencia de producción de materiales se suma a otros esfuerzos con el mismo fin.

Podemos resumir las características de los materiales a través del cuadro 1, referido a la estructura de los temas trabajados en los fascículos y que nos muestra cómo se plasma en los fascículos el proceso de creación de la experiencia de aprendizaje, y del cuadro 2 que nos presenta los dieciocho temas elegidos para ser trabajados en un promedio de cuatro horas pedagógicas cada uno.

Los materiales y los actores del proceso educativo

El carácter de los materiales es en sí mismo la plasmación de nuestra propuesta educativa. En primer lugar, para el docente este material apunta a responder a sus demandas en los aspectos siguientes:

- *Introducir la educación ciudadana a través de cursos del currículo oficial vigente.* El currículo oficial juega un papel estructurante en la práctica educativa. Es el documento base que interpela permanentemente la práctica docente y las expectativas de personal directivo, padres y madres de familia e incluso permite «medir» extraoficialmente entre los estudiantes, si están «atrasados» o «adelantados» en su programación. Nuestra propuesta apostaba por la posibilidad de enriquecer, con contenidos significativos desde la perspectiva de la educación ciudadana, un conjunto de puntos poco explotados en la práctica docente.

Cuadro 1
Estructura de los temas trabajados en los fascículos

PARTES	CORRESPONDE A
<p>a. Amigo y amiga estudiante.</p> <p>b. Viñetas.</p> <p>c. En esta unidad.</p> <p>d. Para sentir, pensar y hacer algo nuevo... te invitamos a dialogar.</p> <p>e. Para ser estudiantes críticos (críticos y creativos)... animense a responder estas preguntas.</p> <p>f. El pizarrín.</p>	<p>a. La presentación del fascículo al estudiante.</p> <p>b. La motivación gráfica del tema.</p> <p>c. La presentación de los objetivos específicos del fascículo.</p> <p>d. La presentación de las actividades.</p> <p>e. Preguntas de resumen y proyección.</p> <p>f. Contenidos de apoyo para las actividades.</p>

Cuadro 2

LENGUAJE Y LITERATURA	HISTORIA DEL PERÚ	EDUCACIÓN CÍVICA
Para relacionarnos mejor (discriminación de género)		
3º Las telenovelas y la vida.	Medidos con distinta vara: hombres y mujeres en Lima del s. XVII.	Las mujeres y la alimentación.
4º El vengativo.	Imágenes de mujeres y varones en la Lima del s. XIX.	Hombres, mujeres y familias.
5º El amor romántico: ¡No puedo vivir sin tí!	Historias familiares. Los de ahora y los de antes.	¿Por qué una conferencia sobre la mujer?
Con el debido respeto a la diferencias (discriminación cultural)		
3º Los apodos: ¿una forma cariñosa o agresiva de llamarnos?	Vivir separados: República de indios y República de españoles.	¿El enemigo siempre tiene la culpa?
4º Los inocentes: El enamoramiento de Colorette.	Luces y sombras: ¿cambiar las cosas para que las cosas sigan igual?	¿Y cómo somos los latinoamericanos?
5º El ahogado más hermoso del mundo.	Violentos por naturaleza? Reportajes a las pandillas.	¿Soy una persona tolerante? Gustos y preferencias de los jóvenes.

- *Aborrar tiempo y trabajo al docente.* Seleccionar información relevante y organizarla adecuadamente ayuda a la labor de docentes que ante la carencia de textos buscan fotocopias o separatas, que generalmente deben pasar por un proceso de adecuación para poder ser usadas. De la misma manera, proponer un conjunto de actividades a ser desarrolladas en el aula es una ayuda metodológica para llevar a cabo las sesiones.
- *Actualizar los conocimientos de acuerdo a los últimos avances en materia pedagógica y de información.* El pizarrín diseñado para los alumnos contiene selecciones de textos de literatura, historia, información censal y de investigaciones

recientes, que generalmente tardan mucho más en llegar a la escuela. Desde el punto de vista metodológico presentan ejemplos que pueden ser adaptados a otros temas y puntos del currículo, de acuerdo a sus necesidades.

- *Acompañar los materiales con una guía docente.* La actividad docente necesita elementos auxiliares que permitan a los profesores adentrarse en el sentido pedagógico y curricular de la propuesta de los fascículos, así como algunas sugerencias para su uso en clase y documentos que ayuden a profundizar la temática. Todo esto está recogido en la guía docente que acompaña los fascículos de educación ciudadana.

Los materiales tienen otros puntos de mayor interés para los alumnos, sin dejar de ser importantes para los docentes.

- *Incorporar los problemas de la educación ciudadana considerando hechos y procesos significativos de la cultural juvenil, del país y del mundo.* Una queja constante contra la escuela, desde los jóvenes, es que transmite conocimientos sin vínculo con la realidad; en pocas palabras, que no enseña a vivir. El diálogo entre el currículo oficial y la vida cotidiana es una práctica que debe alentarse; de las experiencias de innovación realizadas surge como uno de los elementos que dota de significado a las experiencias de aprendizaje que viven los alumnos.

En este sentido, nos parece importante rescatar temas vigentes en las conversaciones informales entre las chicas y los chicos en la escuela. Como nos decía una alumna en un *focus group*: «¿a qué joven no le interesa el amor o seguir la telenovela de moda?». De igual manera es también valioso rescatar hechos nacionales o mundiales que son puestos a la orden del día y pueden ser utilizados para concitar el interés, como las conferencias mundiales y las guerras, o procesos de más largo alcance como los comedores populares y las pandillas juveniles, entre otros.

- *Plantear una propuesta teórica y metodológica conjunta.* A diferencia de otros materiales dirigidos a estudiantes, en este caso decidimos optar por una oferta bastante completa a los estudiantes, proponiéndoles no sólo un conjunto de contenidos, sino una estrategia cognoscitiva. De esta manera, aun si el tema no pudiera ser totalmente monitoreado por los docentes, los alumnos y las alumnas interesados están en condiciones de insertarse individual o grupalmente en la propuesta de aprendizaje, profundizar por su cuenta o regresar a puntos que no les hubiesen quedado claros. Esta apertura plantea también la posibilidad de su uso fuera del contexto escolar, en grupos juveniles, de reflexión y otros.
- *Proyectar lo trabajado en cada curso hacia otros y hacia la cultura de la escuela.* Integrar el conocimiento es una de las fases que permite culminar un proceso de aprendizaje. La discusión no debe quedar restringida a las cuatro horas pedagógicas del curso mismo. Es decir, tan importante como discutir los temas en

la hora de las clases era establecer con otros cursos vínculos que permitieran profundizar esos temas e influir en la vida cotidiana de la escuela, cuestionando prácticas discriminatorias como los apodos o promoviendo la tolerancia frente a los gustos de los otros, por ejemplo. En este sentido, que chicos y chicas hayan señalado la importancia de estos materiales para conversar en el recreo, con su familia, con sus amigos o para aconsejar a sus hermanos, es un indicador de su pertinencia temática y metodológica.

El proceso de validación de los materiales

De todas las etapas del proceso de producción de materiales, nos interesa poner énfasis en la validación y triangulación de instrumentos.

Para lograr la inserción de nuestros fascículos en el sistema educativo, es muy importante una estrategia de validación que permita dialogar con las necesidades y los intereses de los sujetos de la educación. Con esto pretendemos sistematizar la recepción de los materiales, a partir de las percepciones y acciones de los estudiantes y profesores, para identificar los aspectos con mayor validez y los que requieren un ajuste.

Para una visión integral de los materiales es necesario emplear variados instrumentos, en cuya definición hemos precisado dos aspectos: el enfoque y los sujetos, como se aprecia en el cuadro 3.

La validación se realizó en doce centros educativos (Jorge Basadre, Centro Base San Juan, Leoncio Prado, Héroes de San Juan, Alfonso Ugarte, César Vallejo, Túpac Amaru, Juan Guerrero Químer, Stella Maris, José María Arguedas, Virgen de Lourdes, Perú-BIRF República de Bolivia) de los distritos de Villa El Salvador, Villa María del Triunfo y San Juan de Miraflores.

Cuadro 3
Instrumentos según enfoque y sujetos

INSTRUMENTOS	SUJETO	ENFOQUE
Cuestionario sobre fascículos. <i>Focus group</i> sobre fascículos. <i>Focus group</i> sobre fascículos. Hojas «CRICRES».	Estudiantes. Estudiantes. Profesores. Estudiantes.	Cuantitativo. Cualitativo. Cualitativo. Mixto.
Cuestionario sobre Guía Docente. Guía de observación de aula. Juicio de expertos.	Profesores. Estudiantes/Profesores. —	Cuantitativo. Cualitativo. Cualitativo.

La elección y elaboración de los instrumentos se hizo con base en determinados criterios e indicadores previamente establecidos. Los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos nos han servido de insumo para el proceso de triangulación.

A continuación señalamos de manera breve las principales características de los instrumentos utilizados:

1. Las encuestas. Al final del trabajo de las unidades, los estudiantes resolvieron en el aula un cuestionario cuyo propósito era identificar y analizar las reacciones sobre el material.
2. *Focus group* sobre los fascículos. Con este instrumento hemos buscado hacer emergir la diversidad de percepciones y confirmar nuestras hipótesis y/o replantearlas. Realizamos dos tipo de *focus*: uno para docentes y otro para alumnos.
3. Hoja de respuestas «CRICRES». Son las respuestas a las preguntas «CRICRES» presentes en todos los fascículos, para evaluar la comprensión del sentido de las actividades.
4. Observación del aula. Con este instrumento buscamos evaluar el manejo y compromiso del docente con la propuesta y el de los alumnos con las actividades, así como evaluar la interacción docente-estudiante y el clima creado en el aula con la aplicación de los fascículos.
5. Consultorías a expertos. Con este instrumento hemos querido abordar diferentes aspectos de enfoque y tratamiento de los temas, así como los aspectos técnico-pedagógicos de la elaboración de los materiales.

Nuestra estrategia de validación tuvo que enfrentar múltiples dificultades: descoordinaciones, problemas de tiempo, confusión en la aplicación de los instrumentos, entre otras. Sin embargo, la experiencia ha significado para nosotros un proceso creativo y de confrontación permanente con la realidad, que nos permitió reafirmar o recrear nuestras hipótesis.

La triangulación es un esfuerzo por confrontar los resultados que cada instrumento de validación aporta desde su especificidad. Este proceso de confrontación permite una visión más compleja de cómo diferentes actores han percibido determinados aspectos de los materiales. A su vez, contribuye a reducir el nivel de sesgo que podría provenir de la aplicación de un solo instrumento de validación.

Naturalmente, para encaminar la triangulación hemos culminado los informes de cada instrumento de validación. Posteriormente se logró establecer aquellas categorías en torno a las cuales nos interesaba aprovechar la confrontación de los instrumentos. Esas categorías han sido: los temas, la metodología, el lenguaje y la presentación de los fascículos.

En otras palabras, hemos leído los resultados de cada instrumento en función de lo que aportan para determinar el nivel de aceptación de los temas, la metodología, el lenguaje y la presentación de cada fascículo y así decidir sobre la mantención,

reformulación o anulación de ciertos aspectos. Algunos cambios notables producto de la triangulación de los resultados fueron: tres temas totalmente reelaborados, cambios en estilo de lenguaje, introducción del color y cambios en los símbolos. Hubo también pequeñas variaciones metodológicas a lo largo de los temas.

Los aprendizajes de la experiencia

Son muchos y muy ricos los aprendizajes logrados por el equipo que trabajó esta experiencia. Varios de ellos aún deben terminar de procesarse. Mientras tanto, adelantamos algunos puntos clave a tomar en cuenta en esta y otras propuestas que quieran trabajar la ciudadanía desde la escuela⁵.

La reafirmación del papel del educador. Desde hace mucho tiempo, una de las mayores críticas a la labor pedagógica es que el discurso docente está más preparado para un estilo expositivo, para el monólogo o el coro: preguntas o frases/palabras incompletas que se espera sean respondidas o completadas en coro. Los que nos hemos formado para maestros hemos recibido el mandato de no repetirlo, pero el contexto de la formación profesional no nos ha preparado para ejercitarnos en otro tipo de habilidades.

El planteamiento metodológico de los materiales exige al docente un papel de orientador del proceso de construcción del conocimiento a través de las actividades de aprendizaje. Este papel supone, entre otros, el manejo de las siguientes funciones:

- La estimulación y sistematización de los diálogos que se generan en el aula, de modo que sean percibidos como una experiencia de aprendizaje colectivo, a partir de la cual todos terminan con un saber mayor al de la suma aritmética de los aportes de cada persona.
- La evaluación y sistematización del clima de tolerancia en el debate, propiciando la elaboración de reglas procedimentales que ayuden al respeto mutuo en una experiencia en la cual todos están aprendiendo a debatir.
- El aporte a la integración de diversos saberes, pues profesores y profesoras aportan con su saber, con la reflexión acumulada fruto de su formación profesional y con su experiencia como ciudadanos.

Sabemos que un elemento clave en este proceso es la forma como transmitimos las propuestas. El taller de capacitación docente para la aplicación de los fascículos se proponía desarrollar –aunque en un tiempo limitado– una experiencia de apren-

⁵ Estas reflexiones son producto de una discusión colectiva sostenida a lo largo del proyecto entre los integrantes del mismo, así como de la lectura de los informes por instrumento, particularmente el «Informe de las guías de observación de aula», de Luis Sime.

dizaje en la que los profesores convocados a la validación se involucraran vivencialmente en la propuesta metodológica. No siempre se consiguió, y en varias ocasiones fuimos testigos de las dificultades de los profesores para dirigir algunas actividades, en especial los plenarios.

La capacitación de docentes en ejercicio, al mismo tiempo que la preparación de los futuros docentes, debe asumir este reto.

La demanda de participación activa de los alumnos y alumnas durante las clases. Los estudiantes están habituados a una demanda de atención mediana: algo de silencio, no moverse mucho de sus sitios; finalmente, poder pensar en otras cosas mientras pasa la clase, intercambiarse papelitos, gestos, miradas. Hay un cierto «otro discurso» que se desarrolla paralelo a las clases y que es de propiedad exclusiva de los estudiantes. En este panorama, hay pocos momentos de alta demanda individual: al dar examen, al hacer una exposición en clase, al responder preguntas directas en voz alta o al salir a la pizarra.

La propuesta pedagógica de los materiales demanda una relación de mayor implicación con la clase. Todas las etapas del trabajo –*preparándonos para el diálogo*, *diálogo grupal* y *diálogo en plenario*– requieren una alta atención para resultar exitosas. El reto, entonces, era plantear actividades altamente motivadoras y que se retroalimentaran, para mantener la participación de los estudiantes. Los logros fueron interesantes: «con los fascículos todos queríamos hablar, no nos interesaba la nota», fue algo que nos dijeron. El promedio de aprobación de los fascículos por los alumnos en la validación de la experiencia fue bastante alto, lo que denota el interés constante en el desarrollo de los temas. La preferencia por las actividades individuales y grupales –más en sus manos que los plenarios–, las entrevistas, las discusiones en clase y el interés de alumnos que habitualmente no participaban en clases, fueron algunos otros indicadores que demostraron la alta implicación de los estudiantes.

Sin embargo, podemos afirmar tentativamente que tanto respecto a la metodología como a los asuntos tratados, varios temas fueron mejor aprovechados por las alumnas que por los varones. Las discusiones vinculadas a la afectividad –un eje importante de la propuesta– recogían más de su costumbre cotidiana al diálogo intersubjetivo, aspecto más propio de la «cultura femenina» que de la masculina. Sin embargo, aun en este nivel hubo sorpresas. Una chica decía: «nos dimos cuenta que ellos también eran “sufridos” cuando al hablar del amor, ellos reconocían que también había sido una experiencia triste y dolorosa».

Vale la pena puntualizar que nos faltan estudios que exploren la participación de los estudiantes y permitan analizar los comportamientos por género en las conductas en el aula, tanto entre los alumnos como en su interacción con los docentes.

Los estudiantes tienen también estrategias para «salirse del tema». Una de las más recurrentes –en muchos casos aplicada con agudeza y maestría– es acudir al humor,

ante el cual muchas veces los docentes no saben cómo actuar. Humor que, por otro lado, cuando se están tratando temas personales o íntimos, puede impedir un clima de confianza adecuado para la discusión.

Una concepción particular del tiempo escolar. Quizás este sea uno de los puntos críticos para las propuestas de innovación curricular. Las concepciones y percepciones del tiempo tienen claramente un carácter situacional. No son entidades «objetivas» sino subjetivas. Por esto hemos sido testigos de dos procesos paralelos y aparentemente contradictorios. Por un lado, la letanía del «no hay tiempo»; las horas de clase disponibles parecen un bien escaso y con alto riesgo de pérdida. Probablemente esto se agravó porque la validación se hizo a fines del año escolar, momento en el cual se concentran las tensiones y presiones de la estructura oficial por las evaluaciones y los documentos.

El otro tiempo que poco a poco, por la fuerza de las circunstancias, está desapareciendo, es el horario fuera de clases. Los profesores no se sienten seguros de que sus alumnos hagan tareas fuera de clase. Sienten que lo único que está en sus manos son los cuarenta y cinco minutos de la hora pedagógica, durante los cuales sus estudiantes están físicamente presentes; después de clases, nadie garantiza su dedicación a las actividades escolares. Cuán extendido está el trabajo en escolares, qué hacen los chicos y las chicas fuera de clases es algo que debe responderse, así como ayudar a crear condiciones para que en ese tiempo el aprendizaje continúe.

Por otro lado, durante las observaciones de aula hemos constatado la pérdida de horas efectivas de clase por varias razones, la mayoría de ellas desvinculadas del proceso pedagógico. En el mejor de los casos, actividades extracurriculares que entran en disputa con las actividades académicas, dejando la sensación de una competencia inútil. En otros casos, reuniones de profesores o ausencias imprevistas que son causa de horas y jornadas sin provecho real para los estudiantes. Es decir, lo que se limita por un lado se despilfarra por otro, dejando una sensación de pocos espacios significativos en la experiencia de aula.

En resumen, la propuesta descrita cumplió sus objetivos. Se consiguió elaborar y validar materiales al alcance de la comunidad educativa, que responden a necesidades e intereses de docentes y estudiantes. Su aplicación en el aula es un desafío a innovar la práctica docente y a elevar la calidad de la respuesta de los jóvenes escolares. Si seguimos acompañando a los actores del proceso educativo en este esfuerzo, sin duda contribuiremos a nuestro propósito: el desarrollo de una cultura democrática desde las aulas.