



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**La educación de los derechos fundamentales**

**bajo la época del neoliberalismo,**

**Lima Metropolitana: 1980-2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**Maestro en educación con mención en docencia y gestión educativa**

**AUTOR:**

**Br. Oscar Fernando Pequeño Valdivia**

**ASESORA:**

**Dra. Silvia Alza Salvatierra**

**SECCIÓN:**

**Educación e Idiomas**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

**Inclusión y democracia**

**LIMA - PERÚ**

**2018**

**Página del Jurado**

---

**Dr. Joaquín Vértiz Osores**

**Presidente**

---

**Dr. Ángel Salvatierra Melgar**

**Secretario**

---

**Dra. Silvia Alza Salvatierra**

**Vocal**

## **Dedicatoria**

*Dedico esta investigación a mis padres ausentes, pero eternamente presentes en mi corazón y a las cuatro mujeres que me acompañan Margui, Tati, Tami y Paula por soportarme y comprender mis obsesiones.*

*A los hombres y mujeres que, bajo duras condiciones y gran esfuerzo, cultivan nuevos espíritus en las escuelas del Perú.*

Oscar

## Agradecimientos

*A la Dra. **Silvia Alza Salvatierra**, quien demostró no sólo sus cualidades como maestra, en toda la amplitud que puede comprender la entrega de su asesoría y su consejo, sino en condiciones duras de salud, por las que tuvo que atravesar, tuvo la fuerza para comunicarnos, con el desprendimiento, de quien ama su tarea, el más vivo entusiasmo para que podamos superar los momentos difíciles que se nos presentaran para avanzar y concluir este trabajo. A ella rindo mí más elevado reconocimiento como profesional y persona que supiera señalarme la ruta por la que podía seguir el camino, sin pausa, hasta coronar la tarea. Gracias maestra.*

*A las **profesoras y profesores** de las diversas escuelas que pusieron a nuestra disposición su tiempo y entusiasmo para poder desarrollar gran parte de este trabajo. Sin ellos esta tarea hubiera sido imposible. Con ellos, hemos podido reconstruir lo que sucede en el proceso de formación de los nuevos ciudadanos, caminando cuesta arriba y contra la corriente. A ellas y a ellos, mi eterna gratitud.*

Oscar F. Pequeño Valdivia

## Declaración de Autoría

Yo, **Oscar Fernando Pequeño Valdivia**, estudiante de la Escuela de Postgrado, Maestría en Educación de la Universidad César Vallejo, Sede Lima; declaro el trabajo académico titulado **“La educación de los derechos fundamentales durante la época del neoliberalismo – Lima metropolitana, 1980– 2015”**, presentada, en 162 folios para la obtención del grado académico de Maestro en Educación con mención en docencia y gestión educativa, es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determine el procedimiento disciplinario.

Lima, 06 de enero de 2018

---

**Br. Oscar Fernando Pequeño Valdivia**

DNI: 09853285

## Presentación

Señores miembros del jurado calificador:

En cumplimiento de las normas del Reglamento de Grados y Títulos para la elaboración y la sustentación de la Tesis de la sección de Posgrado de la Universidad “Cesar Vallejo”, para optar el grado de Maestro en Educación, presento la tesis titulada: “La educación de los derechos fundamentales bajo la época del neoliberalismo – Lima metropolitana, 1980-2015”. Su propósito es explorar, analizar e interpretar las condiciones económicas y sociales en las que se desarrolló la formación en derechos fundamentales de los estudiantes en el nivel de la educación básica regular, en el periodo indicado. Pues, en ella se aborda el estudio de la promoción de los derechos humanos dentro de la época marcada por el condicionamiento ideológico y la visión del globalismo neoliberal y bajo el modo singular con que fuera abordado el segundo párrafo del Art. 14°, a la escuela: “La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar...” Y la Ley 27741, que establece la política educativa en materia de derechos humanos y crea un Plan nacional para su difusión y enseñanza

La tesis se ha desarrollado en los siguientes capítulos: El primero que trata los antecedentes de cómo el discurso neoliberal afectó el Plan educativo nacional; el segundo capítulo aborda las circunstancias y particularidades en que el discurso neoliberal se insertó en la política, la economía, la sociedad y la escuela peruana; el tercer capítulo presenta el marco metodológico fundado en la Teoría fundamentada; el cuarto capítulo aborda los resultados y balance de la investigación; el quinto capítulo se ocupa de los fundamentos e integración de los resultados a los que se arriba. Finalmente, en las conclusiones se realiza el balance y resultados en la formación de los derechos fundamentales desde la Escuela y las resistencias que ella encuentra en el entorno social y en el propio Estado.

Guardo la esperanza, señores miembros del jurado, que esta investigación se ajuste a las exigencias establecidas por la Universidad y merezca su aprobación.

El autor

## Resumen

En esta investigación se propuso explorar las causas de la resistencia a la reflexión y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de los Derechos Fundamentales –como se denomina a los derechos humanos positivizados constitucionalmente-, en el nivel de la educación secundaria común, durante el periodo 1980-2015, en Lima-Metropolitana.

Un primer capítulo presenta los estudios más recientes vinculados al tema para encuadrar el marco espacial y el contexto histórico en el que se inserta el mandato constitucional de promoción de la formación sobre los derechos fundamentales. Un segundo capítulo busca dar cuenta cómo se afronta desde el Estado las contradicciones entre la globalización neoliberal, la preocupación internacional por los derechos fundamentales y el fomento de una cultura de paz, en un periodo intensamente crítico para el Perú.

El tercer capítulo se dedica el modo como abordar metodológicamente la investigación, desde el enfoque cualitativo, como lo ofrece la teoría fundamentada, anclada en la observación de los hechos educativos por los mismos actores, en su ambiente natural, en las mismas escuelas en Lima; enfatizando el proceso de colecta de datos, el método de comparativo constante y sus recursos a la categorización y codificación, el uso de los memorandos, así como la inducción y abducción de la teoría sustantiva obtenida con esta metodología. En el cuarto capítulo se examinan los resultados obtenidos desde la teoría fundamentada para cada uno de los siete objetivos trazados y el balance final. El quinto capítulo discute los fundamentos y hallazgos de la metodología aplicada en su ambiente natural y la validación de los mismos. El quinto se reserva a las conclusiones obtenidas y el sexto a las recomendaciones propuestas.

**Palabras clave:** Investigación educativa. Neoliberalismo y educación. Formación en derechos fundamentales. Teoría fundamentada.

## Abstract

In this research, it was proposed to explore the causes of the resistance to reflection and practice of the teaching-learning of Fundamental Rights -as human rights are denominated constitutionally positivized-, at the level of common secondary education, during the period 1980-2015, in Lima-Metropolitan.

A first chapter presents the most recent studies related to the subject to frame the spatial framework and the historical context in which the constitutional mandate of promotion of training on fundamental rights is inserted. A second chapter seeks to explain how the State confronts the contradictions between neoliberal globalization, international concern for fundamental rights and the promotion of a culture of peace, in an intensely critical period for Peru.

The third chapter deals with the methodological approach to research, from the qualitative approach, as offered by grounded theory, anchored in the observation of educational facts by the same actors, in their natural environment, in the same schools in Lima; emphasizing the process of data collection, the constant comparative method and its resources to the categorization and coding, the use of memoranda, as well as the induction and abduction of the substantive theory obtained with this methodology. The fourth chapter examines the results obtained from the grounded theory for each of the seven objectives and the final balance. The fifth chapter discusses the fundamentals and findings of the methodology applied in their natural environment and their validation. The fifth is reserved to the conclusions obtained and the sixth to the proposed recommendations.

**Keywords: Educational research. Neoliberalism and education. Education in fundamental rights. Grounded theory.**

## ÍNDICE

Página del Jurado	ixi
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Declaratoria de autoría	v
Presentación	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Índice	ix
<b>I. Introducción</b>	<b>12</b>
1.1. Antecedentes.	13
1.2. Marco teórico referencial	22
1.3. Marco espacial	31
1.4. Marco temporal	32
1.5. Contextualización: histórica, política, cultural, social. Supuestos teóricos	33
<b>II. Problema de investigación</b>	<b>40</b>
2.1. Aproximación temática: observaciones, estudios relacionados, preguntas orientadoras	41
2.1.1. Una aproximación más allá de las aulas	47
2.2. Formulación del problema de investigación.	48
2.2.1. Formulación del Problema Principal (Preguntas de investigación)	48
2.2.2. Formulación de los Problemas Secundario (Preguntas de investigación)	49
2.2.3. Preguntas sobre neoliberalismo y educación	50
2.2.4. Preguntas sobre neoliberalismo y Derecho	51

2.2.5. Preguntas sobre neoliberalismo y derechos fundamentales	51
2.2.6. Preguntas sobre educación en derechos fundamentales	51
2.3. Justificación	51
2.4. Relevancia	56
2.5. Contribución	57
2.6. Objetivos	61
2.6.1. Objetivo General	61
2.6.2. Objetivos específicos	61
<b>III. Marco Metodológico</b>	<b>62</b>
3.1. Metodología	63
3.1.1. Tipo de Estudio	63
3.1.2. Diseño	63
3.1.3. Nota introductoria sobre la Teoría Fundamentada	65
3.1.3.1. Posibilidades, limitaciones y riesgos	68
3.1.3.2. Relación terminológica básica en uso de la TF	69
3.2. Escenario de Estudio	70
3.3. Caracterización de sujetos	71
3.4. Trayectoria metodológica	72
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	74
3.6. Tratamiento de la información	74
3.6.1. La categorización. Claves de uso y dificultades de construcción	74
3.6.2. El proceso de categorización y codificación	75
3.6.3. El uso de los memorandos	77
3.7. Mapeamiento	78
3.8. Rigor científico	79
<b>IV. Resultados</b>	<b>86</b>
4.1. Descripción de resultados	87

4.1.1 Fundamentos e importancia del curso de educación en derecho y formación ciudadana	87
4.1.2 Relaciones entre docentes y estudiantes	87
4.1.3 Impacto del entorno sobre el curso de educación en derechos y formación ciudadana	87
4.1.4 Desempeño de los estudiantes	88
4.1.5 Resultados académicos de los estudiantes	88
4.1.6 Fortalezas y debilidades del Programa	88
4.1.7 Propuesta de mejora al Programa	89
4.1.8 Balance final	89
<b>V. Discusión</b>	91
<b>VI. Conclusiones</b>	96
<b>VII. Recomendaciones</b>	100
<b>VIII. Referencias bibliográficas</b>	104
<b>Anexos</b>	<b>113</b>
Anexo A Declaración universal de los derechos humanos	
Anexo B Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales	
Anexo C Carta democrática interamericana	
Anexo D Ley del plan nacional de la difusión y enseñanza de la CPP	
Anexo E Ley N° 27741 Ley de difusión y enseñanza en derechos humanos	
Anexo F Guía de entrevista a docentes de formación ciudadana y E. Cívica	
Anexo G Cuadro de categorización y codificación con el MCC	
Anexo H Artículo científico	

## **I. Introducción**

### **1.1 Antecedentes.**

Díaz (2007) examinó y desarrolló el concepto de la ciudadanía hasta la democracia como sistema, para la presente investigación su importancia radica en la fundamentación de lo que llama la formación ciudadana, como indispensable para abordar el desarrollo de la educación en y para la democracia.

Pacheco (2000) destacó la importancia que juega la educación en la trayectoria transformadora de la una frágil sociedad como la nuestra teniendo en cuenta las poco consolidadas instituciones vinculadas a ella.

Pillaca (2016) analizó el discurso neoliberal contenido en los textos escolares entre los años 2008-2016, comprendiendo el mismo período en que se contextualiza la tesis, que se presenta en esta oportunidad, sobre la educación de los derechos humanos en Lima. El objeto de su investigación es el examen de los discursos contenidos en los textos escolares desde la perspectiva metodológica que contiene el “análisis crítico del discurso” (ACD). El sustento epistemológico del referido enfoque metodológico es el contenido ideológico del lenguaje que conlleva siempre las huellas de la dominación y de la búsqueda de “estabilización-naturalización” de las relaciones de dominio y marginación derivada de las relaciones sociales reales que terminan trasferidas y traducidas en el lenguaje corriente, vale decir, para el caso, en los textos escolares, máxime en el caso peruano que se trata de un discurso auspiciado y controlado por la esfera oficial, específicamente, del propio Ministerio de Educación. En este caso se atiende el tema de la marca-Perú o de Prom-Perú, donde se vende la marca turística de la que se aborda como venta de la cultura y, al mismo tiempo, se busca la construcción de la identidad nacional, sin cuestionar la desigualdad o la discriminación, más bien manteniéndola intacta.

Pedraglio (2015) examinó el periodo de gobierno de Alberto Fujimori: 1990-1992, cuya importancia radica, para la investigación de la educación de los derechos humanos, en la caracterización del periodo histórico definido en su título, en la medida que busca explicar –como el mismo autor señala- cómo durante el mismo período con más celeridad y eficacia se implantó el modelo neoliberal en el Perú. Las características del periodo estudiado las sintetiza el autor por dos caracteres que permitieron ir más allá de la misma coyuntura que le diera origen: 1) modificando sustantivamente el modelo económico, introduciendo

autoritariamente una nueva legitimidad anclada en la hegemonía neoliberal, sobre la base del estado del bienestar; y 2) consolidando, desde el gobierno, un discurso anti institucional y anti partidario y, a partir de ahí, alcanzar la reconstitución política de la estructura del poder político, que se plasmó en una nueva constitución.

Muñoz (2017) describió las consecuencias jurídicas del liberalismo económico en el que fueron incorporadas al régimen económico de la constitución política del Perú de 1993. Su importancia radica en lo que considera el autor la "clave constitucional", que presionado por los organismos multilaterales de crédito, tiene lugar la implantación del régimen económico que menciona como liberal (y que desde nuestro punto de vista es neoliberal), fundado en los artículos 58° al 65°, que corresponden al libro del régimen económico peruano que, sostiene el autor, fuera implantado de modo impositivo. Para el autor de esta tesis el tipo de régimen (el liberal) "reduce al mínimo el rol del Estado, la consagración del principio de la libre iniciativa privada, el rol promotor y orientador del Estado en el desarrollo del país y la competitividad; mas no la participación en las áreas de promoción del empleo, en la salud, educación, seguridad, servicios públicos e infraestructura"

Ramírez (2016) presentó cómo el desempeño docente laboral del profesorado se vio afectado por el modelo neoliberal que, según su autor, restringe la inversión en Educación, asociado a las remuneraciones docentes, afectando notablemente la satisfacción laboral y el desempeño docente en las Escuelas peruanas. Concluyendo el autor, a través de un estudio empírico, que "un 94% apoya o considera positivamente los requerimientos de los indicadores y las dimensiones propuestas en el instrumento; esto fue ampliamente corroborado y contrastado empleando la prueba  $X^2$  chi-cuadrado. Se concluyó que el desempeño docente se relaciona directamente con la satisfacción/insatisfacción laboral de los profesores del nivel primario de la I.E. "Alfredo Bonifaz Fonseca"

Latorre (2017), después de examinar fracaso escolar y factores asociados, en estudiantes de educación secundaria de colegios públicos del Perú, sostuvo que el modelo neoliberal reduce las condiciones del rendimiento del sistema educativo afectando, negativamente, el entorno social y, de ese modo, afecta negativamente el rendimiento del sistema educativo. En consecuencia, el supuesto que la crisis del sistema educativo sea consecuencia de la intervención

docente resultaría falso. Y, de acuerdo a las conclusiones del autor, la crisis del sistema educativo resultaría como efecto de la falta de incentivos laborales a los maestros. Así mismo, cabe destacar, que el autor precisa que las variables más influyentes son “el entorno sociocultural y socioeconómico en que vive el estudiante”. En el estudio de la variables intervinientes el autor ha recurrido “a un análisis estadístico descriptivo y un análisis factorial, aplicando un modelo de regresión  $\beta$ . Los resultados obtenidos han permitido realizar un estudio epidemiológico del fracaso escolar utilizando un modelo matemático de cajas, diseñado al efecto, para poder realizar predicciones sobre el fracaso escolar en Perú en los próximos años”

Torres (2015), después de internarse en un profundo estudio interpretativo de carácter jus-filosófico, apreció y valoró lo que llamó los “fundamentos filosóficos de la dignidad humana”; enfatizando los “factores determinantes y sus efectos sobre los bienes materiales e inmateriales de la persona humana” y después de realizar un análisis jurídico filosófico de los derechos humanos y las garantías nacionales e internacionales que los reconocen y protegen, “aterriza” en el concepto que la “dignidad humana es la esencia de la justicia” la que ha culminado incidiendo en las Constituciones nacionales de 1933, 1972 y 1993. Conclusión prima, que le sirve de sustento a su ulterior conclusión y crítica al actual modelo neoliberal de globalización económica-financiera, al que califica como “proceso depredador que está haciendo peligrosamente más ricos a los ricos y más pobres a los pobres, desmantela los progresos sociales que el capitalismo había logrado durante el siglo XX y supedita la democracia, los derechos sociales y la ecología a los intereses económicos”

Rivera (2017) fundamentó la importancia que reviste examen de la educación frente a los retos de la postmodernidad. Para la presente investigación, la investigación del mencionado autor tiene un doble valor: De un lado, en abordar el período histórico reconocido como post moderno que, en la presente investigación de educación de los derechos humanos –en pleno desarrollo- se prefiere reconocerlo con el nombre del modelo económico que le sirve de base y que, por lo demás, permite identificarla con mayor precisión: el neoliberal. De otro lado, la propuesta metodológica busca en el paradigma de la complejidad, desarrollado por Edgard Morin, para abordar los factores económicos, históricos,

sociales, culturales y políticos, imbricados en la explicación de la educación peruana, prácticamente inabordables desde el simple enfoque cuantitativo.

Lavalle (2017) examinó el gasto público de la educación en el Perú durante la última década del siglo pasado, y mostró la deficiencia del gasto público en la educación peruana, internándose en el mismo período materia de análisis de la tesis en proceso de desarrollo, sirviendo, así, de valiosa referencia empírica para el anclaje fáctico de la presente tesis en desarrollo. Así, al comparar "... los montos de gasto público en la educación versus el grado de calidad de los resultados de la educación, haciendo uso de la información estadística procesada para tal fin, se observa que mientras el gasto público se incrementa en términos nominales, sin embargo en términos reales se mantiene constante. Los resultados del proceso educativo reflejados en los indicadores de logro educativo no han sido positivos como el analfabetismo que no ha disminuido, a pesar del mayor gasto público, y los indicadores de fracaso escolar han aumentado como el atraso escolar, la repitencia. Así mismo, la capacitación de los alumnos egresados del nivel de educación secundaria es insuficiente tanto para el desempeño en el mercado laboral como para el ingreso a las universidades. Estos indicadores muestran que el uso del gasto público en la educación es ineficiente" Esta investigación reviste una notable importancia en relación con la presente tesis sobre la educación de los derechos humanos, en la medida que identifica el periodo correspondiente al de predominio del modelo neoliberal asociándola con su más precario rendimiento. La deficiencia del gasto público en la educación peruana, internándose en el mismo período materia de análisis de la tesis en proceso de desarrollo, sirve, así, de valiosa referencia empírica para el anclaje fáctico de la presente tesis en desarrollo.

León (2016) estudió la calidad educativa en el país, desde las universidades formadoras de docentes. Su cobertura se focaliza en Lima Metropolitana, en universidades públicas y privadas. Su investigación aborda la calidad educativa en la escuela, como resultado de la incidencia de la responsabilidad social en la educación superior. La importancia, que reviste para la presente tesis es notable en cuanto el contexto temporal, espacial y a la propia temática, en tanto guarda similitud con la presente tesis en desarrollo que explora la educación de los derechos humanos, advirtiendo, además, de que se trata de un tema centrado en la Educación, en Lima y en el mismo periodo de aplicación

del modelo neoliberal. Sin embargo, como fuere que en el trabajo de campo, le fuera aplicado un cuestionario, absuelto por los mismos funcionarios responsables de las universidades en investigación, estrictamente se tendría que el resultado que arrojará puede ser considerado con relación al objeto de la investigación, no como registro de los hechos objetivos sino como “auto percepción” de las mismas.

Gutiérrez (2016) concluye que durante muchos años Costa Rica se ha reconocido por la construcción histórica de su Estado de bienestar, reconocido por el acceso igualitario y universal a la educación y la salud se vio impedido de desarrollarse en cuanto tuvo que reestructurar sus condiciones de financiamiento de la educación y de los programas de salud debido a los reajustes económicos impuestos por la crisis de 1980. Esta tesis reviste una gran importancia por contextualizar las condiciones impuestas por el modelo económico neoliberal en América Latina y sus efectos sobre el sistema social, periodo que la tesis en ejecución focaliza.

Gazmuri (2013) sostuvo, en una de sus principales conclusiones, que el Estado desarrolla dos currículos paralelos: El primero de ellos, cuya “principal finalidad de la Historia y las Ciencias Sociales es que los estudiantes comprendan la sociedad y desarrollen competencias ciudadanas. Y otro paralelo, que se define en forma reservada, en espacios técnicos, en el que los criterios didácticos y disciplinarios son subordinados a prioridades de orden estadístico, que promueve un mensaje curricular que reduce el aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales a la memorización de información y al desarrollo de un conocimiento enciclopédico” Su importancia para nuestra investigación radica en comparar las mismas actitudes con relación a la actitud del tratamiento de la escuela peruana en lo que corresponde al tratamiento y promoción de los derechos fundamentales en cumplimiento del artículo 14° de la Constitución de 1993.

Díaz (2005), concluyó que Colombia no ha logrado en educación, bajo el contexto neoliberal, superar los objetivos propuestos por el modelo más allá de lo que se obtiene regularmente en el ámbito del tratamiento mercantil. Su importancia para la presente tesis radica en la identificación y el examen del mismo periodo y de las consecuencias de la aplicación del modelo neoliberal para el contexto educativo.

Talavera (2016), partiendo del reconocimiento de la hegemonía neoliberal, se interrogó sobre el horizonte neoliberal para América Latina. En la hipótesis general estableció que los cambios en la Agenda Educativa pos-neoliberal se ajustaron a los cambios en la agenda de los cambios económicos y políticos que fueron impuestos por el modelo neoliberal. Su importancia para el trabajo en curso radica en el examen del contexto económico y político generado durante la aplicación del mismo modelo de ajuste en la agenda gubernamental. Una de las intuiciones de mayor envergadura a la que arribó la autora es que el tiempo pos neoliberal o de superación del periodo neoliberal sería la defensa de lo público y la defensa de la educación como consecuente respuesta al debilitamiento de lo público por la agenda neoliberal y la recuperación del derecho a la educación como horizonte global que ha sido abandonado por la mayoría de los países.

Luna (2014) situó, históricamente, el proceso de desarrollo económico-social del Ecuador, a lo largo del periodo que se inicia con el presidente Galo Plaza al inicio de la segunda mitad del siglo XX hasta el año 2007, al terminar su primer periodo de gobierno el presidente Rafael Correa, lapso que abarca dos periodos marcados por dos corrientes de signo marcadamente distintos. El primer periodo, que corresponde a la influencia del desarrollismo en América, encuadrado dentro de la corriente mundial nacida en la segunda pos guerra, que duró aproximadamente hasta 1980, año en que se inician, para el conjunto de los países de América, las nuevas políticas de ajuste económico de marca neoliberal. Este segundo periodo estuvo asociado al abandono presupuestal de los servicios sociales, hecho distintivo señalado y documentado por el autor. Y, en este mismo sub periodo se vio truncado accidentalmente con la presencia emergente de un nuevo polo accionado por los movimientos sociales, ecologistas, de derechos humanos y del movimiento indígena que llevó al movimiento Alianza País y a la llamada Revolución Ciudadana a una confrontación con los sectores liderados por el empresariado, los EUA y los organismos multilaterales de crédito como el Banco Mundial y el BID, cada vez más influyentes en los temas de política educativa. Hechos que, a lo largo de su tesis, el autor deja documentado. Como podrá colegirse de estas observaciones, la presente investigación aborda el tema relacionado con los hechos de factura internacional, hoy temas de debate coincidente con las preocupaciones de la presente investigación, inserta en el cambio de agenda que, para el Perú se iniciara en los años 80' del pasado siglo.

Serván (2005), centró su investigación en la relación entre neoliberalismo y descentralización educativa. Dicha relación fue explorada a través de un estudio de caso realizado en una Municipalidad de Santiago de Chile durante el periodo de vigencia de la aplicación del modelo económico neoliberal entre 1980 y 1990, en plena dictadura del General Pinochet. El estudio concluyó, después de una exhaustiva revisión documental, que lo único que se descentralizó fue el financiamiento. Por el contrario, todos los planes, programas y gestión del proceso educativo continuaron en manos del Ministerio de Educación.

Fardella (2013) abordó el examen de la profesión docente frente a los cambios operados por la adopción del patrón neoliberal. La autora después del desarrollo de la aplicación de entrevistas a profundidad a 14 docentes, siguiendo las pautas de la metodología cualitativa registró los cambios de gestión del personal docente en la escuela pública, de acuerdo a los lineamientos neoliberales y, desde este abordamiento, concluyó que los docentes indujeron un cambio radical del escenario. Finalmente, la autora ha encontrado “que el proceso de institucionalización del modelo neoliberal en la carrera profesional docente es un proceso inacabado, donde la creatividad de los espacios cotidianos de los docentes, modifica y trastorna el diseño de las políticas” impuestas por el Estado

Saura (2015) examinó los mecanismos, actores y espacios de privatización bajo la educación neoliberal, la performatividad y las redes en la política educativa española. El autor para llegar al examen de las políticas públicas de neo liberalización de la educación realizó 30 entrevistas que aplicó en seis centros educativos en Granada, España. Esta exploración la realizó cotejándola con documentos oficiales de la política educativa en España. Entre sus conclusiones respecto de la aplicación de las políticas neoliberales encontró: privatización de la escuela, la estandarización globalizante, el ingreso de mecanismos de filantropía empresarial que le permite el ingreso a estos nuevos gestores en la acción educativa, finalmente la estandarización de los instrumentos de evaluación como el examen del rendimiento educativo PISA, introducido por la OCDE. Concluyendo que el proceso neoliberal se mundializó.

Ureña (2004) examinó el proceso de intervención de los medios en la Educación durante la globalización neoliberal. El autor realizó un trabajo de campo sobre la práctica musical en la región de Barlovento en Venezuela sobre la que ha recogido, según expresa el autor, los valores de resistencia frente a la

acción de la globalización neo imperial, que está hegemonizando la configuración del mundo actual. Asimismo, observa que la hegemonía cultural y ética del neo imperialismo globalizante ha trastornado la agenda educativa y cultural española, imponiendo un nuevo orden en ámbitos económicos, políticos, sociales como culturales. El autor propone, recogiendo la experiencia latinoamericana, impulsar acciones contra-hegemónicas de resistencia en el ámbito musical rescatando sus manifestaciones populares y llevarlas al aula. Su importancia es pertinente, para la presente tesis en ejecución, en cuanto muestra las pretensiones hegemónicas de la globalización neoliberal así como la pretensión avasalladora de los medios en el terreno cultural, reconfigurando la agenda educativa nacional, amenazando, así, los valores propios de las culturas del país.

Añazco (2011) examinó los impactos de la globalización sobre la educación superior en el Ecuador. Sostiene el autor que no sólo en la actividad productiva y económica existe exclusión en el Ecuador, sino que ella también se manifiesta en la educación y, particularmente, en la educación superior a contrapelo de lo expresado formalmente por el ordenamiento constitucional en que se declara que la educación debe ser abierta, en la que todos gocen de ese mismo derecho a la educación, sin diferencias al acceso, al que se limita en todo caso por sus propias capacidades y competencias mas no por sus posibilidades económicas. El autor considera que esta exclusión de la educación y la cultura, que, no obstante perder presencia y vitalidad, son el producto de la globalización neoliberal.

Pino (2013) buscó identificar las políticas educativas que han terminado afectando el acceso universal e igualitario en la construcción de una educación de calidad en Chile. Durante los años 1990-2006, en plena dictadura de Pinochet, periodo en que se pone a prueba en el mundo el modelo económico neoliberal y son él, la correspondiente privatización educativa. En esta investigación de carácter histórico/documental, la autora abarca cuatro periodos con un propósito comparativo: Reforma de 1965, Gobierno de la Unidad Popular, Régimen Militar y Retorno a la Democracia. La autora sostiene que sustentada en diversas mediciones y observaciones documentadas, el sistema educativo chileno tiene un carácter excluyente, la segregación es observada hasta el interior de las mismas aulas, la deficiencia contrasta con las aspiraciones de modernidad y desarrollo del país. La causa atribuida a la pérdida de calidad y exclusión la encuentra asociada la imposición del modelo de ajuste neoliberal que se inicia durante el gobierno de

la dictadura militar que privatiza el sistema educativo y, que después de pasado 17 años de esa etapa, permanece intacto durante el último periodo de “retorno a la democracia”.

Corrales (2015) formuló como objetivo principal identificar el lugar que ocupa el derecho a la educación en el sistema constitucional boliviano de derechos fundamentales, atendiendo, principalmente, “el derecho a la educación en el sistema constitucional boliviano de derechos fundamentales” Con este propósito enfatizó el análisis y evaluación del propósito de la educación de calidad para todos, pero atendiendo las diferencias en función de la diversidad del país. Un segundo objetivo perseguido en su tesis consistió en analizar la legislación educativa boliviana si era adecuada para la educación inclusiva dirigida a la población con necesidades especiales. Un tercer objetivo fue realizar el examen crítico de los conceptos de “inclusión” y “educación inclusiva”. Un cuarto objetivo fue cómo garantizar el derecho a la educación que no fuera una simple declaración, y, en esa misma línea, un quinto objetivo, cómo asegurar y darles estabilidad a los valores nacionales e interamericanos y dar permanencia al régimen democrático. Un sexto objetivo fue cómo asegurar, para Bolivia, como república multiétnica, la “constitución intercultural”, es decir, el respeto a la participación en condiciones de igualdad en derechos para todos los grupos étnicos. El estudio es, fundamentalmente, un proceso encarado desde una perspectiva doctrinal y jurisprudencial del fundamento del derecho a la educación desde una perspectiva multiétnica. El quinto y último capítulo es, en realidad, una presentación integral de la secuencia seguida de los cuatro capítulos anteriores que buscan en los fundamentos doctrinarios y jurisprudenciales las fuentes para sustentar el derecho a la educación como parte de un derecho fundamental en las condiciones de un país multinacional. Dentro de este capítulo se encuentran dos secciones de suma importancia y pertinencia para la investigación que forma parte del proyecto de educación de los derechos fundamentales en Lima Metropolitana, para similar periodo: *Educación para la ciudadanía* y *Educación para los derechos humanos* (Corrales, 2015, pp.381-393) El método recurrido es el examen heurístico de la doctrina internacional comparada y referida a la historia social boliviana.

## 1.2 Marco teórico referencial

El tema de los derechos fundamentales ha sido abordado, modernamente, a partir del término de la segunda guerra mundial, con más precisión el año 1948 en que tiene lugar la Asamblea General de las Naciones Unidas que proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>1</sup> (Anexo 1). Sus antecedentes se remontan a la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del ciudadano, formulado al calor de la Revolución liberal francesa. Esta declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano de la Francia revolucionaria fue, estrictamente, la defensa de los derechos a la vida, a la libertad y a la igualdad. Su concepción fue, básicamente, circunscrita a los confines de la libertad individual, vale decir, fue una declaración protectora del individuo, de su vida, su libertad, igualdad ante la ley, y la defensa de la propiedad individual.

Ciertamente que ambas Declaraciones tuvieron raíces filosóficas diversas, como una importante distancia histórica entre ellas. Así, la Declaración Universal francesa de los Derechos del Hombre tuvo como fuente de su formulación a los filósofos de la ilustración y al contexto histórico del nacimiento del capitalismo de la primera revolución industrial. En cambio, la *Declaración de los Derechos Humanos*, fue el producto de una guerra devastadora de alcance universal, producto de la expansión del capitalismo monopolista, que generó como resultado una guerra imperial por el control de los mercados. La fuente filosófica de esta Declaración Universal recogería la influencia de las fuentes del derecho liberal, las conquistas del bienestar en el socialismo y de las nuevas proyecciones sobre el derecho a la vida, a la igualdad, a la salud, a la vivienda, a la educación, a la seguridad social, la participación de la ciudadanía en la fiscalización de los gobiernos, la responsabilidad social de la inversión en la búsqueda de un medio ambiente no sólo ecológicamente equilibrado, sino que garantice la sostenibilidad, es decir, que asegure la reproducción de la vida de las generaciones futuras. Mientras la primera Declaración fue el producto del desarrollo y avance de la burguesía, encabezando el tercer estado, en plena formación de los mercados nacionales, en lucha por la eliminación de los derechos feudales, restrictivos y excluyentes, llenos de privilegios y estrechos de libertades. La segunda declaración corresponde a la época de expansión de las burguesías nacionales

---

<sup>1</sup> Esta declaración fue aprobada en París el 10 de diciembre de 1948, en su Resolución 217 A (III). Esta resolución se aprobó, cuando la ONU contaba con 58 miembros, votaron a favor 48 de los mismos, se abstuvieron ocho estados y dos estuvieron ausentes.

más allá de sus territorios nacionales, en busca por expandirse más allá de sus fronteras en la búsqueda de lo que llamaron el espacio vital que no era otra cosa de redistribuir el reparto del mundo colonial que estaban en las viejas potencias imperiales.

Ha sido materia de preocupación de las Naciones Unidas poner atención a la difusión y promoción de los derechos humanos. No sólo para garantizar la acción coordinada de los gobiernos, sino para que esta acción se mantenga en el largo plazo. Este propósito condujo a la convicción del papel que debe jugar la educación en esa difusión y en esa promoción de los derechos humanos, como componente permanente de la formación educativa. Esta convicción es tal que la propia declaración recogiendo el íntegro de sus considerandos que establecen claramente que la ignorancia y la desviación moral de la humanidad había conducido al desastre causado por la guerra, sustentó que la difusión y la educación en los derechos humanos tenía que ser una tarea fundamental para el conjunto de la humanidad.

En palabras de los propios declarantes, la Asamblea General de las Naciones Unidas que aprobó esta declaración, expresó esta idea central en la portada de la misma, proclamando el “ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades” (ONU, 1948) y, más expresamente dispuso la misma declaración, en su Artículo 26, segundo párrafo, que “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Anexo A).

Entender a la educación no sólo como instrucción, vale decir, como información y entrenamiento para la actividad productiva y la generación de riqueza, sino entenderla como una formación integral de la personalidad, fue también reconocida internacionalmente en el *Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales*<sup>2</sup> (Anexo B), adoptada por el Perú<sup>3</sup> en el que se sostiene, literalmente, en el texto de la declaración de las Naciones Unidas que “la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y del

---

<sup>2</sup> Segunda generación de Derechos humanos asociados a la equidad, data de la primera guerra mundial.

<sup>3</sup> Reconocido por el gobierno peruano el 28.03.1978 (Ver Anexo D)

sentido de su dignidad y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”

También a escala continental se desarrollan otras declaraciones<sup>4</sup>. Los compromisos internacionales tienen por objeto proteger y promover los derechos humanos. Los mismos que tienen, a su vez, como fuente suprema de su difusión y promoción, la educación, considerada en su más amplio y pleno significado. La responsabilidad en la educación recae, desde luego, en la familia y en la Escuela, siendo esta última de competencia del Estado, ya sea normativamente, presupuestalmente, en la misma esfera de la formación, supervisión y control.

En esta misma posición de compromiso doctrinal y encabezando el ordenamiento nacional encontramos el tercer párrafo del artículo 14° de la *Constitución Política de 1993* que dispone que “La formación ética y cívica y la enseñanza de la Constitución y de los derechos humanos son obligatorias en todo el proceso educativo civil o militar” Ya lo había anticipado, así, la *Constitución peruana* de 1979, en sus artículos 21° “El derecho a la cultura es inherente a la persona humana” y en su segundo párrafo conceptualizaba que “La educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad”. En el segundo párrafo de su artículo 22° dispuso que “La formación ética y cívica es obligatoria en todo el proceso educativo”; y en su tercer párrafo el mismo artículo mandaba que “La enseñanza sistemática de la Constitución y de los derechos humanos es obligatoria en los centros de educación civiles y militares y en todos sus niveles”

Cómo puede observarse, este compromiso de la educación integral<sup>5</sup>, que tenga por centro y finalidad al hombre tiene una antigua raigambre tanto nacional como internacional. No se tratará, en adelante, que la escuela sólo se ocupe de la tarea de ilustrar a los niños y adolescentes en el aprendizaje que los prepare para el desarrollo que el mercado exija, sino es necesario formar al ciudadano, en una concepción que recoja no sólo los parámetros para una vida democrática e integrada colectivamente, sino para formarse dentro de una comunidad respetuosa y solidaria, que busque abordar sus diferencias mediante el diálogo y la negociación, negándose al uso de la fuerza y la violencia.

---

<sup>4</sup> Como, por ejemplo, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, suscrita el 22.11.1969 adoptada por el Perú por Decreto Ley 22231 el 11.07.78 y ratificada en la Constitución de 1979 (décimo sexta disposición final y transitoria); o la Carta democrática interamericana (Ver Anexo C)

<sup>5</sup> El papel de la educación y, en consecuencia, el de la Escuela, no podrá limitarse a la tarea de instruir en el manejo de las artes y técnicas de la producción, sino que el hombre necesita prepararse para la vida, formándose integralmente, en todas las artes y las ciencias, así como en el respeto de la dignidad humana en su formación ética y cívica.

No obstante estas tareas tan abandonadas, la violencia de todo tipo acecha mucho más allá de lo que cualquier mente pudiera imaginar. Desgraciadamente, la violencia o sus amenazas se encuentran enraizadas en lo más profundo de nuestro entorno y su presencia, en sus aspectos más profundos y peligrosos, no es advertida. Queremos recordar aquí la idea con la que se asociaba el tema de los estratos de la conciencia que Sigmund Freud comparaba la imagen del psiquismo, asociándolo a un *iceberg*, esas inmensas montañas de hielo que muchas veces se mueven en contra del movimiento de viento dejándonos sorprendidos, por no imaginar de que la parte mayor de esas montañas está oculta bajo las aguas fuera del alcance de nuestra percepción. Igualmente ocurre con el tema de la violencia o, más exactamente, con las causas que la originan, pues, ellas no son accesibles a nuestra percepción, a nuestra superficial observación.

En efecto, el profesor noruego, Galtung (2016), en sus investigaciones sobre la violencia nos ha ilustrado haciéndonos ver que existe un conjunto muy variado de tipos de violencia. En efecto, bajo una mirada simple, moldeada por el propio lenguaje, la violencia tiene una apreciación muy gruesa e ingenua. Es así identificada por el diccionario de la Real Academia Española de la lengua, RAE, contra “el modo natural del proceder”. El problema consiste en que muchas veces es o nos parece muy natural tal proceder, como con frecuencia procedemos, pero ese “natural modo de proceder” muchas veces oculta una gran dosis de violencia. La razón esencialmente es porque más allá del ejercicio de una acción ofensiva contra una persona o un grupo de personas, puede naturalizarse muchísimas formas de proceder que la ocultan o disfrazan, ya sea por los propios elementos de la lengua que van agregando usos que el mismo sistema social y cultural va imponiendo en él, las propias justificaciones contenidas en ideologías políticas, religiosas y culturales, incluyendo incluso hasta el arte o la ciencia y en el conjunto de acciones legitimadas por las costumbres.

En este sentido, Galtung (2016) ha explicado que lo que él reconoce como violencia no se reduce a la violencia directa, que es a lo que se refiere el vulgo y la misma definición del diccionario. Galtung postula la existencia de diversas formas de violentar a los seres humanos y, más allá de los seres humanos a la propia naturaleza, incluyendo a la tierra y al medio de existencia en el cual tiene lugar la propia vida humana. Se podrá encontrar en las tesis del profesor Galtung

más directamente cómo se genera, se desarrolla, se sostiene y se reproduce la violencia. Y se recurrirá en esta investigación a las tesis del profesor Galtung pues él ha sido quien con más agudeza ha explicado en forma sistemática y ha ilustrado al mundo sobre este tema que tiene que ver con los temas que presentamos en esta investigación que consisten en cómo se educa en derechos humanos para formar una cultura de paz para frenar la violencia cultural y estructural.

El punto de partida de la explicación del profesor Galtung es la existencia de un triángulo de la violencia. En uno de los vértices se encuentra la *violencia directa*, vale decir, aquellos actos que atentan directamente contra los derechos fundamentales, básicos, contra otros seres humanos, por ejemplo, contra la vida, la libertad, el trato igualitario, la salud y otros de similares características. En otro de los vértices se encuentra la *violencia estructural*, que puede describirse como aquella en la que se asienta, directamente, la estructura económica y social. Las condiciones de vida, la vivienda, la falta de acceso a una vivienda digna, la incapacidad para recurrir a la medicina, al auxilio médico, la carencia de ingresos suficientes, las condiciones en que se desarrolla la actividad de trabajo, la desigualdad del intercambio, hacen parte del mismo, formarían parte de la violencia estructural. Ciertamente este tipo de violencia puede producir y generar constantes recursos a la violencia directa. Si ello no es así es porque existe otro tipo de violencia que forma parte del tercer vértice de violencia que consiste en la *violencia cultural*. Este tercer vértice de la violencia constituye la fuente de todas las justificaciones sobre la violencia estructural y de la violencia directa.

Por consiguiente, están contenidos en la violencia cultural, la legitimación de la violencia estructural y de la violencia directa. Vale decir, por la violencia cultural, una de las partes, beneficiada con la violencia estructural y/o por la violencia individual pretende dar argumentos justificativos de la violencia, muchos de ellos se convierten en clichés que legitiman la violencia ejercida por unos sobre otros. Así, por ejemplo, se dirá que unos seres humanos, los colonos, son más inteligentes, o más aptos, para ejercer la dirección del proceso civilizatorio que los otros: las poblaciones originarias de una colonia; los que tienen recursos económicos o más tierras que los "otros" que carecen de ellas porque son menos capaces que los primeros, con menores habilidades; vale decir, unos tienen privilegios porque se lo merecen y otros están excluidos o marginados por

carencias que se asientan en su propia naturaleza. En una palabra, se traza una división entre el que obtiene ventajas sobre el otro, por una diferencia ajustada a su propia naturaleza (Galtung, 2016, pp.154-166)

De esta tesis sobre la violencia el profesor Galtung deduce la necesidad de una cultura de paz. En sus propias palabras Galtung (2016) sostuvo:

Estando institucionalizada la estructura violenta e interiorizada la cultura violenta, la violencia directa también tiende a formalizarse, convertirse en repetitiva, ritual, como una venganza. Este sistema triangular de la violencia debe ser contrastado mentalmente con uno similar para la paz, en el que la paz cultural engendre la paz estructural, lo que se traduce en relaciones simbióticas, equitativas entre los diversos socios; y la paz directa se manifieste en actos de cooperación, amistad y amor (p.168).

Así como la violencia estructural, engendra la cultura de la violencia, que la justifica, y la dialéctica de la relación entre ambas, convierte a ésta en generatriz de aquella; asimismo, la cultura de paz puede quebrar aquel circuito vicioso y engendrar el circuito virtuoso engendrando la paz entre ambas, convirtiéndolas en su contrario. De este modo, contra aquellas categorías o vértices de la violencia cabría la promoción y el desarrollo de una cultura de paz. Engendradora y promotora esta última, la cultura de paz, de un cambio en la violencia estructural y, consiguientemente, del vértice de la violencia directa y de todo tipo de violencia como una forma de resolver o legitimar las diferencias.

En un ensayo reciente (Padilla y Bermúdez, 2016, pp.219-251) muestran la subsistencia del conflicto después de cincuenta años de violencia directa. Se trata de la violencia que subsistió en Colombia a lo largo de medio siglo. Esta investigación afronta uno de los temas más complejos y, por ello, lo convierte en los más valiosos análisis contemporáneos en que se abordan en su integralidad la violencia y el conflicto desde la tarea educativa. La distinción –no siempre clara y casi siempre difícil de esclarecer entre conflicto y violencia- entre estos dos temas aparentemente similares y con los cuales existe una gran dosis de confusión, en gran medida generados por el hecho que con frecuencia aparecen asociados: el conflicto y la violencia logran distinguirse en este texto de una manera vívida. Es claro que no siempre uno necesita del otro. No siempre el conflicto necesita de

violencia para resolverse. Puede en medio de la violencia crearse las condiciones para hacer girar el proceso y abrir unas anchas avenidas para la paz, por donde pueda circular el hombre libre. Pero esta voluntad para invertir el proceso debe ser parte de la responsabilidad ética del más fuerte, vale decir, del Estado.

La vida diaria está llena de conflictos y no siempre atendemos su resolución por medio de la violencia. Un camino alternativo es la negociación. Es cierto que cuando las partes no están igualmente empoderadas se recurre a la violencia en forma permanente y esta forma se refuerza también por otros medios violentos. El profesor Galtung (2016) lo explica señalando que uno de los medios invisibles de la violencia se ejerce a través de lo que llamó *violencia estructural* y este mismo tipo de violencia se encubre y se invisibiliza por el otro tipo de violencia, que él llamó *violencia cultural*. Muchas veces no es ni siquiera vista por las víctimas. Pero sí es sentida por ellas, sobre todo, cuando se hace insoportable.

La falta de actuación de *violencia directa* por parte de las víctimas no significa que no exista violencia. Hay violencia pero ella tiene un carácter estructural, ahora, probablemente, descubierta por las víctimas que reaccionan en forma de violencia directa. Vistos los hechos de manera viva se encuentra que esta *violencia estructural* tiene muchas raíces como el desplazamiento de grandes sectores de la población que, en el caso colombiano -se afirma-, alcanzaron a ser un diez por ciento de la población total del país, esto es unos cuatro millones y medio de personas. También fueron víctimas fatales de la violencia unas 220 mil personas. Esto significa el abordamiento del problema de reparaciones y otros muchos más problemas a los que se tendrán que agregar las huellas de la violencia entre unos y otros sectores, agregando a ello el programa de reparaciones de uno y otro lado del conflicto armado.

Este marco de interpretación preliminar muestra la existencia de un discurso nacido del cese de uno de los conflictos más catastrófico del que haya tenido memoria la humanidad, que se conjura con la búsqueda por encontrar soluciones armoniosas que puedan evitar nuevas guerras. Este mismo marco acompañó el nacimiento de nuevos textos constitucionales que apuntaron a reducir las fuentes del conflicto y a su tratamiento desde la negociación, evitando hacerlo desde la violencia. Los nuevos acuerdos internacionales, como los

nacionales, postularon, más bien, la búsqueda de medios pacíficos, que permitieran otras salidas alternativas, antes de que se incendie la pradera.

Dos vigas buscarían sostener el nuevo edificio de la paz. La primera de ellas buscaría reducir el nivel de estallido de conflictos internacionales. La nueva legislación abordaría las diferencias internacionales, acompañando el desarrollo de una agenda en clave de paz y armonía, cuyo papel habría de recaer centralmente, en un complejo sistema de compromisos entre Estados, tarea esencial encargada a los organismos internacionales y a una frondosa constitución de compromisos entre las naciones. Desde la mirada de la Escuela, encontraríamos la segunda viga que se encargaría de dar orientaciones de civismo y de la ética sostenida en nuevos textos constitucionales que permitieran fomentar el desarrollo de una población comprensiva del reconocimiento del derecho de todos, como fuente garante de una paz sostenida sobre la base de la justicia social.

El final del mayor conflicto bélico mundial se vio acompañado de un elevado optimismo del desarrollo que se vería acompañado de mejoras en la distribución económica y de la siembra de nuevos derechos sociales. Era la época del nacimiento del Estado de bienestar o *Welfare State*. El gigantesco y acelerado crecimiento de la reconstrucción del occidente industrializado podía competir con el mundo socialista en derechos y oportunidades. Así lo creyeron los entusiastas y convencidos economistas ingleses al término de la segunda guerra (Beveridge, 1947).

El historiador inglés Hobsbawm (1998) describió con brillo este optimismo producto del crecimiento de la industria, los ingresos, el empleo y, desde luego, el bienestar que acompañaron a los años que siguieron a la segunda post guerra. Todos tenían confianza, o más exactamente vivían con la confianza en los años que venían. La pobreza, las necesidades habían sido definitivamente derrotadas. Hasta los conservadores estaban entusiasmados, con el crecimiento. El empleo, los ingresos, los servicios prestacionales, las escuelas, entre otros podrían mostrar que estábamos en un mundo nuevo, en ese mundo que señalaba sir William Beveridge que no tendría nada que envidiar al bloque socialista. Aquí tendríamos crecimiento, seguridad, y libertad. Este momento que se viviría entre la segunda postguerra hasta mediados de los años 70 del siglo pasado es

descrito, como esos años maravillosos que, ahora se observan con algo de nostalgia, como los “años dorados” (Hobsbawm, 1998, pp.260-289)

La escuela jugaría el papel fundamental de transmisión del nuevo espíritu pacificador de la sociedad. Ella sería la clave de comprensión de la competencia ciudadana y del sistema democrático. La Escuela deberá asumir el papel central en la formación de los nuevos ciudadanos, respetuosos de sus derechos, así como del respeto del derecho de los otros, que sólo le cabe reconocer como sus semejantes. Sin embargo, este papel de la Escuela habría de llegar un poco tarde. O, más exactamente, un tanto fuera del momento más propicio, pues el ciclo expansivo del capitalismo mundial había llegado a su fin y nuevas sombras se cernían sobre el mismo. La estanflación, como resultado de la combinación de inflación y estancamiento, un fenómeno nuevo hubo de aparecer en la década de 1980, opacando las posibilidades de desarrollo y expansión del empleo, los salarios y reducción de los derechos sociales que habrían de oscurecer el cielo de la esperanza y de la paz social. La respuesta a la protesta social y a las huelgas en Inglaterra y en los Estados Unidos hubo de ser extremadamente dura. Por supuesto, que la Escuela tendría que perder su papel central dentro de las nuevas políticas económicas. El conflicto se agravaría y la opción no fue la moderación sino las acciones más duras contra la protesta.

Los organismos internacionales comenzaron a caminar por rutas divergentes. Las Oficinas de Naciones Unidas como OIT, UNICEF, UNESCO y otras, siguieron estimulando las reformas y los derechos sociales y su apoyo a la Escuela. En cambio, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, bajo una conducción asimétrica y unilateral, se encontraba comprometida con los programas de ajuste que significaron el abandono de los Programas Sociales. Desde luego, que este abandono habría de destruir los esfuerzos por encontrar las rutas de armonía y de paz.

La confrontación habría de aparecer bajo una Escuela bifronte, una cabeza bajo el impulso de los organismos de Naciones Unidas y de los docentes comprometidos en ella que postula que el aprendizaje debe ser integral, crítico, creativo, que forme al estudiante para la vida y apostando, a pesar de todo, por una escuela comprometida con la integración y la lucha por la democracia y su propuesta ética. La otra cabeza, representa una Escuela propugnada desde el Banco Mundial y los funcionarios Nacionales, conducidos bajo una concepción

pragmática, centrada en la tecnificación y puestos al servicio de la actividad económica, en su versión de acompañante del mercado y para el mercado. Esta última es la versión de una Escuela que busca desconectarse de lo que considera un fardo pesado para el rendimiento de las pruebas PISA y que percibe que la preparación para la ciudadanía obedece a un modelo de adoctrinamiento procedente de demócratas radicales que buscan llevar agua para su molino contra las tradiciones nacionales o contra el globalismo neoliberal.

Convirtiéndose esta misión de la Escuela en una de las más importantes vigas que sostienen el orden democrático. Y, por consiguiente, una de las tareas centrales en que se ha comprometido el país entero. En consecuencia, si la tarea es de tamaño magnitud, ella no puede ser descuidada y lo primero para evitar descuidarla, será monitorearla y examinar cuidadosamente, la *última ratio*, en la que se sostiene el fundamento del sistema educativo.

### **1.3 Marco espacial**

La presente investigación pretende cubrir, el área de competencia geográfica que abarca Lima metropolitana, la que se encuentra bajo la jurisdicción administrativa de Dirección Regional de Lima metropolitana. El examen va a comprender el nivel correspondiente al nivel secundario de la educación básica regular. Aquí nos referimos a las instituciones educativas públicas y privadas, atendidos por docentes en ejercicio en escuelas de varones y mujeres.

Advertimos, aunque parezca innecesario hacerlo, que Lima metropolitana no es un espacio homogéneo. Más bien Lima metropolitana refleja bien, socialmente hablando, al país. Aquí habitan, trabajan, estudian, consumen, poco más de diez millones de personas de las más diversas procedencias. Se trata de un espacio muy heterogéneo, como inseguro. Un espacio con profundas desigualdades económicas, pero también sociales y culturales. Eso la convierte en un medio potencialmente muy violento. Las relaciones personales esconden permanentemente, una elevada carga de resentimiento y conflicto. Es una de las pocas ciudades con ese nivel poblacional sin medios de transportes masivos, lo que genera un enorme congestionamiento vehicular que la convierte en una ciudad al borde del colapso, porque eso no sólo encarece el transporte, sino lo hace muchas veces en detrimento de las posibilidades de descanso de millones de personas que se trasladan a lo largo de decenas de kilómetros, en todas las

direcciones imaginables, todos los días, para llegar a sus centros de actividad, en elevado porcentaje, se trata de trabajadores por cuenta propia; o para llegar a los servicios de los que carece la periferia de la ciudad. Por abreviar no iremos más lejos. Baste con esta brevísima descripción, para señalar que cuando observamos a la gente que vive en Lima, vamos a encontrar en ella un abanico de posiciones frente a los más diversos temas. Vale decir, que las percepciones de la gente que vive en Lima, registra la más variada concepción con respecto de la vida, del trabajo, de la familia, de la sociedad, de la economía, de la política, de la salud, de la educación, de la religión, aun cuando esas personas vivan muy próximas físicamente. Esta Babel que es Lima, siempre nos va a deparar sorpresas. Nada más distante de la homogeneidad que un abordamiento sobre Lima. Si apuntamos que la cartografía reviste siempre un carácter marcadamente social, esto es enfáticamente verdad con respecto a Lima metropolitana.

#### **1.4 Marco temporal**

Temporalmente el marco de la presente tesis está delimitado por el inicio de las acciones referidas a las políticas económicas y sociales llamadas de “ajuste estructural”, vale decir, aquel conjunto de medidas políticas orientadas a buscar ajustes del presupuesto público, condicionadas al riguroso equilibrio financiero entre ingresos tributarios y gasto fiscal. Estas políticas conjuntamente con un paquete de medidas llamadas “correctivas”<sup>6</sup> tuvieron lugar desde el inicio de década de 1980, prolongándose hasta el día en que se redacta esta investigación. Siguiendo esta línea demarcatoria en el tiempo nos interesan todas las experiencias que hubieran tenido lugar en el periodo comprendido entre 1980 y la actualidad. Ciertamente, no pretendemos realizar un estudio longitudinal sino que lo tratamos como un sólo periodo, o sea sincrónicamente la experiencia que hubiera tenido lugar en este periodo, que se ha dado en llamar neoliberal, por el predominio o la hegemonía de las decisiones en las que han predominado las prácticas mercantiles libre de mayores controles estatales.

---

<sup>6</sup> Internacionalmente estas medidas de “ajuste”, fueron aplicadas en casi todos los países de América Latina, dentro de las acciones de política acordadas en el llamado “consenso de Washington” por el que señalaban medidas como: Riguroso equilibrio financiero del presupuesto; reorientación del gasto en educación y salud; ampliación de la base tributaria; regulación mercantil de las tasas de interés; tipo de cambio regulado por el mercado; libertad de comercio internacional; apertura al mercado de capitales extranjeros; privatización de empresas públicas; desregulación de los mercados, y, seguridad de los derechos de propiedad.

Podría hacerse una objeción al marco temporal de la presente investigación, consistente en presentar la interrogante ¿cómo evaluar todo ese periodo que recorre cerca de cuatro décadas en tanto que la investigación explora sólo un momento en el tiempo obtenido en un lapso bastante más circunscrito? La respuesta a esa posible objeción consiste en: primero, las preguntas si bien son instantáneas, las respuestas no lo son, pues se remiten a todo el tiempo de vida docente, de práctica docente de los maestros informantes que han actuado en ese periodo; en segundo lugar, el marco temporal actúa como un continuo, sin solución de continuidad, al menos en lo que toca a sus componentes centrales con cierta fidelidad y permanencia: como son las mismas políticas educativas, las mismas políticas macro económicas, la misma actuación o carencia de ellas en cuanto a las decisiones tomadas en los temas constitucionales, legales, institucionales y programáticos. En estos aspectos nada ha cambiado. De este modo, se puede afirmar con toda seguridad que el periodo del que se da cuenta tiene un carácter uniforme y que las respuestas o apreciaciones que se ocupan del mismo, están referidos al mismo objeto de observación.

#### **1.5. Contextualización: histórica, política, cultural, social. Supuestos teóricos.**

En el plano internacional durante las dos últimas décadas del siglo XX y lo que ha corrido del siglo XXI, o sea, en los últimos 37 años, se precipitaron una serie de acontecimientos notables que cancelaron el periodo de la guerra fría que empezó no bien concluida la II guerra mundial. La caída del muro de Berlín<sup>7</sup> rubricó la crisis del régimen soviético y de los países de Europa oriental que conformaban el Pacto de Varsovia y, desde luego, del fin de su sistema económico. Esta crisis que concluyó con la Guerra Fría que se iniciara no bien iniciada la segunda post Guerra, evidenció en los días sucesivos la creciente unipolaridad del mundo bajo hegemonía norteamericana.

Este hecho clave se vio acompañado por el descabezamiento, en el sistema capitalista del occidente, de las orientaciones Keynesianas de las políticas económicas y del fin del llamado *Welfare State* o Estado de Bienestar. Es

---

<sup>7</sup> El 19 de agosto de 1961, en plena guerra fría, empezó a construirse el muro que separó a Berlín occidental de la República Democrática Alemana (RDA). Su caída, 9 de noviembre de 1989, después de 28 años, significó el fin del régimen que prevaleció bajo el control en la URSS y en toda Europa Oriental bajo su hegemonía.

importante notar en este contexto internacional que la caída del Estado de Bienestar iniciado desde el llamado Tercer Mundo se realizó a través de golpes de estado y la instauración de violentísimas dictaduras, antes de la caída del bloque soviético, a modo de experimentación de un nuevo programa económico mundial, dirigido desde la Universidad de Chicago, con el acompañamiento de dos notables líderes del movimiento neoliberal<sup>8</sup> que, desde 1944, venían esperando la ocasión de intervenir en las economías, cambiando a los equipos de los organismos internacionales de crédito con una notable presencia keynesiana.

Así, Frederick Von Hayek y Milton Freedman, fueron activos protagonistas de las políticas de ajuste estructural en las dictaduras de Chile con Pinochet, desde 1975 en que se asume la nueva política económica con la asesoría directa de los *Chicago boys*, es decir, con los graduados chilenos en la Universidad de Chicago y el directo concurso de Milton Freedman y, en la Argentina con un gobierno de dictadura cívico militar, seguido de una “democracia tutelada”, vale decir, con un gobierno establecido mediante elecciones generales en 1973 y apoyado militarmente en todo el país, con la finalidad de aplastar las protestas y hasta levantamientos que produjo el segundo peronismo asociado a la mafia sindical, aceptando el paquete de ajuste económico impuesto por las políticas fondomonetaristas y acompañadas por el Banco Mundial, para atender la crisis mundial desatada a partir de los cambios de precios del petróleo y del traslado de esos ajustes por el precio de las de las exportaciones del primer mundo lideradas por los ajustes impuestos desde la economía norteamericana que tenía que hacer frente al cuantioso gasto militar que había generado la Guerra en Vietnam, que originó el primer déficit de presupuesto que tuvo que atender el Presidente Nixon, devaluando en 1971 el dólar en 10%, incumpliendo el compromiso de los Estados Unidos con los países que firmaron el acuerdo de Bretton Woods<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Para una exposición de conjunto del movimiento liberal, su historia, propuestas y crítica puede consultarse Harvey, D. (2015) y Escalante, F. (2016)

<sup>9</sup> “En julio de 1944, los representantes de 44 países se reunieron en Bretton Woods, New Hampshire, para crear un nuevo arreglo institucional que rigiera la economía internacional en los años de posguerra. Después de la Segunda Guerra Mundial, muchos coincidían en que la inestabilidad de la economía era uno de los causantes de la guerra y que debía prevenirse dicha inestabilidad.

El acuerdo, el cual fue desarrollado por los prominentes economistas John Maynard Keynes y Harry Dexter White, fue propuesto inicialmente por Gran Bretaña como parte del Lend-Lease Act, una ley americana diseñada para ayudar a la Gran Bretaña en sus esfuerzos de reconstrucción después de la posguerra. Después de varias negociaciones, el acuerdo final de Bretton Woods contenían los siguientes puntos:

- La creación de autoridades internacionales que promuevan el comercio internacional y la armonía económica.

El contexto del análisis en el Perú se ubica dentro de los periodos presidenciales que corresponden a los gobiernos de los periodos que van desde 1980 al 2015, época en que tienen lugar las más activas, intensas y extensivas acciones de política neoliberal en el Perú. Estos son los correspondientes a los gobiernos siguientes: Fernando Belaúnde Terry (1980-1985), Alan García Pérez (1985-1990), Alberto Fujimori (1990-2000), Paniagua Curazao (Provisional, designado por el Congreso (2000-2001), Alejandro Toledo Manrique (2001-2006), Alan García Pérez (2006-2011) y Ollanta Humala Tasso (2011-2016)

También es interesante destacar que a la aplicación de los programas de ajuste neoliberal en ese contexto internacional corresponde, durante este período, un enorme impacto y desarrollo de una *serie de crisis económicas*: Sólo en los EUA tuvo lugar las crisis de 1980-1982 en la que el PBI cayó en -0.1 por ciento per cápita; pero esta crisis aparecía con un nuevo rasgo: la caída de las ventas era acompañado con inflación, los economistas acuñaron un nuevo término para distinguir este nuevo tipo de crisis, *estanflación* fue como la bautizaron. La de 1990-1991 en la que la pérdida *per cápita* alcanzó 1.5 por ciento; ambas tuvieron como causa los ahorros, los préstamos y la actividad inmobiliaria; otra de las crisis, más ligera o menor que las anteriores fue la del período 2000-2011 que tuvo como causa el mercado de valores y la contabilidad corporativa (Cacho, 1988, pp. 538-544)

El lunes 19 de octubre de 1987 millones de inversores se lanzaron en masa a vender sus acciones en la bolsa de Nueva York debido a la creencia generalizada del manejo inapropiado de la información confidencial y la adquisición de empresas con dinero procedente de créditos. Ese día el índice Dow Jones de Industriales se desplomó 508 puntos (-22,6%), y arrastró a las bolsas europeas y japonesas, producto de lo cual se intensificó la coordinación en la política monetaria internacional y en los principales asuntos económicos

- 
- Fijas la tasa de cambio entre las diversas monedas del mundo.
  - La convertibilidad entre el oro y el dólar estadounidense, de tal forma que esta moneda se convierta en la reserva monetaria mundial.

De los tres puntos solamente continúa aplicándose hoy en día el primero. Las instituciones creadas por el acuerdo de Bretton Woods son el Fondo Monetario Internacional (IMF), el Banco Mundial (WB) y el Acuerdo General sobre Tarifas y Comercio (GATT), las cuales existen todavía y juegan un papel crucial en el desarrollo y regulación de las economías internacionales. El IMF inicialmente ayudó a vigilar a que el precio fijado por el acuerdo de Bretton Woods, entre el oro y el dólar se mantuviera: USD\$35 por onza. De igual forma fijan las tasas de cambio de las monedas internacionales mientras estuvo vigente el acuerdo” *Finanzas y dinero* (2009)

(Cacho, 1988, pp.538-544)

La crisis que se inició con el estallido de Lehman Brothers el 15 de setiembre del 2007 fue una de las mayores que sacudiera a los Estados Unidos, desde la gran crisis de 1929, la misma que se reflejó en un largo proceso recesivo. Sólo en los dos primeros años que siguieron a la crisis del 2007-2008 cayeron unos 250 bancos en los Estados Unidos. El detonante fue el estallido de una enorme burbuja inmobiliaria, que reveló que los bancos habían extendido hipotecas “basura” (*subprime*) a personas que no podían pagarlas, con la expectativa de que el precio de las viviendas seguiría subiendo. Esas hipotecas fueron titulizadas y vendidas en los mercados, lo que causó cientos de miles de millones de dólares en pérdidas a los inversores (Krugman, *et. al.* 2012: 37-57)

El presidente George W. Bush creó un programa de rescate financiero dotado con 700.000 millones de dólares, que él y su sucesor, Barack Obama, usaron para reflotar a bancos, aseguradoras y la industria automovilística. Obama impulsó también un plan de estímulo de 787.000 millones de dólares para revitalizar la economía a golpe de infraestructuras, educación, ayudas al desempleo y subsidios a las energías alternativas (Krugman, *et al.*, 2012, pp. 37-57)

Recordemos, también el llamado “efecto tequila” en 1994 que acompañó la crisis del peso mexicano y la incapacidad del gobierno de mantener su tipo de cambio frente al dólar, con una serie de consecuencias negativas respecto de la producción arrastrando consigo la devaluación de la moneda y el incremento de la desocupación de un 60 por ciento de la fuerza activa de trabajo.

Agreguemos brevemente la crisis asiática en julio de 1997 en la que se devaluó la moneda tailandesa produciendo, como en un proceso dominó, desórdenes financieros y económicos en Malasia, Indonesia y Filipinas, lo que repercutió también en Taiwán, Hong Kong y Corea del Sur (Klein, 2007, pp.355-378) Y, al año siguiente, le tocó a Rusia el derrumbe de su sistema bancario nacional, con una suspensión parcial de pagos internacionales, la devaluación de su moneda y la congelación de los depósitos en divisas. El FMI concedió créditos multimillonarios para atajar la caída libre de su divisa y que el impacto fuera irreparable en el mercado internacional, con el evidente propósito de sostener sus reformas económicas auspiciadas desde los organismos internacionales liderados

y controlados por los Estados Unidos.

En lo correspondiente al plano nacional, la guerra interna fue uno de los elementos más impactantes del escenario nacional peruano, el que tuvo que ser afrontado tan pronto ingresó al mando del Ejecutivo Fernando Belaúnde Terry, declarando en emergencia a las provincias de Ayacucho, Huancavelica y Apurímac en la sierra sur del País, una de las zonas más azotadas por la pobreza y el analfabetismo. La respuesta fue brutal. Durante el gobierno de Fernando Belaúnde se produjo el asesinato de nueve periodistas que fueron a cubrir la información en la región. Las investigaciones sobre el terreno pusieron en evidencia a los responsables del crimen: Las Fuerzas Armadas que intervinieron. La subversión se extendió a lo largo del país y la respuesta fue la extensión del Estado de emergencia. La violencia instalada en el país produjo la destrucción de millones de dólares de infraestructura, especialmente en los sistemas de transmisión eléctrica, el abandono de inmensas áreas agropecuarias. Y lo peor, muertes y asesinatos por doquier. Muchos de ellos fueron los mismos combatientes, pero muchos más fueron las poblaciones que se encontraban entre los dos fuegos. Más de 70 mil personas fueron víctimas fatales de la violencia. Durante las dos últimas décadas del siglo XX ocurrieron miles de asesinatos, secuestros, desapariciones forzadas, violaciones sexuales y torturas causadas en los escenarios de los pueblos rurales donde tenían lugar las acciones.

El sector de la sociedad rural más importante y más afectado en el conflicto armado fue el de los márgenes más excluidos del país (...) Fue también allí donde se cometieron los casos más cruentos de ataque a poblaciones civiles –tanto por parte de la organización subversiva como de las fuerzas armadas- y donde se pagó el mayor costo en vidas humanas con la destrucción de familias y comunidades enteras (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2009, p.88)

Las autoridades civiles se sometían a las autoridades militares. La vuelta a la democracia fue sólo una ilusión.

El contexto nacional de la época estuvo marcado por la hiperinflación, bajo el gobierno de Anal García, la que alcanzó la cifra de 7 mil 500 por ciento en el año 1999. El gobierno de García generó, así, un aumento de la pobreza, la cual pasó del 41% al 55% entre 1985 y 1991, año de la introducción del *nuevo sol*. La

deuda externa impagable que presionaba sobre nuestra balanza de servicios comprimiendo nuestra capacidad de inversión, la que llegaría al término del gobierno de Alan García a 19 mil 500 millones de dólares USA y durante el gobierno de Fujimori alcanzaría la extraordinaria cifra de 34 mil 500 millones de dólares a mediados de su gestión.

El pago de la deuda pública peruana era cotizado en el exterior a una quinta parte de su valor, pues era prácticamente impagable. El gobierno del Perú concluyó con un pago equivalente a 19,500 millones de dólares USA, vale decir a unas 3,5 veces más de su cotización internacional. El gobierno de Fujimori terminó pagando unos 13 mil millones de dólares más de lo que costaba la deuda peruana. La prensa peruana, su aliada, terminó aplaudiendo la medida. Ninguna investigación de por medio.

Quienes pidieron hacer la investigación desde el Congreso, fueron vapuleados. Se les acusó de quererse pasear en el extranjero con el pretexto de una investigación que le costaría al estado peruano miles de dólares. Sin embargo, estaban en juego la especulación por encima de miles de millones de dólares. Mientras tanto la deuda fue dando sus frutos a la banca internacional y a sus bondadosos negociadores. Ninguna comisión del Congreso fue a los Estados Unidos a investigar cómo se formuló y desarrolló la renegociación de la deuda pública peruana bajo el Plan Brady<sup>10</sup> En verdad la renegociación planteada era

---

<sup>10</sup>Llamado así por el nombre del Secretario del tesoro norteamericano Nicholas Brady. El punto más importante de este plan consistía en combinar de algún modo las recompras descontadas con la emisión por parte del país de los denominados "*bonos Brady*" a cambio de los títulos de crédito en manos de los bancos. Dichas operaciones complementarían las medidas que apliquen los países para restablecer la viabilidad de la *balanza de pagos* en el marco de los programas de *ajuste estructural* a medio plazo respaldado por el *Fondo Monetario Internacional* y otros *acreedores multilaterales* y por *acreedores bilaterales* oficiales. El esquema consistiría en recompra de deuda bajo las siguientes modalidades: a) Emisión de bonos a la par; b) Emisión de bonos bajo la par (o *discount*); c) *Cash Paymen* (aplicando un factor de descuento)

Este esquema fue presentado como una ayuda para los países que formaban parte del plan diseñado por *Nicholas Brady*, secretario del tesoro de Estados Unidos. Más específicamente, se les abrió nuevamente (luego de llegar a un acuerdo) las puertas a los mercados financieros internacionales, que a partir de este momento no existiría más la concentración de acreedores en bancos particulares foráneos, sino que los acreedores pasarían a estar atomizados en los diferentes mercados de capitales internacionales. Para poder llegar a un acuerdo con los acreedores y acceder al Plan Brady, se les exigía a los países deudores que demostraran cierto grado de compromiso, condicionándolos a aplicar las guías del *Consenso de Washington*. Estas "guías" fueron elaboradas por el economista John Williamson, un consultor del Instituto Peterson, uno de los think tank de los cientos con que cuentan los EUA, cuya propuesta a través de la guía era condicionar las medidas de liberalización ampliamente sostenidas por el neoliberalismo a escala internacional. Sus medidas más notables fueron una rígida disciplina fiscal, liberalización del comercio, re-direccionar el gasto público, privatización de las empresas estatales, desnacionalizar la economía, abrir el comercio de importaciones, desregular el mercado interior, incluyendo el mercado ocupacional. Estas políticas se aplicaron fuertemente a lo largo de todos los gobiernos peruanos hasta la actualidad, conformando en su

discutible no sólo por la pérdida de soberanía del Perú al decidirse en los EUA que era lo conveniente a su política económica, sino porque buena parte de la deuda nacional se había reducida a su mínima expresión como la procedente de la extinta URSS, que había caído junto con el derrumbe del Estado soviético y la segunda razón fue que la cotización en el mercado internacional de los bonos de la deuda peruana valían una quinta parte de su precio nominal los que pudieron cancelarse con la sola venta de empresas públicas.

## **II. Problema de investigación**

## **2.1. Aproximación temática: observaciones, estudios relacionados, preguntas orientadoras**

El Perú sufrió un largo proceso de guerra interna (1980-2000) con sus secuelas de violación de derechos humanos.

A lo largo de este tortuoso proceso, en el Perú se desarrollaron programas económicos de ajuste económico, con un fuerte impacto sobre la población del país, cuyos efectos más notables tuvieron como consecuencia: a) El desplazamiento masivo de población campesina, b) La caída de la inversión de riesgo, c) La pérdida de empleos, c) La precarización de los empleos existentes, d) La reducida presión tributaria, e) La precarización de los servicios públicos, f) La insuficiente infraestructura educativa, g) Rendimiento decrecientes en la calificación y formación docente, g) El abandono de programas de investigación educativa, h) La ausencia de debate y propuesta nacional de reforma educativa acorde al desarrollo nacional, entre otros efectos que han marcado un impacto negativo en una oferta pertinente y de calidad a nivel nacional.

De otro lado, el Perú asumió como parte de sus compromisos internacionales, una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos; así como, resultado del retorno de la democracia, el compromiso constitucional el respeto y la promoción de los derechos fundamentales suscrito en la Carta de 1979. No obstante, que este proceso sufriera la interrupción durante la última década del siglo pasado, este compromiso nacional fue retomado y reincorporado en la Constitución de 1993. Sin embargo, existen serias observaciones respecto de su cumplimiento, entre ellas los referidos al incumplimiento del artículo décimo cuarta de la misma, que dispone la enseñanza de los derechos humanos y fundamentales en todos los niveles y modalidades, a lo largo y ancho del país<sup>11</sup>.

Nos toca a nosotros hacer el examen de las causas que bloquearon o impidieron el fiel cumplimiento de este compromiso, que fuera refrendado, posteriormente en el año 2001, durante el gobierno de transición, por todas las fuerzas políticas y representaciones sociales del país. No podemos olvidar que desde la remota civilización griega, democracia y ciudadanía son parejas

---

<sup>11</sup> Hasta el momento las responsabilidades de su cumplimiento atañen formalmente al Vice Ministerio de Derechos Humanos. Sin embargo, su incumplimiento es responsabilidad de todos los sectores acreditados en la Comisión Nacional encabezada por el sector justicia que lo preside.

indesligables. Vale decir que no puede existir una sin la otra. Una y otra son pilares de la construcción cultural que permite vivir en comunidad con el más bajo nivel de fricciones que permite la existencia en comunidad. La razón es conocida: se trata de que la pluralidad de pareceres sólo pueden crecer y desarrollarse sin destruirse mutuamente si en la comunidad de hombres y mujeres que establecen mecanismos de interacción que permiten canalizar exitosamente los conflictos o evitarlos. Estos mecanismos se anclan, fundamentalmente, en un cuerpo de normas (desde el mandato constitucional hasta las reglas de más bajo nivel) sostenidas sobre la convicción misma del buen proceder que se atiene a la Ética pública. De este modo, la imprevisibilidad queda reducida y los medios para solucionar las diferencias en las decisiones que se toman cotidianamente garantizan, así, el control de los conflictos limitándolos a su mínima expresión (Horrach, 2009, pp.19-21)

De aquí se colige la necesidad de robustecer nuestra cultura democrática, vale decir, la ética pública, consistente fundamentalmente en la búsqueda del bien común, del respeto al otro, de la ampliación de los derechos fundamentales y, básicamente, en extender los derechos a quienes aún no disfrutaban de ellos. Vivir en democracia y participar activamente en la vida pública como ciudadano, requiere su capacitación constante en los valores que promueven y vitalizan el sistema democrático. La precaria formación en los valores ciudadanos alientan la intolerancia, la corrupción del sistema político y la amenaza de la tiranía. La necesidad de la formación ciudadana, que no es otra cuestión, que la incorporación de los valores de la ética social y la lealtad a las normas aceptadas por la mayoría ciudadana se impone no sólo porque así se ha aceptado formalmente en la comunidad internacional o porque así lo haya determinado un acuerdo nacional, sino porque forma parte de nuestro fuero interno, de nuestro compromiso ético. Pero como este compromiso no constituye parte de nuestra naturaleza, sino que ha crecido y se ha desarrollado en nuestra historia cultural, no existe otro modo de adquirirlo a través de un proceso prolongado de socialización, que se inicia en el hogar y en la Escuela, principalmente.

La inserción del Perú en la comunidad internacional hizo indispensable no sólo el cumplimiento de los derechos civiles y políticos, sino también los económicos y sociales y en forma particular los *derechos fundamentales y su promoción* que constituyen la clave de bóveda de la propia Constitución Política.

La Constitución política prevé la educación y formación en estos derechos en todos los niveles y modalidades educativas, no obstante este mandato, no existe, al parecer, interés alguno en hacerlo viable. Tenemos un retraso en el cumplimiento de este mandato constitucional y este compromiso internacional y hasta ahora no existe una sola explicación. Queremos y creemos que podemos cumplir con este vacío poniendo en blanco y negro las causas que lo impiden. Esta es la razón por la que queremos alcanzar esta investigación que indague sobre las causas que están bloqueando e impidiendo la realización de tan alto mandato, hasta la fecha relegado e incumplido.

Recordemos que el incumplimiento de un mandato constitucional sobre un tópico de tanta trascendencia como los Derechos Humanos y Derechos Fundamentales hará del Perú ante los ojos del mundo una República sin ciudadanos, a despecho de lo que la propia Constitución Política le atribuya. Por eso la importancia que tiene abordar el tema con toda claridad remitiéndonos a las raíces, vale decir a sus causas que lo generan, que es lo que persigue, modestamente, la presente investigación.

Igualmente, el reclutamiento para los que dirigen la Educación. El mismo tipo de personajes aparecen como por encima de los problemas de la tierra para dar formidables propuestas sin que ninguna de ellas logre hacer el más mínimo efecto. Debemos hacer un alto en esta carrera contra el tiempo. Los que dan recomendaciones sobre el Perú, creen que pueden prescindir del conocimiento de Perú, al menos de la Escuela peruana. Con sobradas razones se puede afirmar que no conocen lo que sucede realmente en la Escuela peruana. Menos aún en las relaciones entre la Escuela y el aparato burocrático del Estado. A lo sumo, si algo conocieron, sólo fueron las estadísticas de las Escuelas. Sin embargo, estamos convencidos, que esas mismas estadísticas son el subproducto de un conjunto de problemas que suceden más allá de ellas mismas. Sin que esto signifique que la misma escuela sea excluida con respecto al problema de la educación.

Diremos más. El problema de la Escuela es un problema complejo. Una mirada a la Escuela es sólo una de las aristas de los problemas de ella, pero no lo agota. De hecho, el propio Banco Mundial ha tenido que reconocer, que en la sociedad misma se encuentran, por lo menos, más del 40 por ciento de las

razones del bajo rendimiento educativo. Por eso tenemos que mirar mucho más alrededor de la Escuela. Dentro y fuera de la Escuela debemos buscar el problema de la educación peruana. Buscaremos en ellos las causas que se ocultan a una primera mirada.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento del problema central de la educación en nuestros países, que se caracteriza, en primerísimo lugar por la profunda pobreza, el Banco Mundial ha sido señalado como el promotor de la privatización en nuestros países propiciando un circuito perverso de pobreza más profunda, al distanciar la educación como palanca del desarrollo, que señala defender. Este hecho ha marchado paralelo al apartar, cada vez más, a los académicos como reguladores de currículo y de la planificación del crecimiento de la oferta educativa vinculado a los objetivos sociales identificados plenamente con las necesidades del desarrollo, sino ha propiciado que sea ciegamente el mercado mundial, el que designe las necesidades instruccionales, privando, así, a la Escuela de los elementos humanistas y formativos de la personalidad integral del educando (Saxe y Delgado, 2005). Ciertamente que encarecer la educación y reducir sus niveles de calidad, haciéndola prácticamente inservible, deja en el abandono educativo a grandes porciones de la población de menores recursos alejando a esos sectores de la población sin oportunidades de revertir su situación miserable.

Aun cuando autores como Cerquera (2014) hubieran sostenido, después de pasar revista a una serie de investigaciones sobre las causas del rendimiento educativo, que es difícil asignar una causa dominante al rendimiento educativo, él mismo se rinde ante la enorme influencia de las condiciones socioeconómicas que inciden en el rendimiento académico del estudiante, sea en forma directa como las condiciones educativas de sus padres que pueden apoyarlo en sus aprendizajes, ya sea por el equipamiento educativo en sus propios hogares como contar con computadoras personales, libros, ambientes apropiados para el estudio; ya lo sea en forma indirecta como el haber sido matriculados en colegios con jornada completa, o que gozan de mejor infraestructura o seleccionan docentes de mayor rendimiento y/o control por el plantel, admitiendo que: “los estudiantes de familias desfavorecidas en términos económicos, presentan desempeños inferiores a estudiantes con ingresos medios y altos” (Cerquera, 2014, p.202)

Nunca estará demás insistir que la Educación es un derecho fundamental. Verdad es que ese derecho a la educación de calidad, tan firme como la anterior, está ausente en el Perú. Y que esa ausencia de la educación de calidad, afecta a extensos sectores de la población. No menos del 90 por ciento de la población nos proporcionan los cálculos más gruesos. Aun cuando no existen cifras precisas sobre su cobertura tenemos indicadores que avalan esta lamentable situación de la Escuela como uno de las más importantes agencias educativas. Más allá de persistentes sectores que no tienen ningún acceso a la lecto escritura, por no haber accedido nunca a la Escuela, a los que se suman los que abandonaron esta capacidad comunicacional por falta de uso, tenemos lamentablemente, una franja poblacional muy amplia, de sectores que, incluso habiendo acudido a la escuela primaria, apenas entienden lo que leen. Es mucho más grave aún el problema: Más allá de los que tienen problemas de comprensión de lectura, se encuentran en un terreno más invisible para la estadística los que tienen problemas para expresar sus ideas con claridad. Entre las causas de este drama nacional gravita, sin duda alguna, la presencia de un amplio sector de población rural, de tradicionales lenguas ágrafas. Problema que no puede desligarse de las relaciones históricas que vincularon la conquista y el dominio colonial de los hispanohablantes respecto de las comunidades originarias sometidas a su dominio y, en muchos casos, a su exclusión de la vida nacional.

Este sector de comunidades originarias portadoras de variantes de lenguas ágrafas, localizado tradicionalmente en los sectores agrarios pecuarios, ya es de por sí distante de una Escuela que se ha resistido a servir de instrumento de liberación a los pueblos originarios, de las 12 familias lingüísticas amazónicas peruanas apoyando el acercamiento y la integración en pie de igualdad con los sectores criollos hispanohablantes, sino que ha mantenido un esquema colonial de persuasión y dominio sobre la cultura de los pueblos originarios, imponiéndose como cultura de dominación, como la fustigaron varios notables educadores del siglo XX, prosiguiendo la práctica colonial de extirpación de idolatrías. Un testimonio dramático de la distancia socio-cultural entre la escuela oficial y la población oriunda de nuestros pueblos originarios, entre muchísimos otros, la encontramos en la manifestación de un campesino boliviano que atraviesa por el mismo drama de los campesinos peruanos de cualquiera de las lenguas originarias. Así nos lo ofrece el testimonio transmitido por la confederación

sindical única de trabajadores campesinos de Bolivia, CSUTCB, (López y Küper, 1999, Párr. 2):

La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano aliguito podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado<sup>12</sup>

Lamentablemente, la educación de calidad, como instrumento para el desarrollo sostenido, no sólo se ha vuelto inalcanzable para nuestros países, sino se le ha apartado del camino de la construcción una sociedad robusta en valores y de respeto al desarrollo de una comunidad plenamente democrática.

La injerencia extralimitada del Banco Mundial, ha llevado de la mano, las concepciones globalizadoras de sello neoliberal, vale decir, omitiendo la prelación de la construcción nacional de acuerdo a un interés que sólo cabe evaluar y decidir por la ciudadanía nacional y no dentro de los círculos de la tecno burocracia internacional, bajo la batuta del capital financiero. Esta acción no sólo ha sido planteada dentro de nuestras fronteras nacionales, sino tuvo como escenario a casi todo el mundo, a espaldas de sus ciudadanos. Así, por ejemplo, como lo ha comentado (Sironi, 2016, p.115) “Brasil y Argentina han tenido una relación con el Banco Mundial diferente, más allá de tener una *presencia del Banco Mundial en sus territorios y de que las fórmulas aplicadas se llevaron adelante desde el discurso único del neoliberalismo*” Es hora que, entre nosotros, los maestros peruanos, tengan presencia efectiva en la dirección de las políticas educativas del país en un diálogo público, democrático, crítico y reflexivo sobre lo que se ha venido decidiendo en el país.

---

<sup>12</sup> Idéntica observación se presenta en otros países de América con elevada presencia de población indígena, como, por ejemplo, Colombia. Así, en un informe de la UNICEF (2002) se daba cuenta que sobre el Cauca colombiano: “Para conformar “el estado-nación” llega la escuela como un proyecto caracterizado por la homogeneidad para formar “el ciudadano colombiano” con maestros ajenos al contexto cultural, cuya misión era la de “civilizar” y transformar las formas de vivir. La forma de hacerlo era mediante la imposición de castigos, cómo, por ejemplo: “quien hablara en lengua” – el Nasa Yuwe- “se le hacía arrodillar sobre granos de maíz durante horas”; “los médicos tradicionales eran tratados como brujos, por lo que se prohibía que se les consultara” (p.10)

### 2.1.1. Una aproximación más allá de las aulas.

El Perú sufrió un largo proceso de guerra interna (1970-2000) con sus secuelas de violación de derechos humanos.

A lo largo de este tortuoso proceso, en el Perú se desarrollaron programas económicos de ajuste económico, con un fuerte impacto sobre la población del país, cuyos efectos más notables tuvieron como consecuencia: a) El desplazamiento masivo de población campesina, b) La caída de la inversión de riesgo, c) La pérdida de empleos, c) La precarización de los empleos existentes, d) La reducida presión tributaria, e) La precarización de los servicios públicos, f) La insuficiente infraestructura educativa, g) Rendimiento decrecientes en la calificación y formación docente, g) El abandono de programas de investigación educativa, h) La ausencia de debate y propuesta nacional de reforma educativa acorde al desarrollo nacional, entre otros efectos que han marcado un impacto negativo en una oferta pertinente y de calidad a nivel nacional.

De otro lado, el Perú asumió como parte de sus compromisos internacionales, una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos; así como, resultado del retorno de la democracia, el compromiso constitucional el respeto y la promoción de los derechos fundamentales suscrito en la Carta de 1979. No obstante, que este proceso sufriera la interrupción durante la última década del siglo pasado, este compromiso nacional fue retomado y reincorporado en la Constitución de 1993. Sin embargo, existen serias observaciones respecto de su cumplimiento, entre ellas los referidos al incumplimiento del artículo décimo cuarta de la carta constitucional, que dispone la enseñanza de los derechos humanos y fundamentales en todos los niveles y modalidades, desde luego, a lo largo y ancho del país.

Nos toca a nosotros hacer el examen de las causas que bloquean o impiden el fiel cumplimiento de este compromiso, que fuera refrendado, posteriormente en el año 2001, durante el gobierno de transición, por todas las fuerzas políticas y representaciones sociales del país.

La inserción del Perú en la comunidad internacional hace indispensable no sólo el cumplimiento de los derechos civiles y políticos, sino también los económicos y sociales y en forma particular los *derechos fundamentales y su promoción* que constituyen la clave de bóveda de la propia Constitución Política.

La Constitución política prevé la educación y formación en estos derechos en todos los niveles y modalidades educativas, no obstante este mandato, no existe, al parecer, interés alguno en darle cumplimiento. Tenemos un retraso en hacer efectivo este mandato constitucional y, hasta el momento de escribir este trabajo, no existe una sola explicación. Queremos y creemos que podemos cumplir con este vacío poniendo en blanco y negro las causas que lo impiden. Esta es la razón por la que queremos alcanzar esta investigación que indague sobre las causas que están bloqueando e impidiendo la realización de tan alto mandato, hasta la fecha relegado e incumplido.

Para nadie es un secreto que los resultados obtenidos por la educación peruana en PISA ha conducido a las autoridades de educación a buscar enfatizar en una doble medida reducir las materias no evaluadas por la prueba de los países de la OCDE para agregar aquellas horas, que se le recortaran a los temas que no importan para PISA, a las materias que son evaluadas por las agencias que le siguen los pasos a los propósitos del Banco Mundial, sacrificando aspectos de suma importancia de la formación del ciudadano, del hombre reflexivo y crítico, del hombre sensible a la creación de la belleza, al ser humano integral que debe ser el fin fundamental de la educación: la construcción de un hombre nuevo creativo, solidario y crítico. Tal vez, los más duros acontecimientos vinculados a la violencia y al crimen que estamos viviendo, no sean sino los frutos amargos de una educación deshumanizada y alejada totalmente de las necesidades de nuestra sociedad, sea el trago amargo que tengamos que pagar a cambio de ese abandono. La revisión de las decisiones tomadas deberá tomar en cuenta un balance equilibrado de estas consecuencias indeseables.

## **2.2. Formulación del problema de investigación.**

### **2.2.1. Formulación del Problema Principal (Preguntas de Investigación)**

¿De qué modo se ha dado cumplimiento al mandato constitucional y de la Ley 27741<sup>13</sup>, aprobada el 2002, en el decurso del neoliberalismo económico (1980-2015), en el caso de la ciudad de Lima Metropolitana?

De los siete temas planteados en los objetivos (ver *infra* 2.6.2. Objetivos

---

<sup>13</sup> Ley que establece la política educativa en materia de derechos humanos y crea un plan nacional para su difusión y enseñanza, aprobada el 09 de mayo del 2002 y promulgada el 28 del mismo mes (Ver anexo E)

específicos) se derivan las siete preguntas orientadoras que hemos planteado en la entrevista a los profesores de las instituciones educativas materia de la presente investigación. Estas son:

*¿Por qué es necesario un curso de Formación ciudadana y Educación Cívica?*

*¿Cómo fueron sus relaciones con los estudiantes del curso de Formación ciudadana y Educación Cívica?*

*¿Qué aspectos del entorno, considera usted, tuvieron mayor impacto en el desarrollo del curso de Formación ciudadana y Educación Cívica?*

*¿Qué balance puede hacer con respecto al desempeño de los estudiantes del curso?*

*¿Considera usted que los resultados académicos de los estudiantes fueron los esperados? ¿Por qué?*

*¿Cuáles cree que han sido las fortalezas y las debilidades del curso de formación ciudadana y educación cívica?*

*¿Cómo cree que podría mejorar el Programa?*

En el análisis y para el análisis interpretativo de la narración de los entrevistados y cómo sistema de control (triangulación) hemos planteado los interrogantes siguientes, que unas veces podrán ser materia de respuesta de los textos de las declaraciones y en otros casos serán aportados cuando, así, sea posible por la documentación de la que dispongamos. Cómo podrá observarse algunos de estos interrogantes serán materia de verificación fáctica, otros los serán absueltas por el análisis y las de tercer tipo van a ser materia de interpretación heurística de los documentación que permita absolverlas. En ese sentido estas preguntas jugarán el rol de controles y de verificaciones sobre las posibles hipótesis que puedan conformarse finalmente, como producto de la misma investigación.

### **2.2.2. Formulación de los Problemas Secundario (Preguntas de investigación)**

*¿Cuáles fueron las circunstancias por las que no se adoptaron las acciones de política educativa dispuestas la norma constitucional y la misma Ley 27741?*

*¿Cuál ha sido el rol del Estado peruano, en cumplir con el mandato constitucional en promover los derechos humanos y fundamentales?*

¿De qué modo el Estado peruano ha compatibilizado los cambios curriculares con relación al fortalecimiento y la promoción de los valores democráticos y los Derechos Fundamentales en materia educativa?

¿Cuál fue el impacto de las propuestas ideológicas neoliberales (económicas y sociales) que afectaron la aplicación del desarrollo curricular orientado a la formación en derechos fundamentales, durante la época de adopción del neoliberalismo económico (1980-2015)?

¿Qué instituciones nacionales y/o internacionales influyeron en la formulación del diseño de las políticas educativas del Perú?

¿De qué manera las instituciones nacionales y/o internacionales han influido y/o participado en la formulación del diseño de las políticas educativas del Perú?

¿Cuál fue el impacto de las propuestas ideológicas institucionales (culturales, empresariales, tecnológicas, religiosas) sobre los contenidos curriculares que el Estado Peruano adoptó?

¿De qué modo y en qué medida, el impacto de las propuestas ideológicas del Neoliberalismo, afectó la promoción de los derechos humanos y fundamentales?

¿Qué rol han cumplido los docentes respecto a la formación de derechos fundamentales en su tarea como educadores?

¿Qué rol han cumplido los IEP y las Universidades en la formación magisterial en materia de valores democráticos y derechos fundamentales después de la aprobación Ley 27741?

¿El Estado peruano abdicó de su obligación al mandato constitucional de promocionar los derechos humanos y los derechos fundamentales? Preguntas auxiliares orientadoras (descriptivas)

### **2.2.3. Preguntas sobre neoliberalismo y educación**

¿Cuál es el concepto de la educación para el neoliberalismo?

¿Qué importancia le atribuye el neoliberalismo a la educación?

#### **2.2.4. Preguntas sobre neoliberalismo y Derecho**

¿Cuál es el lugar que ocupa el hombre y la sociedad para la concepción neoliberal? O ¿Cuál es para la concepción neoliberal la naturaleza del hombre?

¿Cuál es para el neoliberalismo su concepto de la libertad?

¿Cuál es para el neoliberalismo su concepto de la democracia?

#### **2.2.5. Preguntas sobre neoliberalismo y derechos fundamentales**

¿Qué opina el neoliberalismo sobre los derechos humanos y fundamentales?

¿Qué actitud han tenido los representantes del neoliberalismo frente a los gobiernos violadores de los derechos humanos y fundamentales?

#### **2.2.6. Preguntas sobre educación en derechos fundamentales**

¿Qué importancia le atribuye la Constitución peruana a los Derechos Fundamentales a la Educación y que precisiones sobre lo mismo le otorga el intérprete autorizado por ella, es decir, el Tribunal Constitucional peruano?

¿Qué importancia le atribuye el neoliberalismo a la educación de los derechos humanos y fundamentales?

### **2.3. Justificación.**

Son innumerables las razones por las cuales la Educación es uno de los objetivos centrales del desarrollo de los pueblos, de los mismos hombres y mujeres que los forman y, desde luego, de nuestra sociedad. Entre estas razones podemos mencionar:

La educación, en primer término, es un factor de enorme importancia para los hombres y mujeres, para el desarrollo de su personalidad, su autovaloración y el desarrollo de su dignidad y reconocimiento entre sus pares.

Un segundo aspecto del valor de la educación es convertirse en la vía más importante de su liberación, en el sentido que el saber le permite al hombre y a la mujer, la toma de conciencia de sus necesidades, sus capacidades, potencialidad y de sus propios límites.

En un tercer lugar, consideramos a la educación una palanca para el cambio y el desarrollo que ha sido seleccionado entre sus más diversas modalidades y estilos.

Una cuarta razón de la importancia de la educación radica en el que bajo

los signos del saber los hombres y mujeres, se convierten en arquitectos de su propio destino y no, en meros participantes o beneficiarios de la dádiva de quien le otorga “bienestar”.

Si tuviéramos que compendiar los valores de la educación, señalaríamos que ella proporciona al ser humano los medios para hacerlo libre, restableciendo su dignidad, potenciándolo a una vida con mayor bienestar nacido de sus propias manos, empoderándolo en su sociedad como un elemento activo y creador que, a su vez, reconoce en el otro, a su semejante con iguales derechos y obligaciones que logra formar una comunidad de hombres y mujeres libres, con igual valía y reconocimiento formando parte de una misma comunidad, con la cual concurren en solidaridad, justicia y paz a la construcción de un mundo mejor para todos.

Sin embargo, la educación en nuestro medio ha carecido de las condiciones para transformar nuestro medio social en la medida de nuestros sueños. Los resultados de nuestro país en los diagnósticos sobre la educación mundial se han convertido en amargo trago. La búsqueda de las causas es parte de nuestras obligaciones. No podemos seguir haciendo lo mismo que hasta el momento sigue acompañándonos con resultados frustrantes. Pretender descubrir las causas que han impedido mejorar la educación nacional, no puede postergarse más.

Pero más allá de los señalamientos anteriores sobre la importancia de la educación y su justificación consiguiente para hacer de ella objeto de estudio y reflexión, se encuentra el propósito central de ella misma, en cuanto encarna la formación del ciudadano. Este aspecto de la educación no puede desvincularse de los más nobles fines de la misma porque ella se funda en la construcción de una sociedad y una cultura de cooperación, de solidaridad y de armonía sobre la base de la justicia y el respeto de la dignidad humana. Hecho, por lo demás, en que el Perú se ha comprometido a construir ante la comunidad mundial.

Pero mucho más importante e imprescindible para el desarrollo ordenado, pacífico y justo es el que corresponde a la formación de la ciudadanía. Es ciertamente importante la educación orientada al desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas del educando para que se incorpore como un elemento útil por ser productivo para el sistema económico, cualquiera que éste sea. Pero lo que está centralmente en debate en el proceso educativo es el tipo de ser

humano que debemos tener. El ser humano integralmente considerado. No como una parte o pieza de una maquinaria u organización productiva, sino como un complejo de derechos y deberes con plena conciencia y libertad de ser parte de la organización social y cultural de la que forma parte. Y es ahí, precisamente, donde se producen los mayores déficits. Y, precisamente, en este tema es donde se ha bifurcado la presencia del debate y de las decisiones curriculares. Los cursos orientados a la formación en derechos y obligaciones, la formación ética y cívica ha dejado de tener el peso que le debiera corresponder para la formación de ciudadanos conscientes de su rol y de su dignidad como componentes de un medio que se afirme en los valores de mayor trascendencia en la República, como son la libertad y la capacidad para tomar decisiones.

Tenemos la obligación de escarbar hasta encontrar las causas profundas que se esconden por debajo de la maleza de aparentes y falsas razones. Es cierto que somos un país pobre, no sólo porque los recursos con que cuenta el Estado son escasos, sino porque la misma población adolece de necesidades básicas insatisfechas, que afectan notablemente sus diversas capacidades y repercuten contra sus propias posibilidades de mejora, constituyendo un círculo vicioso, nulificando todo esfuerzo para superar su situación de estancamiento. Muchos motivos existen al respecto. Cualquiera que realice un simple examen en este terreno va a encontrarse cara a cara con la miseria y la pobreza extrema.

El maquillaje de las cifras no nos salva de los hechos, que después se reflejan, invariablemente, en las comparaciones internacionales. Y muchos de estos factores están presentes, tercamente, entre las presuntas causas. Sin embargo, encontramos, de primera mano, que las Oficinas internacionales se encuentran presentes entre nosotros, dándonos orientaciones y diciéndonos que debemos hacer, de manera uniforme, en América Latina, en el Asia, en el medio oriente, en Francia, o en el Senegal, en un barrio de Lima, como en un suburbio neoyorquino. Es decir, un sólo cartabón para todos. Una misma receta para cualquier tipo de problemas. Igualmente, proceden para el reclutamiento de quienes van a dirigir la Educación nacional. El mismo tipo de personajes aparecen como por encima de los problemas de la tierra para dar formidables propuestas sin que ninguna de ellas logre hacer el más mínimo efecto. Una sola plantilla que busca explicar y resolver los problemas de cualquier latitud, conduce, desde luego a la misma receta para cualquiera de los pueblos, pasando por encima de sus

particularidades y condiciones específicas.

Igualmente, el reclutamiento para los que dirigen la Educación. El mismo tipo de personaje aparece como por encima de los problemas de la tierra para dar formidables propuestas sin que ninguna de ellas logre hacer el más mínimo efecto. Debemos hacer un alto en esta carrera contra el tiempo. Los que dan recomendaciones sobre el Perú, creen que pueden prescindir del conocimiento del Perú, al menos de la Escuela peruana. Con sobradas razones diremos que no conocen lo que sucede en la Escuela peruana.

Ni en las relaciones entre la Escuela y el aparato burocrático del Estado. Y si alguna vez estuvieron de paso en él, salieron sin pena ni gloria. A lo sumo, si algo conocieron, fueron sólo las estadísticas de las Escuelas. Sin embargo, estamos convencidos, que esas mismas estadísticas son el subproducto de un conjunto de problemas que suceden más allá de ellas mismas. Sin que esto signifique que la misma escuela no tenga nada que ver con el problema de la educación.

Se puede decir más. El problema de la Escuela es un problema complejo. Una mirada a la Escuela es uno de los problemas de la educación, pero no lo agota. De hecho, el propio Banco Mundial ha tenido que reconocer, que en la sociedad misma se encuentran, por lo menos, más del 40 por ciento de las razones del bajo rendimiento educativo. Por eso tenemos que mirar mucho más alrededor de la Escuela. Dentro y fuera de la Escuela debemos buscar el problema de la educación peruana. Buscaremos en ellos las causas que se ocultan a una primera mirada.

Nunca estará demás insistir que la Educación es un derecho fundamental. Verdad, tan firme como la anterior, es que ese derecho a la educación de calidad, está ausente en el Perú. Y que esa ausencia de la educación de calidad, afecta a extensos sectores de la población. No menos del 90 por ciento de la población nos proporcionan los cálculos más gruesos. Aun cuando no existen cifras precisas sobre su cobertura tenemos indicadores que avalan esta lamentable situación de la Escuela como uno de las más importantes agencias educativas. Más allá de persistentes sectores que no tienen ningún acceso a la lecto escritura, por no haber accedido nunca a la Escuela, a los que se suman los que abandonaron esta capacidad comunicacional por falta de uso, tenemos lamentablemente, una

franja poblacional muy amplia, de sectores que incluso habiendo acudido a la escuela primaria apenas entienden lo que leen y, es más grave aún el problema: Más allá de los que tienen problemas de comprensión de lectura, se encuentran en un terreno más invisible para la estadística los que tienen problemas para expresar sus ideas con claridad.

Entre las causas de este drama nacional gravita, sin duda alguna en el Perú, la presencia de un amplio sector de población rural, de tradicionales lenguas ágrafas. Problema que no puede desligarse de las relaciones históricas que vincularon la conquista y el dominio colonial de los hispanohablantes respecto de las comunidades originarias sometidas a su dominio y, en muchos casos, a su exclusión de la vida nacional. Este sector de comunidades originarias portadoras de variantes de lenguas ágrafas, localizado tradicionalmente en los sectores agrarios pecuarios, ya es de por sí distante de una Escuela que se ha resistido a servir de instrumento de liberación a los pueblos originarios, de las 12 familias lingüísticas amazónicas peruanas, apoyando el acercamiento y la integración en pie de igualdad con los sectores criollos hispano-hablantes, sino que ha mantenido un esquema colonial de persuasión y dominio sobre la cultura de los pueblos originarios, imponiéndose como cultura de dominación, como la fustigaron varios notables educadores del siglo XX, prosiguiendo la práctica colonial de extirpación de idolatrías. Un testimonio dramático de la distancia socio-cultural entre la escuela oficial y la población oriunda de nuestros pueblos originarios, entre muchísimos otros, la encontramos en la manifestación de un campesino boliviano, que atraviesa por el mismo drama de los campesinos peruanos de cualquiera de las lenguas originarias. Así lo atestigua la Confederación Sindical única de Trabajadores campesinos de Bolivia, CSUTCB, 1991:

La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano aliguito podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado (López y Küper, 1999,

sección 2, nota 3).

Idéntica observación se observa en otros países de América con elevada presencia de población indígena, como, por ejemplo, Colombia. Así, en un informe de la UNICEF señalaba sobre el Cauca colombiano: “Para conformar “el estado-nación” llega la escuela como un proyecto caracterizado por la homogeneidad para formar “el ciudadano colombiano” con maestros ajenos al contexto cultural, cuya misión era la de “civilizar” y transformar las formas de vivir. La forma de hacerlo era mediante la imposición de castigos, como por ejemplo: “quien hablara en lengua” – el Nasa Yuwe- “se le hacía arrodillar sobre granos de maíz durante horas”; “los médicos tradicionales eran tratados como brujos, por lo que se prohibía que se les consultara” (UNICEF, 2002, p.10)

## **2.4 Relevancia**

El Perú sufrió un largo proceso de guerra interna (1979-2000) con sus secuelas de violación de derechos humanos.

A lo largo de este tortuoso proceso, en el Perú se desarrollaron programas económicos de ajuste económico, con un fuerte impacto sobre la población del país, cuyos efectos más notables tuvieron como consecuencia: a) El desplazamiento masivo de población campesina, b) La caída de la inversión de riesgo, c) La pérdida de empleos, c) La precarización de los empleos existentes, d) La reducida presión tributaria, e) La precarización de los servicios públicos, f) La insuficiente infraestructura educativa, g) Rendimiento decrecientes en la calificación y formación docente, g) El abandono de programas de investigación educativa, h) La ausencia de debate y propuesta nacional de reforma educativa acorde al desarrollo nacional, entre otros efectos que han marcado un impacto negativo en una oferta pertinente y de calidad a nivel nacional.

Estas condiciones, sucintamente descritas fueron, evidentemente, actos de violencia estructural. Ellas producen la exacerbación de la violencia directa y de una dosis mayor de violencia estructural.

De otro lado, el Perú asumió como parte de sus compromisos internacionales, una cultura de respeto y promoción de los derechos humanos; así como, resultado del retorno de la democracia, el compromiso constitucional el

respeto y la promoción de los derechos fundamentales suscrito en la Carta de 1979. No obstante que este proceso sufriera la interrupción durante la última década del siglo pasado, este compromiso nacional fue retomado y reincorporado en la Constitución de 1993. Sin embargo, existen serias observaciones respecto de su cumplimiento, entre ellas los referidos al incumplimiento del artículo décimo cuarto de la misma carta constitucional, que dispone la enseñanza de los derechos humanos y fundamentales en todos los niveles y modalidades, a lo largo y ancho del país.

Como consecuencia de la vacilación en afrontar el diagnóstico y la previsión de recursos materiales y humanos para atender los compromisos internacionales y éticos en la capacitación, promoción y formación en valores ciudadanos y cívicos, como los derechos humanos, existe una casi absoluta ausencia en la problemática que nos ocupa. Por eso el primer aspecto de la relevancia de explorar cómo se educa en los derechos humanos en el Perú.

Existen una serie de problemas de difícil identificación con relación a la promoción y capacitación en derechos humanos. Los que enumeramos a continuación:

- ❖ El primero de éstos está en relación con el número de eventos realizados y el número de profesores comprendidos en el conjunto de las capacitaciones ofrecidas por el MED-DRELM.
- ❖ Obtener información del contenido de los Programas de formación y la valoración de los mismos por los capacitadores y los docentes receptores de los mismos.
- ❖ El otro de los problemas es más difícil de observar: Se trata de la recepción de esas capacitaciones por los docentes.
- ❖ No es fácil tampoco observar el balance de resultado de tales capacitaciones. Aquí se trata de obtener información no sólo de la del contenido de la información recibida respecto a los valores y derechos, sino el tratamiento de la orientación didáctica y pedagógica del mismo.
- ❖ Una cuarta dimensión es la percepción del tema por los capacitadores y los profesores a los que van dirigidos los programas
- ❖ Finalmente, en tanto que se trata de un enfoque emergente de

investigación, son indeterminadas las interrogantes y temas pendientes que sólo serían accesibles durante el mismo proceso de exploración.

La importancia de esta investigación puede resumirse en tres aspectos que pretende atender:

El primero de ellos el dar cuenta de un tópico un tanto oculto para los estamentos oficiales, que se ha expresado en hechos tales como: desde 1986 se pretendió un diagnóstico que se fue escapando de las manos de los responsables y ha quedado pendiente para respuestas para el segundo centenario de la independencia nacional.

El segundo componente de su modesta relevancia es el pretender abordar un tema como éste, desde una mirada nueva, proporcionada por la puesta en práctica por un enfoque metodológico poco frecuente en el Perú: brindado desde el enfoque cualitativo con el método ofrecido por la *grounded theory*, conocida en castellano como Teoría fundamentada en datos.

Un tercer aspecto por el cual puede postularse su valor es el intento de formular una teoría de alcance medio en este campo de la promoción y estudio de los derechos humanos, que provenga del esfuerzo y colaboración de los propios profesores, tan marginados, en su propia actividad y tan poco tenidos en cuenta, como si su experiencia no tuviera ningún valor y que sean ellos, precisamente, los que devengan en labradores de un nuevo camino de exploración y reflexión de su propia práctica.

En resumidas cuentas puede decirse de esta investigación que proporciona tres aportes fundamentales: a) Constituir un diagnóstico *oportuno con la urgencia* que se requiere; b) Proporcionar las bases y elementos para futuras acciones correctivas y mejoras en los planes frente a posibilidades de estallidos de violencia, que pudieran volverse inmanejables; c) La aplicación de un enfoque conducente a la construcción de una teoría de alcance medio, procedente de la reflexión sobre su práctica de los actores del proceso educativo: los maestros.

## **2.5 Contribución**

En el Perú, este problema central para la formación del ciudadano y la construcción de la democracia, la justicia y la paz social, ha tenido una larga exigencia colectiva, social y cultural. Eso queda demostrado al menos desde la

Constitución de 1979, como ya se ha referido anteriormente (Ver supra 1.2) el Perú deberá atender la formación de los estudiantes en su preparación como ciudadanos. Fue recogido, asimismo, por la Ley 25211 del 15 de mayo de 1990, a la fecha hace 28 años (Ver anexo D). La Constitución de 1993 volvió a recoger el tema de la formación y promoción de los derechos humanos como obligatoria en todos los niveles y modalidades. Y una nueva Ley, la 27741 volvió en mayo de 2002 a replantear la obligatoriedad de la difusión y enseñanza de los derechos humanos y dispone la creación de un Plan para tal efecto (Ver anexo E), recogiendo, así, el mandato Constitucional del 93 del pasado siglo.

El resultado de todos estos años se redujo a su mínima expresión. El mandato Constitucional no se ha plasmado. De todas estas intenciones sólo quedaron los antiguos cursos de educación cívica que ampliaron su tratamiento al tema de conjunto de los derechos humanos, presentados como formación ciudadana y la educación cívica. Con una gran ausencia de diagnósticos y de explicar las razones del incumplimiento del mandato constitucional, en realidad doble mandato constitucional, y legal para cumplir con la formación en todos los niveles y modalidades como contribuir a la formación de ciudadanos y tomar en serio la educación en derechos humanos y fundamentales.

Estos años han convertido en un imperativo ético y educativo buscar las razones del incumplimiento y desacato continuado, del mandato constitucional, a pesar de importancia para la vida social del país tan abandonada. Ya se ha mostrado cuán importante son las intervenciones de la difusión de una cultura de paz que debe insertarse en la formación de los educandos para curarse en salud frente al conflicto del que ninguna sociedad está libre. El conflicto social y cultural puede devenir en violencia directa. Precisamente, los conflictos no bien afrontados terminan destruyendo las condiciones de una sociedad que no los sabe afrontar a tiempo. Vale decir, que no los afronta con la oportunidad suficiente para que no se transformen en destructivos (Galtung, 1990, pp.147-168). Pero cuando los conflictos devienen en violencia se hacen mucho más difíciles de resolverse, pues dejan marcas en el largo plazo, siendo sus posibilidades de revertirse y curarse, más complejas y difíciles de afrontarse exitosamente.

La importancia de su intervención oportuna requiere, también, de diagnósticos oportunos. Puede considerarse una de sus más importantes

contribuciones, sabiendo que no existen trabajos que se conozcan al respecto. Se puede colegir que este intento sería útil, tanto por su contribución como por su oportunidad, en momentos en que no existe ninguna ruta trazada con relación a lo que se hubiera logrado, menos aún con respecto a lo que puede trazarse como recomendación para mejorar el Programa que hoy se conduce a ciegas.

Al menos, oficialmente, los propósitos de hacer un diagnóstico han quedado en la intención. De ahí que se considere que la gran ausencia es la ausencia de diagnóstico y de lo que realmente ha sido el aporte de la Escuela en estas tres décadas que tiene afrontando la formación de estudiantes debe ser un punto de partida que no puede seguir postergándose más. Esta experiencia educativa reclama un abordamiento urgente. Nunca se sabrá cuando pudiera estallar el conflicto convirtiéndose en violencia directa y nunca se sabrá cómo encararlo, si no se hace el balance ahora, sin nueva postergación.

Una segunda contribución de esta investigación, así mismo, debería conducir a trazar el mapa de lo alcanzado al momento. Un diagnóstico en sí mismo es siempre indispensable antes de hacer planes y, por consiguiente, siempre antes de plantear las acciones correctivas de un plan. Ésta quizá sea la parte central del aporte previa a cualquier acción social. Ninguna acción eficiente y eficaz podría garantizarse sin un previo conocimiento de lo que existe en el terreno de los hechos. Estas no son precisamente investigaciones de laboratorio y tiene que realizarse en el campo, tal como se dan en los hechos.

Una tercera contribución debiera considerarse en tanto se trata de un ejercicio de un enfoque cualitativo, poco frecuente entre las investigaciones que se utilizan para afrontar lo que sucede en las instituciones educativas, al menos en los aspectos que revisten.

El escoger este enfoque cualitativo correspondiente al de la *Teoría fundamentada en datos originados, directamente, de informantes calificados* que han tenido parte activa y directa en la formación de estudiantes adolescentes y jóvenes, para alcanzar, con responsabilidad, la ciudadanía, tanto en Instituciones educativas públicas como privadas, como en cuanto profesores y profesoras que permitiría alcanzar un conocimiento más cercano, más profundo e íntimo que el que se obtiene regularmente en los trabajos donde que hay que contabilizar respuestas frente a preguntas cerradas.

## **2.6 Objetivos**

### **2.6.1 Objetivo General**

Explorar la experiencia de los profesores y profesoras del curso de formación del ciudadano y educación cívica, en el contexto del cumplimiento al mandato constitucional y de la Ley 27741 que establece la política educativa en materia de derechos humanos y crea un plan nacional para su difusión y enseñanza, durante la época de adopción del neoliberalismo económico (1980-2015), teniendo como escenario las instituciones educativas públicas y privadas, del nivel de secundaria, de la educación básica regular de la ciudad de Lima Metropolitana, circunscripción bajo la administración y control de la Dirección Regional de Lima metropolitana

### **2.6.2 Objetivos específicos**

- Explorar los fundamentos e importancia del curso de formación ciudadana y educación cívica
- Explorar las relaciones entre docentes y estudiantes
- Explorar el impacto del entorno sobre la formación de los estudiantes.
- Explorar el desempeño de resultados académicos de los estudiantes.
- Explorar las fortalezas y debilidades del Programa.
- Explorar las propuestas de mejoras al Programa.
- Identificar los conceptos a partir de la narrativa de la experiencia de los profesores(as) del curso de formación ciudadana y educación cívica.
- Identificar y codificar las categorías axiales que resulten del análisis comparado de los conceptos descubiertos en el objetivo g.
- Construir la hipótesis de la teoría intermedia derivada de la codificación selectiva.

### **III. Marco Metodológico**

### **3.1 Metodología**

Por el carácter del tema elegido en el que no ha habido mayor desarrollo investigativo y en el que no se cuenta con información de base sistematizada, se hace necesario su exploración, análisis e interpretación a partir de la información directa que puede rescatarse de la experiencia misma de los propios actores que han vivido y participado en ella, desde una posición privilegiada en la misma comunidad educativa, se ha propuesto recurrir al enfoque metodológico de carácter cualitativo.

#### **3.1.1. Tipo de Estudio**

De acuerdo al criterio de la intervención del investigador el estudio fue de carácter observacional, de acuerdo al criterio de la toma de datos, el estudio recogió información de los propios actores que actuaron en los centros educativos, de tal modo el estudio fue retrospectivo. De acuerdo a la medición de la variable de estudio fue de carácter transversal. El estudio realizado, en apariencia y de una clasificación cercana al enfoque cuantitativo, sería de carácter descriptivo, en razón de tener una sola variable de interés. Sin embargo, desde la tradición cara a la perspectiva teórica metodológica cualitativa, sería más bien compleja, en el sentido como lo entiende Morin. En este punto es conveniente advertir que en los estudios de la TF no existen variables, sino categorías, no una, sino muchas.

#### **3.1.2. Diseño**

En razón de tratarse de un tema y una problemática que no cuenta con un conocimiento desarrollado en investigaciones preliminares, ni informes, ni estadísticas ni descripciones y, por consiguiente, carecer de un cuerpo de teoría que dé cuenta de esta área problemática es conveniente decidir por el nivel de investigación exploratorio. Además, por tratarse de una investigación, centrada en una problemática compleja, caracterizada, esencialmente, de una comunidad de tipo muy especial, como la educativa, donde priman las interacciones humanas de un alto nivel de complejidad, se decidió abordar esta área problemática a través del enfoque cualitativo, en la búsqueda de conceptos y categorías característicos de este tipo de estudios que tratan de explorar en profundidad cierto tipo de

relaciones que no pueden obtenerse a través de un cuestionario de preguntas cerradas y estandarizadas.

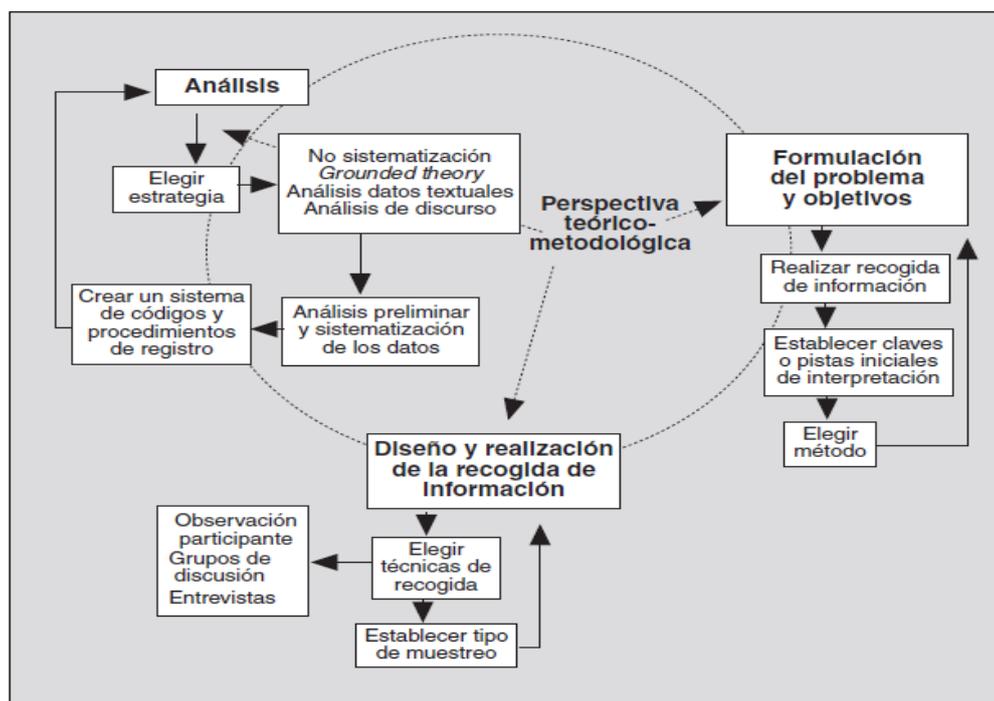


Figura 1 Diseño Tipo de una investigación cualitativa tomado de Pla (1999)

Dentro de las múltiples técnicas metodológicas existentes dentro de este enfoque cualitativo, se eligió la llamada *Grounded Theory*, la que en español ha sido reconocida como Teoría fundada, fundamentada o anclada en los datos obtenidos de forma natural, a través de los testimonios de sus propios actores. La *Grounded Theory*, o teoría fundamentada o anclada, a la que por comodidad asignaremos el nombre más difundido en español de Teoría Fundamentada, que será identificada en adelante como TF. La elección de la TF, como una de las variantes del enfoque cualitativo, fue elegida porque esta metodología ha sido materia de una solvente experiencia para el abordamiento en trabajos de ligados a los estudios sociales, especialmente, del educativo, como el presente. Más aun cuando se trata del examen de un tema que no compete sólo al aula, ni siquiera sólo a la escuela, sino trasciende a la familia, el vecindario, los *mass media* y la enorme presencia que significan las redes sociales en los tiempos recientes, que tienen una gran presencia entre los niños y adolescentes. El método en uso de la TF, sustentado en la construcción de teorías sobre el basamento de la experiencia directa y en los datos obtenidos, directamente de sus actores en la trama de sus relaciones e interacciones sociales, quienes serán los participantes

en los eventos materia de la investigación, tiene una amplísima experiencia a través de medio siglo de existencia y, al decir de Álvarez-Gayou (2003, p.91) “se considera uno de los sustentos de mayor peso en la investigación cualitativa a tal grado de que los paquetes de cómputo para análisis cualitativo se inspiran de manera muy importante en esta propuesta”

Ciertamente que la razón de fondo de la decisión de escoger esta opción metodológica no obedece al arbitrio personal, sino a la conveniencia de obtener el mayor provecho de su uso para aproximarse al tema de estudio. En efecto, recurrir al auxilio de la TF no sólo tiene que ver con la antigüedad de su experiencia ni con el reconocimiento que ha adquirido entre los investigadores, sino a la profundidad, espontaneidad y la búsqueda de percepciones de los actores, así como en la centralidad puesta en los informantes calificados, evitando contaminar su examen con los puntos de vista del observador. Esto es sumamente importante porque se trata de explorar, cómo, ciertos eventos sociales, en particular los educativos muy enraizados entre los maestros y la comunidad educativa en su conjunto, son percibidos y vivenciados por quienes desempeñan un papel central en esa interacción, los propios maestros y maestras de las Escuelas de Lima.

### **3.1.3 Nota introductoria sobre la Teoría Fundamentada**

Glasser y Strauss (1967) le dieron nacimiento. Su propósito es buscar directamente, bajo condiciones naturales, la información nacida de la mano de quienes pueden dar testimonio de la interacción social en las más diversas comunidades, que por la riqueza de su información no están al alcance de la información que se recoge a través de las encuestas surgidas de observaciones preparadas con antelación al contacto con los sujetos de una comunidad y de una cultura desconocida o no siempre compartida. De ese modo uniforme y estandarizado, se abordaban grupos humanos como si fueran conocidos y los aspectos culturales diversos al propio del investigador eran sustituidos por los puntos de vista o de apreciación personal del propio observador que tomaba el lugar del informante. Surge, así, la TF, como alternativa al estructuralismo y al funcionalismo metodológico.

La teoría fundamentada o fundada en datos (TF), estrictamente no es una teoría sustantiva, vale decir, no es una teoría a la que se acuda a buscar una

explicación de fenómeno o suceso alguno, más bien es una caja de herramientas que se ofrece para ir en búsqueda de análisis y explicaciones sobre hechos valiéndose de la exploración y examen de los propios hechos a través de informantes calificados procedentes del mismo medio cultural y de interacciones sociales de los que se quiere dar cuenta, cuyo propósito último es formular un cuerpo de conceptos y categorías que apoyen la búsqueda de hipótesis. La TF ayuda a la construcción de teorías intermedias, es decir, de bajo grado de complejidad y abstracción, para dar cuenta de fenómenos específicos. Su estrategia metodológica está trazada por el razonamiento abductivo<sup>14</sup>.

Una de sus características más relevantes de la TF consiste en la búsqueda de conceptos y categorías que permitan por medio de su recurso a la comparación constante ir seleccionando y afinando los conceptos y buscando sus enlaces que permitan la formulación de hipótesis y la construcción de teorías emergentes. La TF tiene como uno de sus características centrales el obtener teoría emergente, vale decir, inducir la formación de conceptos, categorías e hipótesis desde el contacto con los sucesos narrados por los participantes, siguiendo el camino inverso que el investigador proveniente del modelo hipotético deductivo el que requiere acudir a la realidad sólo para verificar, confirmar o, en el lenguaje popperiano contrastar la certidumbre de sus hipótesis.

En su originaria formulación la TF su planteamiento la llevaba a una mayor espontaneidad en la búsqueda y construcción. Su distancia con el positivismo metodológico era más radical. Con el tiempo, Anselm Strauss, fue tomando distancia de su compañero Glasser y acercó sus posiciones a un conjunto de reglas procedentes del enfoque cuantitativo, generándose una dura polémica al interior de los seguidores de la TF. Para Álvarez-Gayou (2003, pp.31-33) cuestiona agriamente ese tipo de desviación de la TF hacia posiciones positivistas señalando que las tres referentes del cuantitativismo como la validez, la confiabilidad y la representatividad del muestreo están asociados a las

---

<sup>14</sup> Una de las formas de razonamiento consistente en la afirmación de un hallazgo para proponer una hipotética regla general de la cual se derivarían la explicación de cualquier otro caso concreto. En términos silogísticos sería éste el orden: 1) Proposición que da cuenta del hallazgo; 2) Regla General (hipótesis); 3) Consecuente: caso concreto, subsumido en la hipótesis general. Para una explicación más amplia sobre el razonamiento de la abducción ver Aguayo (2011); para Rodríguez (2005) la abducción (también llamada, modernamente, "retroducción"), es un proceso inferencial que conduce a la invención, descubrimiento o creación de una hipótesis; propuesta que se inscribe entonces como un intento por construir una "lógica del descubrimiento" científico. Ver, también, Peirce, (1878)

condiciones de garantizar la medición y la reducción de la incertidumbre al partir de condiciones ontológicas y epistemológicas diversas.

En cambio, la confiabilidad del enfoque cualitativo y, particularmente, la TF este objetivo se alcanza a través de la profundidad del examen y de la sinceridad con que se recoge la información, que no responde a ningún promedio sino a la singularidad del informante y de la experiencia precisamente subjetiva de cómo se viven ciertos hechos. Sin embargo, a pesar de la consistencia de la crítica formulada por Álvarez-Gayou (2003), esta posición revisionista de la TF iniciada por Strauss y Corbin (1998) parece haber tenido más aceptación entre los investigadores de la TF, por su practicidad como por su claridad. Y podría agregarse un motivo adicional, la fuerza de los viejos paradigmas no desaparecen de nuestro pensamiento y de nuestros hábitos intelectuales de la noche a la mañana. Ellos continúan con su presencia por la vía de la inercia.

El profesor mexicano Pariente (2015) sostenía que la opción metodológica de la PF, que él prefiere llamarla teoría sustentada, se sostiene sobre dos ejes metódicos para la construcción de teorías: a) el método de construcción comparación constante y b) el método de inducción analítica.

El proceso general de investigación, orientado por la PF, para Pariente (2015) sigue la siguiente ruta:

- Planeamiento de la investigación
- Se recogen los datos (que proceden de casos seleccionados)
  - Selección de los casos
  - Descripción de cada caso
- Interpretación de los datos y verificación de la interpretación.
- Publicación de los hallazgos

La figura 2 muestra el proceso de la teoría fundamentada (TF) en sus cuatro grandes momentos: la recogida de los datos, la organización de los mismos, el subsecuente análisis y, finalmente, la inducción para unos o abducción para otros representantes de la TF, a fin de construir las hipótesis de la teoría sustantiva.

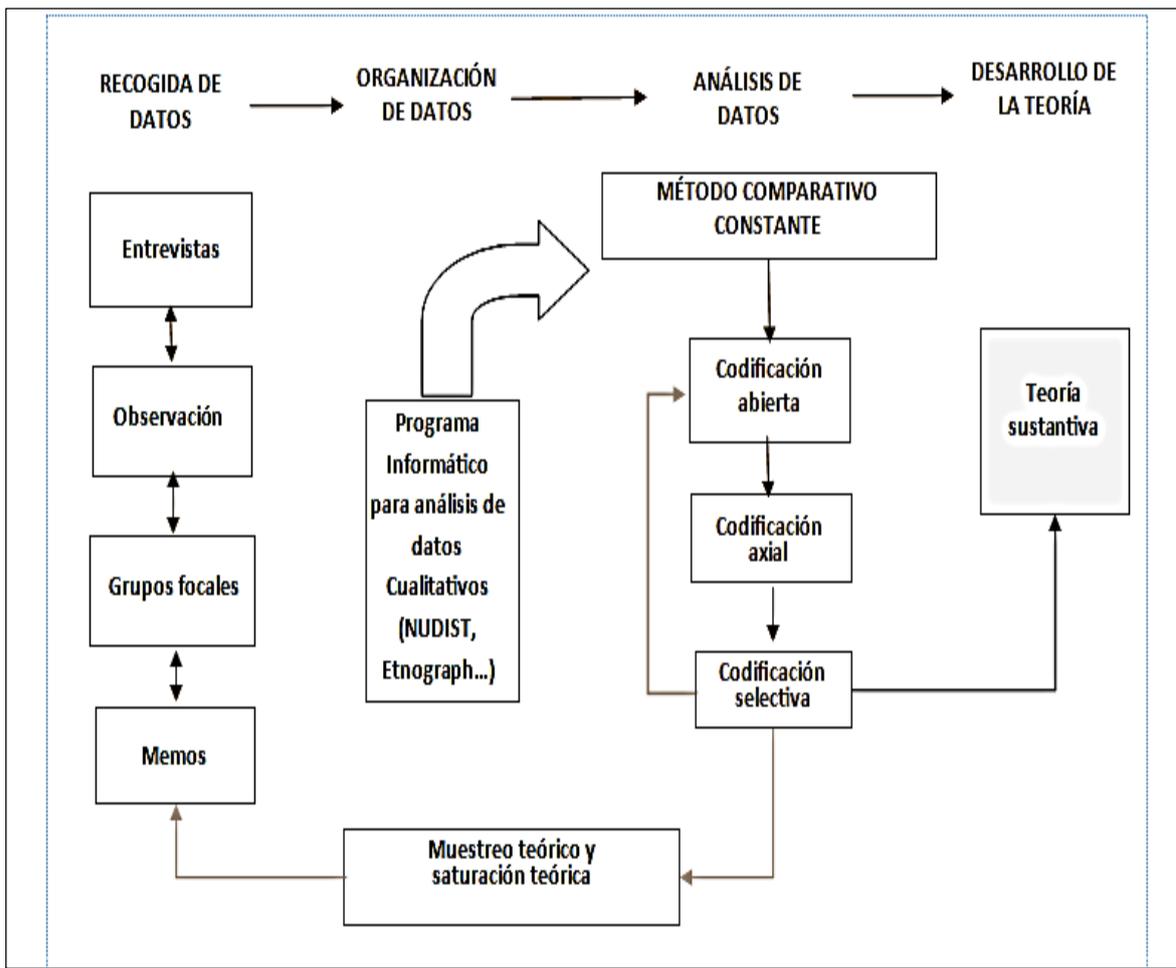


Figura 2 Proceso de Teoría fundamentada (Tomado de Vivar *et. al.*, 2010)

Se podrá advertir el retorno del análisis a los datos, buscando su comparación constante hasta la saturación, a fin de validar la codificación.

### 3.1.3.1. Posibilidades, limitaciones y riesgos

En su originaria formulación la TF su planteamiento la llevaba a una mayor espontaneidad en la búsqueda y construcción. Su distancia con el positivismo metodológico era más radical. Con el tiempo, Anselm Strauss, fue tomando distancia de su compañero Glasser y acercó sus posiciones a un conjunto de reglas procedentes del enfoque cuantitativo, generándose una dura polémica al interior de los seguidores de la TF. Para Álvarez-Gayou (2003, pp. 31-33) cuestiona agriamente ese tipo de desviación de la TF hacia posiciones positivistas señalando que las tres referentes del cuantitativismo como la validez, la confiabilidad y la representatividad del muestreo están asociados a las condiciones de garantizar la medición y la reducción de la incertidumbre al partir de condiciones ontológicas y epistemológicas diversas.

En cambio, la confiabilidad del enfoque cualitativo y, particularmente, la TF este objetivo se alcanza a través de la profundidad del examen y de la sinceridad con que se recoge la información, que no responde a ningún promedio sino a la singularidad del informante y de la experiencia precisamente subjetiva de cómo se viven ciertos hechos. Sin embargo, a pesar de la consistencia de la crítica formulada por Álvarez Gayou, esta posición revisionista de la TF iniciada por Strauss y Corbin (1998) parece haber tenido más aceptación entre los investigadores de la TF, por su practicidad como por su claridad. Y podría agregarse un motivo adicional, la fuerza de los viejos paradigmas no desaparecen de nuestro pensamiento y de nuestros hábitos intelectuales de la noche a la mañana. Ellos continúan con su presencia por la vía de la inercia.

### **3.1.3.2. Relación terminológica básica en uso de la TF**

Teoría sustantiva: se refiere a la que se crea a través de un proceso sistemático y directo de mano de la recolección y el análisis de los datos, a través de los procesos de codificación y categorización. En consecuencia esta teoría se fundamenta a partir de los datos recogidos y analizados. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006)

Teoría formal: Se remite a la teoría engendrada a través de teorías sustantivas, o sea los recogidos directamente, de los datos, extrapolando una interpretación conceptual o teórica a partir del examen de los datos obtenidos. (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p.56)

Fase de muestreo: Bautista (2011, p.152) alude a la “selección del tipo de situaciones, eventos, actores, lugares, momentos y temas que serán abordados en primera instancia en la investigación”

Muestreo teórico: se le ha llamado a la recolecta de datos o incidentes guiados por la teoría emergente que se va construyendo haciendo comparaciones constantes. Para ello es recomendable concurrir a los lugares, personas y acontecimientos que ofrezcan la oportunidad de encontrar variantes que permitan descubrir nuevas propiedades y dimensiones. El muestreo teórico es acumulativo y se vuelve más específico con el tiempo. Cuando se incrementan las categorías el investigador va enriqueciéndolas hasta saturarlas. (Strauss y Corbin, 2002, pp. 219-222).

Saturación teórica: se conoce como una técnica propuesta desarrollada por la TF, consistente en la permanencia del investigador cualitativo hasta percibir de que se repiten las mismas características de los conceptos, no descubriéndose nuevas dimensiones o características en las categorías encontradas. (Trinidad, Carrero y Soriano 2006, p.28)

Método comparativo constante: es el procedimiento o técnica de la TF que permite “generar teoría a partir del análisis comparativo y sistemático de los incidentes buscando semejanzas y diferencias, sustentado en el encuentro de semejanzas y diferencias, el investigador cualitativo, puede ver inductivamente la emergencia de hipótesis y teoría sustantiva (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006, p. 29)

### **3.2 Escenario de Estudio**

La aplicación de la caja de herramientas que representa la TF tendrá lugar en las escuelas de Lima. Ellas nos conducen a dos escenarios que discurren paralelamente. El que se desarrolla al interior de las escuelas, junto a sus compañeros de estudios, a sus profesores y profesoras y a la concurrencia de un conjunto de personas un tanto más distantes en ese mismo escenario, como los padres d familia, las autoridades de educación y el personal de apoyo en las escuelas, como auxiliares de educación y personal administrativo de servicios. El otro escenario, se encuentra en la familia del estudiante y en la comunidad mayor en la que se encuentra viviendo.

La distinción de estos dos escenarios es importante, porque ellos muchas veces interactúan como vectores con direcciones diversas. Estos vectores pueden marchare parcialmente o totalmente en la misma dirección, así como pueden hacerlo con direcciones opuestas y contradicción, como opuestos excluyentes. Es frecuente encontrar que en el hogar no se camina en la dirección del esfuerzo que puede lograrse en la Escuela. O también, en la escuela los profesores “sienten”, “perciben” que los esfuerzos realizados en las aulas se pierden en la casa del estudiante entre los amigos del barrio. Ciertamente que ni los hogares, ni los barrios son iguales en todos los lugares. Lo mismo puede afirmarse de las escuelas. Estos son elementos sobre los que hay que tomar conciencia. La misma familia puede ser rebasada por componentes que no brotan de ella misma

sino de los medios masivos de comunicación que ejercen, por lo general, enorme influencia no sólo en los niños sino entre gran parte de los mismos padres.

Con seguridad se volverá a estos escenarios cuando se analice y se discuta los efectos de los mismos escenarios que han sido aludidos al tratar de examinar las entrevistas y sus resultados. La información que se ha recogido ha sido hecha en Lima Metropolitana, pero la ciudad es tan grande y tan variopinta que los resultados de lo observado traen consigo la marca y sello de lo diverso en todos los aspectos. Densidad demográfica, procedencia migratoria, niveles de educación, grupos confesionales, niveles de ingreso, constitución de hogares, tamaño y tipo de familia, peligrosidad de las calles y seguridad, grado de contaminación, etcétera.

### **3.3 Caracterización de sujetos**

Los sujetos en la investigación son de dos tipos: los activos, que actúan como informantes calificados; los sujetos pasivos en la investigación, vale decir, aquellos que son materia de observación. Los primeros, informantes calificados en la investigación son los maestros y maestras de escuela. Todos ellos educadores profesionales, profesores titulados. Todos son profesores especialistas en ciencias sociales y se dedican activamente a la enseñanza de los cursos de formación ciudadana y educación cívica, es decir, de la materia que trata sobre los derechos y las obligaciones de las personas que viven en sociedad y comparten la vida en común, desde el hogar, la escuela, el vecindario, la comunidad local, regional, nacional y mundial, reconociéndose como iguales en derechos y obligaciones y, al mismo tiempo respetando mutuamente sus diferencias, sociales, culturales y aptitudinales, así como de edad y de género, de pensamiento y de sus decisiones, en los diversos planos de la actividad.

Como puede observarse, el contenido curricular de esta materia tiene como propósito la formación del ciudadano, no por entrenamiento o repetición, sino buscando el entendimiento y la comprensión de los valores que le permitan al miembro de una comunidad vivir en paz y resolver las diferencias, entre seres con iguales derechos y oportunidades de que se vive interdependientemente es comprender que la convivencia pacífica entre los miembros de una comunidad es una condición para el respeto y la consideración nacidas de la razón y de la prudencia del que entiende que el abuso y la injusticia no son sino engendradora de odios y exclusiones. Especialmente puede sostenerse que estas

discriminaciones, exclusiones y odios sólo pueden acarrear desconfianza y violencia entre los que comparten un mismo espacio social.

Solo teniendo como piedras fundamentales el conocimiento de los derechos fundamentales, montado sobre la base de un fuerte contenido ético, donde la persona humana se encuentra en el centro del respeto a su vida, a proteger su propiedad, su libertad, su derecho a un trabajo digno, a la tutela judicial, a participar activamente como miembro de su comunidad, a ser informado, a tener acceso a los sistemas prestacionales de salud, de educación y a su dignidad, entre otros derechos, donde nadie resulte discriminado bajo ninguna razón, sólo así, se puede construir una sociedad sólidamente aferrada a pautas de conductas blindadas por el respeto a las normas constitucionales y legales protectoras. Sin fundamentos en la fortaleza de una ética compartida por toda la comunidad sustentada en la convicción de que toda la comunidad necesita ponerse bajo su recaudo, carecemos de una base estable en la prosperidad en medio de la paz para todos.

Ni la constitución, ni las leyes por más draconianas que sean pueden producir esfuerzos extraordinarios porque así han sido demandadas. No, lo que permite mantener intactas los fueros de la República no son las leyes. Sino la ética social que busca sostener la estructura constitucional y legal del país. Porque se asienta en la convicción y en los valores que cala en cada individuo, en cada persona. La ética pública es la mejor base sobre la que se sostienen las estructuras jurídico-políticas.

### **3.4 Trayectoria metodológica.**

El saber se construye socialmente y la realidad no existe fuera del investigador. Éste, el investigador, hace parte de ella. La ciencia, al menos la social, no describe una realidad absolutamente desligada de la vida, sino “fenómenos de la experiencia”. Estas premisas ontológicas y epistemológicas son duros referentes con respecto a lo que ocurre en la Escuela y, más aún, en la comunidad educativa. Ellas son el punto de partida de cualquier mirada reflexiva sobre el mundo de la Escuela y, especialmente, de la comunidad educativa. Esta perspectiva supone la comprensión profunda de relaciones interpersonales, vale decir, intersubjetivas. Lo que implica no omitir este marco de intersubjetividad. En otras palabras, en lo individual y en lo singular existe algo de lo universal.

La dimensión cualitativa, se define como la búsqueda de un conocimiento, de un pedazo de lo real en la profundidad de las subjetividades, “la elaboración científica de las nociones cualitativas consiste en el paso de lo inestructurado a lo estructurado, lo que es posible de ver como el paso del desorden de la inmediatez de la experiencia, al orden de la conceptualización”. Por último, la dimensión interdisciplinaria busca una comprensión más totalizadora de lo humano, por su naturaleza, el relato de vida tenderá a romper las fronteras disciplinares de tal manera que se promueve un quehacer multidisciplinario.

Por su parte Correa (1999) sostiene que trabajar en el enfoque biográfico narrativo significa una opción epistemológica, ética y metodológica. Epistemológica en tanto implica adherir a una concepción de la realidad que no es nunca externa al sujeto que la conoce, es decir, a una interdependencia entre el sujeto y el objeto de investigación. Ética, en tanto se establece una relación más o menos simétrica (investigador-investigado; narrador- “escucha”), colaborativa, un contrato de confianza basado en la calidad de la relación, una especie de cláusula de “complicidad”; lo ético aquí apunta al uso que se hace del material recolectado y del nivel de participación del narrador en el análisis y en la interpretación de los sentidos de ese material. Y, en la opción metodológica, el enfoque emerge como ruptura radical de la manera tradicional de concebir, analizar y comprender la realidad; este enfoque “permite la reconstrucción “objetiva” y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo posibilita la búsqueda de sentidos a partir de las vivencias, es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social” (Correa, 2001, p.6).

Con respecto a las opciones teóricas generales en las cuales se basa el enfoque cualitativo, (Cornejo, 2006) las sitúa de la siguiente manera:

Trascender la oposición entre individuo y sociedad.

Aprehender las relaciones recíprocas o de reciprocidad entre el punto de vista subjetivo y su inscripción en la objetividad de una historia.

Permite, en una perspectiva interaccionista, aprehender las subjetividades, comprender cómo las conductas son constantemente remodeladas para dar cuenta de la expectativa de los otros.

Captar aquello que escapa a las estadísticas, a las regularidades objetivas dominantes, a las determinaciones macro psicológicas.

Reconocer en el saber individual y cotidiano un saber sociológico.

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.**

El muestreo abierto está asociado con la codificación abierta. Éste, más que especificar, guía las elecciones del muestreo. Este tipo de muestreo puede realizarse intencionada o sistemáticamente u ocurrir fortuitamente. Este proceso incluye el muestreo “in situ”. El muestreo relacional-fluctuante está asociado con la codificación axial. Su principio es maximizar el hallazgo de diferencias en el nivel dimensional, se puede realizar deliberada o sistemáticamente. El muestreo discriminativo está asociado con la codificación selectiva, su principio es maximizar oportunidades para verificar la argumentación o el argumento construidos, así como también las relaciones entre categorías, permitiendo alcanzar la saturación de aquellas que han mostrado un desarrollo insuficiente.

El instrumento utilizado durante el proceso de recojo de información en la TF es la entrevista. Por medio de ella debe lograrse obtener la información que, desde los actores mismos del proceso lugar que tiene lugar, recoger la experiencia vivida por ellos y a través de su narrativa, construir la teoría intermedia, vale decir, la que surge desde la inducción de conceptos y categorías, que serán materia del trabajo de análisis e interpretación a través del método de Comparación constante, hasta llegar al llamado proceso de saturación que, en la versión Strauss y Corbin, (2002), debe ser controlado por medio de lo que estos autores llamaron “triangulación”, que no es otra cosa que el chequeo contra otros investigaciones, otros testimonios.

### **3.6 Tratamiento de la información**

#### **3.6.1. La categorización. Claves de su uso y dificultades en su construcción.**

En primer lugar debemos recordar que una categoría es un concepto abstracto y general que alude a una clase de objetos de muy amplio espectro. En el proceso de la investigación la idea consiste en lograr alcanzar los conceptos de mayor abarcamiento posible. Con una amplitud de clase lo más amplia posible donde puedan pertenecer a ella otros conceptos o palabras que designen un campo más

específico. Estas categorías nos van a conducir a simplificar los discursos y nos acercarán a las más amplias y comprensivas categorías que son aquellas a las que se les atribuyen el rol dominante en el discurso. Se trata de categorías matrices, donde caben todas las demás. Así, por ejemplo, una categoría como *animales* comprende otras de amplitud de clase más estrecha como *animales domésticos* y *animales salvajes*. La categorización es una de las tareas más importantes en la estrategia metodológica de la TF. Con la categorización se construyen las clasificaciones donde encuentran su lugar cada uno de los objetos de las unidades de análisis.

Si se preguntaran ¿por qué es importante el uso de las categorías en el proceso de investigación de la TF?, la respuesta la encontrarían en Strauss y Corbin (2002, p.124): “porque le permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja. Además las categorías tienen poder analítico porque poseen el potencial de explicar y predecir”. Es notable la utilidad que proporciona el uso de categorías al analista, al pensar en reducir el conjunto de conceptos que comienzan a agregarse en un desfile sin fin que por gracia de contar con un bolso de conceptos mayores en su amplitud que los conceptos al uso puede clasificarlos y reducir el número de descriptores de fenómenos, sucesos o valores que pueden ser manejables. Igualmente, cuando se trata de volver de nuevo a las palabras simples que expresan conceptos, aunque siempre abstractos, de una mayor extensión en su potencial de descriptores y su capacidad evocativa, simplemente las categorías y, también las subcategorías, nos permiten actuar con más facilidad como cuando actuamos en un archivo y en sub-archivo para la búsqueda de cierta información a la que tenemos que recurrir con más facilidad y fluidez. De esa manera las categorías nos sirven como una función de reducir el trabajo con tantos conceptos, sin impedirnos volver a ellos con igual facilidad porque sus nombres nos conducen a ellos.

### **3.6.2. El proceso de categorización y codificación**

Para afrontar la larga y tediosa tarea analítica e interpretativa de los datos, la TF, recurre al llamado proceso de categorización. Por medio de él se identifican y describen los datos obtenidos y se codifican para compararlos, seleccionarlos y construir categorías conceptuales que van relacionarse hasta encontrar la emergencia de hipótesis y teorías. Este proceso de codificación, según el profesor Pariente (2015), aborda las siguientes tareas:

- ✓ Identifica y reconoce los conceptos
- ✓ Busca dentro de los conceptos el reconocimiento de categorías, las mismas que son reconocidas como unidades más abstractas que los conceptos y de mayor nivel
- ✓ Identifica sus propiedades, es decir, las características de las categorías.
- ✓ Identifica las dimensiones contenidas en las categorías y establece las conexiones y relaciones entre las categorías.

No obstante tratarse de un mismo proceso, por el cual se van construyendo las categorías en las que se agrupan los conceptos e identificando cada una de ellas, las que contienen, a su vez, sub categorías, es decir, grupos intermedios entre los conceptos y las categorías todas ellas necesitan nominarse y distinguirse mediante el uso de códigos que permitan al investigador cualitativo organizarlas y relacionarlas. Esta operación para efecto de su organización y recuperación en el proceso mismo de la comparación y ajuste se codifican, que no es otra cosa que ponerles nombres cortos que ayuden a la tarea de su identificación y tratamiento.

Para Rodríguez, Gil, y García (1996) las categorías “pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.” En cambio, para Fernández, M. (2008) la codificación es la operación por la cual se asignan marcas a las categorías las que “pueden tener un carácter numérico o visual (colores), haciendo corresponder cada número o color con una categoría concreta, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías.

De esta manera el investigador va en búsqueda de las categorías mayores que en el lenguaje del TF se llama Codificación *axial* que tiene por finalidad identificar el fenómeno central, desde el cual se ramifica el conjunto de elementos conceptuales menores y, al mismo tiempo, permite descubrir la estructura teórica que permitirá dar cuenta del proceso social que busca explicar

Luego, un examen más detallado va permitir separar y clasificar los conceptos, las categorías, las subcategorías y sus relaciones entre ellas, para lo cual el investigador de la TF va hacer uso de la llamada Codificación *selectiva*: que le permitirá discernir con precisión el ordenamiento taxonómico de los

conceptos y categorías reconocidas y su estructura o sistema. Concluido el procedimiento por saturación se procede a construir la historia a partir del eje central.

*Tipo de codificación según finalidad y muestreo.*

Tabla 1

Codificación	Finalidad	Muestreo
Abierta	Descubrir tantas categorías potencialmente relevantes como sea posible, con sus propiedades y dimensiones.	Abierto
Axial	Descubrir tantas diferencias como sea posible en el nivel dimensional de los datos.	Relacional Variacional
Selectiva	Integrar las categorías a través de sus niveles dimensionales con objeto de construir teoría. Complementar cualquier categoría que necesite desarrollo posterior	Discriminado

### 3.6.3. El uso de los memorandos

El proceso de investigación en TF requiere un largo y minucioso análisis de los textos de la narrativa de los informantes, o de otras fuentes documentales. Debido a su complejidad y a los diversos momentos de las comparaciones es necesario el uso de recursos nemotécnicos que se han ideado para llevar el control y no perderse los detalles de múltiples observaciones y registros. Para ese efecto se han ideado los memorandos. De los que se han derivado diversos tipos de los mismos para atender los diversos momentos y tipos de observaciones. Así, tenemos los memorandos de codificación, teóricos y operacionales. Cada tipo de memorando contiene diversas notas, según sea el caso. He aquí los tipos de “memos” según sus usos:

- ❖ Memorandos de *codificación* (se relacionan con los códigos abiertos, y por lo tanto, se enfocan en el etiquetado conceptual)
- ❖ Memorandos *teóricos* (se relacionan con la codificación axial y la codificación selectiva y, así, se enfocan en las características del paradigma y las indicaciones de proceso); y, finalmente,
- ❖ Memorandos *operacionales* contienen directivas relativas al desarrollo del diseño de la investigación.

### 3.7 Mapeamiento

Para situarse ideal o imaginariamente en el escenario de la investigación, vale decir, en las comunidades educativas de las que esta investigación se ocupa, lo haremos a través de lo que en inglés se ha denominado “mapping” y que en castellano se ha traducido por mapeo, refiriéndose al recurso didáctico u organizador del conocimiento conocido como mapa conceptual o, en otra de sus variantes, el mapa mental.

Por medio de dicho mapa mental se pretenderá dar idea del escenario de la investigación, esto es, de la situación de las personas interactuantes, de sus encuentros de sus reflexiones, de lo que buscan con tales reflexiones, de los momentos claves en los que tiene lugar, de las actitudes del entorno de los sujetos participantes, de la frecuencia de los encuentros, de sus actividades cotidianas, de las fricciones, de los escenarios en los que se desplazan los actores, de los eventos y situaciones, las variaciones de tiempo y lugar en que interactúan los participantes. Como bien dice Sandoval “...si bien dentro de ese proceso de mapeo se incluyen lugares físicos, la verdadera intención es poder lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, donde se tengan... un cuadro completo de los rasgos más relevantes de la situación o fenómeno objeto de análisis” (1996, apartado 3.4)

En el mapeo de las comunidades educativas conformadas por la Escuela y el conjunto de miembros servida por ella y que forma, a su vez, los núcleos familiares, vecinos, autoridades diversas, medios de comunicación, es importante saber, a través de este mapeo, como afirma Sandoval:

Quiénes son los líderes, las características de ese liderazgo en el plano de los valores por ejemplo, cuáles son los grupos que existen en la comunidad, cuáles son los eventos y situaciones en los que la comunidad se reúne, cuáles son los sitios que la comunidad usa con más frecuencia para encontrarse o agruparse, cuáles son los horarios en los que la comunidad acostumbra a reunirse, cuáles son los lugares más frecuentados tanto por líderes como por personas corrientes, cuáles son los temas y problemas que en la actualidad preocupan a la comunidad, entre otros muchos (1996, apartado 3.4)

Esta idea de mapeamiento se ha utilizado en la estrategia de Investigación acción participativa, IAP, en razón de las necesidades de control en los ajustes de sus actividades. Sin embargo, se ha considerado que su uso, modificado, puede ser útil como técnica de organizador del conocimiento, a modo de mapa conceptual, para ubicar la complejidad del proceso cualitativo, aunque es preciso señalarlo en la estrategia de la teoría fundada, no se hace uso de el en razón de que las etapas se traslapan con frecuencia. Este sería una de esas aproximaciones al proceso de la teoría fundada que se ha desarrollado en esta investigación (Figura 3).

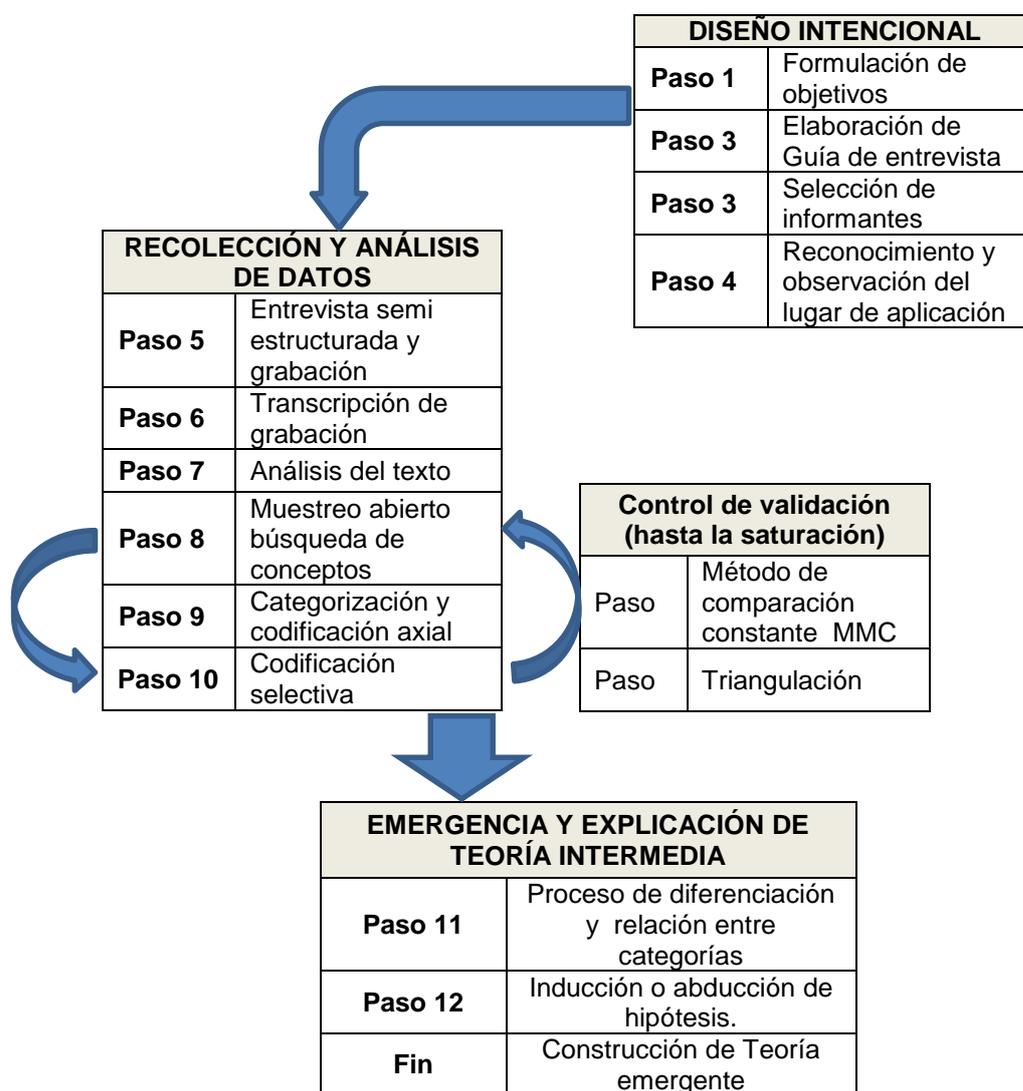


Figura 3 Proceso de Teoría fundamentada en datos, seguido en esta investigación

### 3.8 Rigor científico

Una de las críticas al enfoque cualitativo está relacionada con la supuesta falta de rigor. Esta es, desde luego, una concepción sustentada en el supuesto de que el

rigor sólo es posible desde el paradigma positivista. Bajo la mirada de este último sólo es alcanzable el rigor si se cuenta con validez, confiabilidad y representatividad. En otros términos, el instrumento es *válido* si la observación registrada o medida se desprende que rigurosamente registra o mide lo que se quiere medir, en otras palabras, si ella refleja adecuadamente el significado real del concepto; es *confiable* si, el instrumento con el que se registra el fenómeno observado en observaciones repetidas o diversas mantiene la fidelidad de la medida u observación o mantiene esas misma constancia con respecto a su comparación con otros instrumentos de reconocida fidelidad; y, finalmente, el instrumento es *representativo*, si la observación de la muestra de una población o conjunto de unidades expresa y contiene las mismas características y en la mismas proporciones de la población de la que se ha extraído o pertenece.

Después de la crisis del paradigma positivista en las ciencias sociales durante los años 60 del siglo pasado, fueron ensayados diversas propuestas para mejorar el conocimiento de las subjetividades y los modelos del planteamiento de las preguntas cerradas de los conocidos cuestionarios de las encuestas orientadas por el viejo patrón objetivista, las que fueron desplazadas por preguntas abiertas, provisionales y circulares que buscaban una mayor profundidad en el conocimiento de los actores en las experiencias sociales, obligando al replanteamiento y el retorno continuo con el propósito de alcanzar información sobre los objetivos formulados en los propios diseños de la investigación. El auxilio documental y las versiones previas sobre los temas abordados se constituían, así, en los disparadores de nuevos tipos de interrogantes que buscaran enriquecer de modo continuo la información previa. El cambio que ello significaba, ponía en otro plano el proceso: teoría formalizada-hipótesis-verificación, postulado por el modelo en uso auspiciado por el enfoque tradicional derivado de una concepción procedente de las ciencias naturales. Se había producido un disloque epistemológico fundado sobre la base de un cambio en el objeto mismo del objeto investigado y su relación con el investigador. Mientras que las ciencias naturales admitirían la necesidad de la distancia entre el objeto y el sujeto de la investigación. Esa distancia era irreproducible entre el "objeto" y el sujeto de la investigación social. Este hecho de partida conduce a las nuevas metodologías surgidas de ese proceso a replantear aquel modelo de relación entre el investigador y los investigados.

Este giro en la investigación generó nuevos problemas epistemológicos, consistentes fundamentalmente en que las unidades de observación en el campo social tienen caracteres esencialmente diversos a los que tienen los objetos del mundo natural. Las respuestas de las unidades de observación en el mundo de las comunidades sociales no tienen respuestas estándar, o por lo menos no las tienen siempre y para todos los casos. Las personas que forman parte de esas unidades de observación social interactúan procesando sus experiencias de modo singularísima y lo mismo puede decirse del modo como procesan sus respuestas. Este hecho hace que la singularidad de respuesta da cuenta de la subjetividad de las personas de una manera radicalmente diferente de las unidades de observación del mundo natural. Por ello, el objeto y las preguntas mismas que se hace el investigador cualitativo son esencialmente diversas a las que conciernen a la investigación de los objetos naturales. En este sentido, como afirma Álvarez-Gayou (2003, p.31) “El problema y la pregunta de la investigación representa la guía para la selección del paradigma que responderá mejor a nuestra interrogante” Aunque, unas líneas más adelante, el mismo autor se lamenta que la “mayoría de autores que han escrito sobre la investigación cualitativa, a mi juicio, no logran sacudirse la necesidad de cumplir con esos postulados” (Álvarez-Gayou, 2003, p.31). Es cierto, también, que las etapas de tránsito entre el viejo paradigma y el nuevo que lo va sustituyendo no terminan de desaparecer las influencias que vienen de las viejas prácticas con el antiguo paradigma desplazado.

También es necesario enfatizar que el uso de ciertos elementos del paradigma positivista es útil y complementario en las investigaciones cualitativas. Esto es lo que trataron de introducir Strauss y Corbin cuando añadieron algunos elementos de control como el proceso de triangulación que algunos otros autores los llevaron a desarrollarlos en toda una clasificación de los mismos, como por ejemplo, los procedentes de otras investigaciones, de investigadores de diversas escuelas, los obtenidos desde diversas disciplinas. Pero el investigador cualitativo y la teoría fundamentada (TF), en la versión revisada de Strauss y Corbin en particular, tienen sus propios controles, diversos a las que puede exhibir el paradigma positivista (validez, confiabilidad, representatividad), como los indicados por el denominado método de comparación constante (MCC).

Muchos investigadores cualitativos tratan de asimilar los criterios de validez del paradigma positivista, al buscar referentes de rigor científico en la investigación cualitativa, análogos a los propugnados por el antiguo paradigma. Por eso, por ejemplo, Arraiz (2014) considera que el criterio de validez de Strauss y Corbin se corresponde con dos componentes de la TF. Uno de ellos es el muestreo teórico y el otro es la saturación teórica. Como es de conocimiento general Strauss y Corbin (2002) plantearon que el *muestreo teórico* (MT) consistía en dos acciones asociadas: hacer preguntas en base a los conceptos emergentes y hacer comparaciones; y, el otro, componente de su metodología la *saturación teórica* (ST) aludida por Arraiz (2014) consiste en que después de mucho explorar no se encuentren nuevos conceptos emergentes.

Sin embargo, los investigadores anclados en el patrón más ortodoxo de la TF, cuestionan estos controles por no encontrarlos ni válidos ni sustentables por la misma razón de la singularidad de las respuestas de las personas abordadas como unidades de observación, pues ellas tienen sus propios puntos de vista y reflexión, nacidas de vivencias intransferibles en tanto personas, que si fueran sometidas a unas visiones, sensaciones y percepciones al control de los otras, se perdería la visión singular de las vivencias de cada una de ellas y la riqueza de sus aportes al conocimiento del conjunto que se estudia, en tanto interacciones con sus propias acercamientos, disensos, desviaciones y consensos que no pueden ser distorsionados, reduciéndolos a patrones uniformes, realmente inexistentes. Lo que devendría en verdadera subjetividad y construcciones arbitrarias del propio investigador, como ocurría con el eurocentrismo de los colonizadores respecto a los primeros grupos étnicos observados. Imponiéndose, así, patrones falsos, deducidos de los prejuicios del observador.

El rigor científico se ejerce y se practica por los investigadores que hacen uso de esta caja de herramientas que ofrece la TF, pero a nadie se le puede ocurrir que los análisis de las subjetividades se sometan a las reglas de la estadística o se distribuyan bajo la curva estándar como la campana de Gauss. La lógica de este proceso investigador tiene otros referentes sometidos, desde luego, a los propósitos que traza en él y a las preguntas claves que el método genera. ¿Cómo podrían, por ejemplo, para llegar al extremo del cuestionamiento, los estudios de casos, o los biográficos ser atendidos desde una perspectiva estocástica? ¿Cómo podrían ser chequeados con los instrumentos de la

estadística? Esto, desde luego, no quiere decir que sea vedado el uso de la estadística a los investigadores cualitativos. Ella sigue siendo útil, pero cuando la estrategia de la investigación cualitativa la necesita, la incorpora como, por ejemplo, en el caso de remitirse a proporcionar información para estudiar la frecuencia de la migración, sus cambios en el tiempo, el tipo de población migrante, mientras hacemos un estudio biográfico de un migrante. Pero, como no es difícil de advertir, esa información estadística se presta como un valioso auxiliar que nos permite ingresar al conocimiento del cuadro general de los movimientos migratorios, pero no puede sustituir los elementos más agudos de la crítica y de la reflexión, de la creatividad y de la agudeza del propio investigador que es el mejor instrumento de la misma investigación, a los que hay que agregar: su sinceridad, su flexibilidad, su honestidad profesional, su sensibilidad, su agudeza en la percepción de lo que quiere expresar el entrevistado, su capacidad empática y otras formas virtuosas de percibir lo que el “otro” quiere expresar más allá de sus palabras. Por eso se ha sostenido por muchos investigadores cualitativos que el mejor instrumento de examen y de exploración en busca de la interpretación y no del registro cuantificable es el propio investigador. Quien acude frente a su entrevistado cargado de los propósitos de lo que quiere obtener, recuperar las verdades, los sentires, las percepciones de sus informantes calificados para observar el mundo interior de los hechos que ocurrieron en una comunidad pequeña o grande, cuyo filtro cultural impide obtener mediante un registro mecánico y en formato de un grupo cultural ajeno y distante.

Frente a la discusión sobre los criterios de rigor en la investigación cualitativa (IC), se encuentran dos posturas que reflejan la disyuntiva entre aceptar o no los criterios del paradigma científicista. Al respecto, Morse *et al.*, observan que, mientras en Gran Bretaña y Europa los investigadores continúan usando los términos de validez y confiabilidad (*reliability*), en Norteamérica son una minoría. En este sentido, Corbin y Strauss (2008) afirman: “no me siento cómoda usando validez y confiabilidad cuando se discute la investigación y (...) la palabra verdad también me molesta porque definir el asunto de la verdad nos lleva a cierto grado de dogmatismo”; ellas prefieren el término credibilidad” Arias y Giraldo (2011, p.502)

Strauss y Corbin que fueron, a mi juicio, relativamente flexibles a las exigencias de los patrones del “rigor” científico formulado en el modelo positivista de investigación, llamaron la atención a que los mismos no pueden ser aplicados sin más, como se hacen en las investigaciones en el campo de la física o de la biología y lo advirtieron de la manera siguiente:

Los investigadores cualitativos deben tener en cuenta los peligros derivados de adherir a las interpretaciones más positivistas de esos cánones. Cada modalidad de descubrimiento desarrolla los estándares y procedimientos propios necesarios para lograrlos (para un buen planteamiento ver a Diesing, 1971). Lo importante es que los criterios que se empleen para juzgar el mérito de la investigación cualitativa (o cuantitativa) se fijen de manera explícita.

Por ejemplo, tomemos el canon de la replicabilidad de los hallazgos. Esto, de ordinario, significa que el estudio se puede replicar por medio del uso de procesos investigativos iguales o alternos. La capacidad de reproducirlos otorga credibilidad a los hallazgos originales. Sin embargo, reproducir los fenómenos sociales puede ser difícil porque es casi imposible replicar las condiciones originales bajo las cuales se recolectaron los datos y controlar todas las variables que pueden estar afectando los hallazgos. Ésta es la diferencia entre hacer investigación en un laboratorio, donde hasta cierto punto se pueden “controlar” las variables, y conducirla afuera, en el mundo “real”, donde los acontecimientos y sucesos siguen un curso natural. (Strauss y Corbin 2002, pp. 288-289)

Según Arias y Giraldo (2011) entre los autores que más enfatizan y trabajan este tema de los patrones de evaluación están Sandelowski y Barroso, y Patton quienes elogian los modelos, las metas, los estándares y los principios de la evaluación, proponiendo una lista de cotejo sobre la calidad de la investigación. Menciona, asimismo, que en 1995 la Asociación Americana de Evaluación agregó a los tradicionales criterios de rigor científico ya estudiados los “principios de indagación sistemática, competencia del evaluador, integridad/honestidad, respeto por las personas, y responsabilidad con el bienestar de la gente, de acuerdo con la diversidad de intereses y valores” (Arias y Giraldo, 2011, p.511).

Finalmente, concluyen los autores que, “resguardar la calidad de la investigación científica es un imperativo moral con la sociedad”. (Arias y Giraldo, 2011, p. 512).

Es conveniente concretizar que los criterios que puedan ser atendibles como controles de la calidad de la investigación cualitativa tienen que serlo, bajo la condición que los mismos no terminen dañando lo más importante y singular de este enfoque: distinguir donde el enfoque cuantitativo no puede hacerlo: observar en profundidad, explorar las subjetividades, poner el énfasis no en las variables sino en las personas, observar no sólo al individuo sino al mundo que lo rodea y de la que la persona forma parte, a la dinámica de las relaciones que se dan en la comunidad, al (inter) cambio en el mundo de la cultura, vale decir, de creaciones y relaciones emocionales, sentimientos, percepciones, apreciaciones y la dinámica de sus modificaciones con el entorno, en suma bajo una visión holística.

## **IV. Resultados**

#### **4.1. Descripción de resultados**

Los objetivos específicos de la presente investigación exploratoria respecto a la experiencia docente en Lima deberán servir de guía de los hallazgos en la escuela con relación al cumplimiento de la enseñanza–aprendizaje de la educación de los derechos fundamentales y la formación del ciudadano, durante la época del neoliberalismo. En las siguientes secciones se dará cuenta de cada uno de ellos.

##### **4.1.1. Los fundamentos e importancia del curso de educación en derechos y formación ciudadana.**

La respuesta a este requerimiento ha sido unánime. El Perú no cuenta con verdaderos ciudadanos, es decir, con personas que, en general, conozcan sus deberes y sus derechos. Es por eso de necesidad urgente para el Perú que el Programa educativo contemple y fortalezca la preparación del ciudadano desde la edad escolar.

##### **4.1.2. Las relaciones entre docentes y estudiantes.**

La relación de los docentes mirada, claro está, desde la percepción de los docentes, es de respeto y ascendencia hacia ellos tanto desde los estudiantes como desde los padres de familia. Se trata de una relación estable. Los docentes en este curso, de carácter formativo, ejercen el liderazgo. Desde su puesto los docentes, planifican y conducen a los estudiantes a prácticas de solidaridad con su comunidad y a la preparación organización de eventos, donde se debate las acciones escolares como la organización del municipio escolar. Los estudiantes se involucran en las actividades programadas. Ven el curso y sus actividades con interés.

##### **4.1.3. Impacto del entorno sobre el curso de formación ciudadana y educación cívica.**

Este si constituye un punto crítico, sobre la formación del estudiante. El entorno ejerce un impacto negativo en su formación en la Escuela. Ésta para los docentes se comporta como un “laboratorio”, pero con frecuencia en la casa, lo que se busca en Escuela no se encuentra. Son varios aspectos que fuera de la Escuela se pierden, como la relación entre padre y madre, que es reconocido, con frecuencia como una relación desigual. Esas conductas contradicen la prédica de igualdad de derechos que se obtienen en la Escuela. Lo mismo sucede con el

barrio. Muchos actos de violencia, afectan la convicción respecto a la resolución pacífica de los conflictos y de un clima de paz entre las personas. En las palabras de un profesor que ofreció su testimonio, afirmó con pesimismo, “El contexto te lo desarma. El concepto, por ejemplo, de igualdad o de honestidad no calza con los valores que se predicán en la escuela”. Una profesora afirmó que existe una contradicción entre Escuela y el entorno: “no caminamos juntos “. Otro decía “El medio no refuerza los valores. En lugar de reforzarte, te desbarata. Fuera de ella encuentras todo lo contrario” El ambiente externo es tóxico, con lo que el joven recoge del medio, fuera de la escuela, con frecuencia es tóxico.

#### **4.1.4. Desempeño de los estudiantes.**

En general, los alumnos asumen con responsabilidad las actividades orientadas a reconocer y a vivenciar los valores positivos: como los de solidaridad, responsabilidad, equidad, igualdad de género, deberes y derechos. Así, los estudiantes asumen las tareas y responsabilidades que les asignan los profesores y sus compañeros, reconocen su intervención y participación. Esta conducta es valorada entre los mismos y es reconocida como valiosa y se refleja en el reconocimiento y la elección de los mismos como delegados de aula, deportes, biblioteca.

#### **4.1.5. Resultados académicos de los estudiantes.**

En este punto los profesores no se manifiestan por considerar que esta materia es de prácticas de valores. No corresponde al terreno cognitivo, sino muy parcialmente. Por consiguiente su valoración fundamentalmente práctica. Corresponde no a lo que el estudiante “sabe” de sus deberes, obligaciones y derechos, sino a lo que estudiante practica con sus padres, sus mayores, sus compañeros. Se valora el reconocimiento de su conducta social frente a los demás.

#### **4.1.6. Fortalezas y debilidades del Programa.**

Se reportaron como *fortalezas* el interés y compromiso de los estudiantes, tratando de reproducir las conductas valiosas y deseables (éticas) que deben adoptar los ciudadanos ante sus comunidades y sus barrios, así como frente a sus padres y sus compañeros. En cambio, como *amenaza*, fue reportado el medio social, la comunidad misma, el ambiente exterior al de la escuela.

#### 4.1.7. Propuestas de mejoras al Programa.

Se reportó con mucho pesimismo la expectativa en mejoras del programa de formación. Con el Ministerio -se refieren al MED o a los órganos intermedios que regulan y controlan los Programas escolares-, no sabes lo que va a pasar. Le dicen (a los profesores) ya les llega el libro: Les encargan que lo trabajen y les dicen los vamos a capacitar. Pero hay muy poco. Sólo le instruyen sobre el nuevo libro y cómo abordarlo. Consideran que les deberían volver el antiguo programa de educación cívica donde contaban con más horas semanales.

#### 4.1.8. Balance final.

Para finalizar sobre estos resultados obtenidos en las entrevistas señalamos se han logrado obtener una serie de categorías y subcategorías recuperadas de la narrativa de los mismos episodios vivenciados por los docentes o al menos los que adquieren un sentido desde su percepción de los hechos vividos. Que los indicamos a continuación:

Diez conceptos del nivel de subcategorías pertenecientes al subsistema político. Dieciséis conceptos correspondientes al subsistema ideológico y de valores. Ocho conceptos del nivel de subcategorías correspondiente al subsistema étnico- cultural. Seis conceptos del nivel de subcategorías que corresponden al subsistema de educación.



Figura 4 Interacción jerárquica de los cuatro subsistemas.

Cada uno de los subsistemas que se han referido está integrado por categorías axiales. Corresponde al análisis su examen y discusión. La importancia del conjunto de ellos será materia de la discusión en la próxima sección. Sin embargo, es preciso indicar que durante el último cuarto del siglo pasado se abrió una lucha ideológica en el terreno de los valores. Ella estuvo marcada por las corrientes del humanismo derivadas del pensamiento social y del nuevo campo del derecho internacional. Como la doctrina de los derechos humanos recogidos por una corriente constitucional que tuvo sus inicios con la Constitución alemana de Weimar en 1919, la constitución de Querétaro en México, el pensamiento socialista difundido por los países nórdicos, así como después hubieron de sumarse el repudio al pensamiento único y el rechazo a la intolerancia de los movimientos nazi fascistas y el autoritarismo que predominaron en los albores de la II gran guerra y de sus efectos catastróficos. No puede soslayarse tampoco la presencia de la Iglesia en el Concilio vaticano II, el humanismo existencialista y los acuerdos internacionales en torno a la descolonización y la apertura de los derechos sociales y culturales. Pero todo este movimiento social con fuerte influencia en los grupos y sectores más cultos hubo de toparse con el rasero del pensamiento neoliberal de privilegio a los mercados como los únicos medios que servirían para establecer los derechos que hacen acreedores a la aceptación o al rechazo de los seres humanos en función de su utilidad productiva a los que habrían de constituir un pensamiento neoconservador con mucho auspicio en los sectores más poderosos y validados por el fundamentalismo confesional de todos los colores.

## **V. Discusión**

No podemos desconocer la riqueza de conceptos y categorías que han emergido de las narrativas de las entrevistas con docentes sobre sus experiencias educativas en derechos fundamentales y formación ciudadana. La riqueza de tales conceptos muestra, en primer término, la complejidad del problema educativo en un terreno ocupado por el sistema político como categoría central del sistema y al mismo, tiempo insertado en un complejo sostenido por el subsistema de valores que forma parte del complejo ideológico que sostiene en gran medida al macro sistema social y al subsistema político mientras enfrenta importantes contradicciones con el subsistema étnico-cultural.

El hecho de remitirse y mencionar sub sistemas y no latamente, sistemas, como pudiera ocurrir, remite al hecho de que ellos forman parte de una totalidad concreta y compleja, como síntesis de múltiples determinaciones (Kosík, K. 1967) y por ello la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. En ella se integran, simultáneamente, todo el complejo de acciones que se anudan a través de un vínculo de dominio de una fuerza sobre otras, la que ejerce la hegemonía en virtud de su capacidad y fuerza. Estas fuerzas que se correlacionan en cada momento en forma continua no son visibles u observables, sino por sus efectos. El análisis permite extraerlas y “visualizarlas” a través de un esfuerzo de comprensión e interpretación.

Es seguro que en el caso de éste análisis es el subsistema político el que ejerce la función hegemónica. Y lo hace frente a un piso difícil de sostenerlo que es el subsistema étnico cultural que lo padece. Para ese efecto y poder sostenerse el subsistema político tiene como su elemento de sostén el ejercicio del subsistema ideológico y de valores, donde priman los anti-valores de corte individualistas y del logro personal, cueste lo que cueste. Es cierto, también, que estos anti-valores se encuentran en conflicto con valores como los “bien común”, la equidad, el compromiso, la solidaridad o el respeto al otro, o la justicia. Pero éstos, de una forma u otra, carecen de sostén en los diversos mecanismos donde ejercen su función como agencias educativas, diversos medios más poderosos que los que puede ofrecer la Escuela, como son los mass media (cine, televisión, periódicos, publicidad) y, en particular, todo el aparato controlado por las opiniones de los que forman parte del *establishment* donde encuentran un puesto

destacado los *think tank*, que constituyen la fuerza ideológica más notable de la publicidad de las corrientes neoliberales que tienen como el centro de su doctrina el mercado como regulador y a sus espaldas la fuerza centrada en el Banco Mundial que disputa, con todo el poder de sus recursos, a las oficinas de las Naciones Unidas la influencia sobre el sistema educativo.

Los profesores “sienten”, “perciben” la falta de apoyo de los responsables de la conducción de la política educativa. Pero no necesariamente, pueden identificar con seguridad su propio origen. Pero está claro el conflicto y su origen. Se trata que las antiguas organismos internacionales y los compromisos asumidos por las naciones después del final de la segunda gran guerra fuera atender y preocuparse por un mundo que pudiera resolver sus diferencias mediante el diálogo y la negociación. Que debían primar los derechos del hombre y expandirse. Que los mismos derechos humanos debían extenderse y profundizarse en la conciencia de toda la humanidad. Que para ese efecto de extensión y profundidad la Escuela debería ser parte de ese apoyo indispensable. Vale decir, la escuela debería contemplar la formación de los ciudadanos. Claro que no exclusivamente la Escuela. Pero el esfuerzo que se hace desde ella, no debería ser frenado por otros medios que se deben a la sociedad, como los *mass media*, pero esto no es así, porque ellos están guiados por la publicidad y ésta por el *rating*. Y este último significa ventas, utilidades, ventajas comerciales. No entraremos a examinar este hecho, para no salirnos de nuestro propósito. No obstante, sabemos que todo ello está, a su vez, manipulado por el mismo impacto publicitario, manejado con gran estruendo, escándalos, violencia y muerte.

A la par de las convicciones formadas después de la segunda post guerra las Naciones deberían impulsar la convicción de igualdad entre los seres humanos, sin discriminación de ningún tipo. Que las decisiones personales eran todas respetables en cuanto no afectarían a los demás. Que el respeto a todos los grupos étnicos y culturales y a sus correspondientes prácticas religiosas debería ser observado por todos, en todos los lugares. Que la solidaridad con los más débiles constituía parte de la ética del mundo nuevo. Que las decisiones propias de cada nación –autonomía y soberanía nacional- deberían ser garantizadas. Que la democracia debería ser un sistema de gobierno deseable que sólo debería marchar con las decisiones de todos los nacionales, pero con la información

suficiente para poder elegir sus modalidades, estilo de participación y líderes. Que la ciudadanía debería estar suficientemente informada y educada en el respeto a sus obligaciones sociales del país y en capacidad de reconocer sus derechos. Que todo esto significaba que la Escuela y la familia deberían dentro de cada sistema nacional, constituirse como las agencias socializadoras más importantes y responsables de cumplir tamaña tarea, pero que toda la sociedad organizada debería acompañarlas, en ese esfuerzo, porque sus frutos beneficiarían a todos.

Estas convicciones, sin embargo entraron en conflicto con una nueva corriente que se ha venido generando desde antes de la misma guerra. Pero que no ha sido hasta la caída del bloque de la URSS y del Pacto de Varsovia que sacó cabeza. Se trata del Club de Saint Pellerin como llegó a hacerse conocida y ocupar los lugares de liderazgo a nivel global. Gobiernos como el Margaret Thatcher al asumir como Primera Ministra en Gran Bretaña y el de Ronald Reagan en los Estados Unidos, quien asumiera la Presidencia en 1980, marcaron el giro hacia los organismos controlados por el propio gobierno norteamericano como el Banco Mundial y el desplazamiento de la UNESCO en su influencia sobre los temas educativos, adoptándose las concepciones y recomendaciones del economista y premio Nobel, Milton Friedman profesor de la Escuela de Chicago defensor acérrimo del libre mercado en oposición al keynesianismo y al llamado *Welfare State* o estado del bienestar.

En el Perú estas contradicciones se han mantenido sin solución. El Perú sigue en los compromisos con las Naciones Unidas y sus recomendaciones educativas. Sin embargo, adopta muchas de las directivas del Banco Mundial en los temas más concretos. De ahí surgen los conflictos irresueltos. Lo mismo ocurre en casi toda América Latina. De lo cual se han derivado diversos conflictos con los profesores de la educación básica regular, con muchos de sus centros de formación docente y con las opiniones de sus consultores en este campo. Finalmente, se debe anotar que la dinámica de este sistema complejo es un sistema dinámico y, para despejar, el falso supuesto que todo está dicho respecto de él, está en constante dinamismo y lucha interna. Diversos sectores confluyen en disputa por lo que consideran sus legítimos valores, desde las agencias internacionales como el BM y la UNESCO, desde posiciones diversas, hasta los conflictos desatados por visiones modernas, tradicionales, grupos confesionales

de diverso origen. Esto implica movimientos no sólo desde los más poderosos y con más audiencia sobre los más numerosos pero más débiles en sus posiciones, pero también desde estos últimos se perciben resistencias y respuestas que pretenden modificar las tendencias que vienen impuestas. Uno de los temas más sensibles a este respecto es últimamente el de los grupos confesionales que niegan, por ejemplo, la igualdad de oportunidades y derechos de los géneros. Esto nos evidencia un campo de disputa con relación a la ética y los valores que pudieran hacerse fuertes en la intolerancia, el dogmatismo y la intransigencia, convirtiéndose en un ancla pesada para la modernización, el cambio y la tolerancia que tenga como marco central la apertura de derechos y el diálogo como método fundamental de alcanzar la solución de las diferencias. Estos procesos de mentes abiertas y práctica de la tolerancia no sólo deben llevarse en el aula sino deberá alcanzar como responsabilidad a todos los que ejerzan el liderazgo en el campo formativo de los niños y adolescentes, como a los maestros y los padres.

## **VI. Conclusiones**

**Primera.** Es de necesidad urgente la formación de ciudadanos desde la niñez la fortaleza de la república y la democracia, como régimen político consustancial a ella. La formación del ciudadano sólo es realmente posible cuando ella tiene lugar desde la niñez. La búsqueda de alcanzar todos los derechos para el mayor número posible de personas es una garantía para la paz y el desarrollo. Cultivar ciudadanos desde la más tierna infancia requiere formar a quienes se encargarán de hacerlo más tarde como maestros especializados. (Ver 4.1.1) Formar ciudadanos en la Escuela es un medio y un fin. Medio en cuanto la Nación multiétnica y multicultural sólo puede crecer sana e integrada cuando se reconozca sin los rezagos de la colonialidad que no significa otra cosa que la exclusión y hasta violencia contra las minorías. Es un fin en cuanto que, para tener una Nación libre de violencia y plena de respeto por el “otro” sólo se puede lograr con la armonía y el respeto de todos los derechos de todos sus ciudadanos.

**Segunda.** La relación estudiantes-docentes es de respeto entre ellos y de ascendencia desde los estudiantes, como desde los padres de familia hacia los docentes. Los docentes ejercen verdadero liderazgo en la comunidad educativa, planifican y conducen a los estudiantes a prácticas de solidaridad con su comunidad y a la preparación y organización de eventos con ella. Los estudiantes se involucran en las actividades programadas. Los estudiantes ven el curso y sus actividades con interés. (Ver 4.1.2.)

**Tercera.** El entorno ejerce un impacto negativo en la formación del estudiante en la Escuela. Ésta para los docentes se comporta como un “laboratorio”, pero con frecuencia en la casa, lo que se busca en la Escuela no se encuentra. Son varios aspectos que fuera de la Escuela se pierden, como la relación entre padre y madre, que es reconocido, con frecuencia como una relación desigual. Esas conductas contradicen la prédica de igualdad de derechos que se obtienen en la Escuela. Lo mismo sucede con el barrio. La violencia que se vive en las calles en las grandes ciudades peruanas tienen sus raíces, entre otras tantas causas congéneres, en el abandono del papel de la comunidad y la familia y, particularmente, en la ausencia del Estado en la fase de previsión de conflictos mediante el tratamiento de educación para la paz. (Ver 4.1.3)

**Cuarta.** Los estudiantes asumen con responsabilidad las actividades orientadas a reconocer y a vivenciar los valores positivos: como los de solidaridad, responsabilidad, equidad, igualdad de género, deberes y derechos. (Ver 4.1.4)

**Quinta.** Los problemas actuales de la Escuela, con respecto a la educación de los derechos y formación ciudadana tienen que buscarse más que en los aspectos didácticos y programáticos propios de la materia, en fuentes “externas” a ellos, como son los del entorno de la familia, la comunidad y del propio Estado. El aprendizaje de valores no corresponde al terreno cognitivo, sino muy parcialmente. Por consiguiente, su valoración es, fundamentalmente, práctica. Corresponde no a lo que el estudiante “sabe” de sus deberes, obligaciones y derechos, sino a lo que estudiante practica con sus padres, sus mayores, sus compañeros. Se valora el reconocimiento de su conducta social frente a los demás. (Ver 4.1.5)

**Sexta.** Se reportaron como *fortalezas* el interés y compromiso de los estudiantes, tratando de reproducir las conductas valiosas y deseables (éticas) que deben adoptar los ciudadanos ante sus comunidades y sus barrios, así como frente a sus padres y sus compañeros (Ver 4.1.6) En cambio, como *amenaza*, fue reportado el medio social, la comunidad misma, el ambiente exterior al de la escuela, a la que habría de agregar la debilidad del Estado en la promoción de los derechos y en cuanto a debilitar la presencia de la educación en valores en el currículo y la ausencia de capacitación de los profesores. (Ver 4.1.7)

**Sétima.** Poco esperan los docentes del Estado con relación a las mejoras que se puedan introducir al Programa. Se lamentan que se hubieran reducido las horas efectivas. Piensan que el futuro será de una reducción mayor aún. Falta capacitación de los docentes especializados. Los planes son orientados por una mayor importancia de las materias orientadas al desarrollo de competencias con el sacrificio de materias orientadas a los valores, como la formación ciudadana.

**Octava.** Como balance final de la investigación, por inducción y abducción, se ha logrado obtener una serie de categorías y subcategorías recuperadas de la narrativa de los mismos episodios vivenciados por los docentes o al menos los que adquieren un sentido desde su percepción de los hechos vividos. Que los indicamos a continuación:

Diez conceptos del nivel de subcategorías pertenecientes al subsistema político. Dieciséis conceptos correspondientes al subsistema ideológico y de valores. Ocho conceptos del nivel de subcategorías correspondiente al subsistema étnico-cultural. Seis conceptos del nivel de subcategorías que corresponden al subsistema de educación.

Cada uno de los subsistemas que se han referido está integrado por categorías axiales. Corresponde al análisis su discusión, importancia del conjunto de ellos que fueron materia de comentario en la sección 4.1.8 y en el capítulo V.

**Novena.** La integración de los ejes axiales correspondientes a los mencionados cuatro subsistemas es de carácter contradictorio y jerarquizado. El dominio sobre los sub sistemas lo ejercen los subsistemas ideológicos derivados de la concepción neoliberal, es decir, de fundamentalismo de mercado. Este utiliza como recurso de dominio hegemónico el subsistema político que reduce a papeles secundarios los subsistemas de formación ciudadana y derivados de las agencias socializadoras de la pareja Escuela-Familia, así como se van perdiendo los valores culturales procedentes del subsistema étnico-cultural, devorado por la hegemonía de valores unidimensionales, reducidos a una visión mercantil de la vida y las relaciones personales. Esta hipótesis de una teoría de alcance medio debe ser explorada y desarrollada más ampliamente.

## **VII. Recomendaciones**

**Primera.** Mejorar la formación ciudadana y su participación activa en el sistema democrático pasa por el estricto cumplimiento del Estado de sus compromisos internacionales, constitucionales y legales en poner atención a la formación de ciudadanos desde la Escuela. Más importante que la represión de la violencia en las calles deben tener lugar las acciones previsoras del Estado, y la aplicación del cumplimiento con los pactos internacionales, constitucionales y legales de educar para la paz.

**Segunda.** No puede desaprovecharse la oportunidad que se tiene al frente con niños y adolescentes que perciben con interés su participación de apoyo a la comunidad y de respeto a sus compañeros, amigos, personas mayores, con las cuales pueden construir un mundo de equidad, respeto y solidaridad. Es indispensable que el Estado active el mandato constitucional y legal, impulsando y promoviendo la educación cívica y ciudadana, tal como se ha comprometido y en cumplimiento de mandatos de los que tiene que dar cuenta.

**Tercera.** Enfrentar el entorno negativo de la Escuela compromete más a las autoridades locales, regionales y nacionales. Las primeras deben comprender que sus funciones no son sólo estética, infraestructurales y de servicios de apoyo en limpieza y ornato. Ellas deben también cumplir un papel en la educación y en la cultura de paz que deben liderar en la comunidad. A estas actividades deberán comprometerse todas las fuerzas vivas de la comunidad. Las emisoras y medios escritos comunitarios, a las iglesias, a los clubes culturales, a los empresarios. Participar activamente para mejorar la educación y las relaciones en la comunidad, debe ser un elemento que se valore en los procesos de selección de los mejores ciudadanos. Investigar los impactos del entorno de la Escuela en la educación de los derechos como ciudadanos es una tarea impostergable, debiéndose promocionar su investigación para encontrar soluciones firmes para el desarrollo de los valores ciudadanos con la misma óptica de lo planteado en la norma constitucional, en los compromisos internacionales y en las Leyes pendientes de información al respecto.

**Cuarta.** Deberán las autoridades de todo nivel establecer premios y estímulos no sólo a los mejores niveles de rendimiento académico, sino al

de compromiso, respeto, y solidaridad a los mejores estudiantes, especialmente a los equipos de ellos que impulsan estos comportamientos y/o a quienes los promocionen y difundan.

**Quinta.** El entorno familiar y comunal puede y debe mejorarse de diversas maneras. Identificamos dos prioritarias: La primera es la formación de cursos de orientación para padres y extensivo a todas las personas mayores con relación a la formación ética de los menores. La segunda manera de abordarla promoviendo y educando para elevar la edad reproductiva de las mujeres. No sólo existen mayores riesgos de salud de los niños en madres de edades marginales, sino entra en juego la mayor propensión de encontrarse con madres sin preparación para educar a sus menores hijos y, no pocas veces, en dejarlos en abandono moral.

**Sexta.** La Escuela tiene que acercar la distancia que existe entre ella y la comunidad. Los maestros deben liderar la labor de extensión y proyección de su labor social a la comunidad. La promoción que realiza la Escuela apoyando la labor social le abriría las puertas para alcanzar legitimidad y reconocimiento. No se trata sólo de ayudar materialmente, también es importante dar el apoyo educativo y moral a los padres.

**Sétima.** Este párrafo debe entenderse más que como una recomendación, como una obligación de cumplimiento. El Estado peruano tiene un compromiso y, a la vez, una obligación para cumplir con calidad la formación integral con más horas del currículo, con docentes mejor capacitados. El compromiso del Estado es con la comunidad internacional con la que se comprometió en diversas declaraciones que firmó. Y con la comunidad nacional al convertir esos compromisos internacionales en Ley para ser cumplida como obligaciones que deben ser honradas. Compromiso moral con el Perú para atender un derecho fundamental como la educación entendida como formación integral. Los resultados de desmarcarse de ellas tienen como consecuencia el incremento de la delincuencia y la violencia. La obligación de cumplir con la Constitución y la Ley que manda la formación en educación cívica y ciudadana. Por esa doble razón, el estado no puede eludirlas. En síntesis el Perú tiene que ponerse al día con los compromisos internacionales y con el mandato Constitucional y la Ley vigente

**Octava.** Los hallazgos tienen que profundizarse y hacerse nuevas exploraciones, no sólo en la misma Lima metropolitana, sino en otros lugares del país. Y, de acuerdo a los resultados deberá revisarse la política educativa en cuanto a la jerarquía de valores que exija la educación en valores para la formación ciudadana y la construcción de un mundo de derechos y de paz.

**Novena.** Los problemas de la misma Escuela y su entorno, principalmente, la familia y la comunidad, deben buscar en la variada gama de estrategias de investigación cualitativa, principalmente en la *Grounded Theory* una fuente de conocimiento de sus problemas actuales. Los hallazgos encontrados en esta primera exploración deberán ser ampliados y cotejados en otros lugares del País y sus resultados deben ser materia de debate académico. Es la propia Universidad y las facultades de Educación y de Derecho quienes pueden organizar y dirigir estas actividades promocionales de la Educación de Derechos Fundamentales en la Escuela peruana.

## **VIII. Referencias**

- Aguayo, P. (2011) La teoría de la abducción de Peirce: Lógica, metodología e instinto. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias humanas Ideas y Valores* 60 (145):33-53, abril de 2011  
Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/262444455\\_Peirce's\\_Theory\\_of\\_Abduction\\_Logic\\_Methodology\\_and\\_Instinct](https://www.researchgate.net/publication/262444455_Peirce's_Theory_of_Abduction_Logic_Methodology_and_Instinct)
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós Educador.
- Añazco, L. (2011) *La globalización de la educación superior y sus impactos en el Ecuador*. (Tesis de doctorado.) Universidad Pablo de Olavide–UPO, Ecuador.
- Arias, M. y Giraldo, C. (2011) El rigor científico en la investigación cualitativa, Medellín, Colombia, *Investigación y Educación en Enfermería*, 29, (3), octubre-diciembre, pp. 500-514. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105222406020>
- Arraiz, G. (2014) Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 19-29. Medellín, Colombia. Recuperada de:  
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462/984>
- Banco Mundial (2016) *Diagnóstico sobre la educación*. Recuperado de <http://bancomundial.org/es>
- Bautista, N. (2011) *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Editorial El manual moderno. Recuperado de:  
[https://issuu.com/felix2401/docs/libro-proceso\\_inv.\\_cuali-\\_nelly\\_pat](https://issuu.com/felix2401/docs/libro-proceso_inv._cuali-_nelly_pat)
- Beveridge, W. (1947) *La ocupación plena. Sus requisitos y consecuencias*. De la 1ª edición en español. México-Buenos Aires: Editorial del FCE

- Cacho, O. (1988) Los Estados Unidos en los 80. Su incidencia en el sistema capitalista. *Revista de Comercio Exterior*, 38, (6), México.  
Recuperado de  
<http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/187/7/RCE7.pdf>
- Cerquera, O. (2014) Estado del arte del rendimiento académico en la educación media *Revista de la historia de la educación colombiana Rhec.* 17 (17), enero-diciembre 2014 -ISSN 012-7756-ISSN (Versión online) 2422-2348- pp. 197-220. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5053295.pdf>
- Comisión de la Verdad y Reconciliación, CVR (2009). *Hatun Willakuy Informe abreviado de la comisión*. Lima: Editado por la Comisión de la CVR
- Cornejo, M. (2006) El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. Pontificia Universidad Católica de Chile, *Psykhé*, 15, (1) 95-106. Recuperado de  
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/326/306>
- Corrales, R (2015) *Proceso histórico de reconocimiento de los derechos sociales en Bolivia. Derecho a la educación*. (Tesis de doctorado.) Universidad de Valencia – UV, España.
- Correa, R (2001) “La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica” En Revista digital *Proposiciones* 29, Ediciones SUR, 2001, Santiago de Chile. Recuperado de: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=480>
- Cypher, J. (2009) *La economía de los Estados Unidos: ¿Hacia el precipicio o en caída libre? (Mayo-agosto 2009, pp.42-51)* Recuperado de:  
[http://www.olafinanciera.unam.mx/new\\_web/03/pdfs/Cypher-OlaFin-3.pdf](http://www.olafinanciera.unam.mx/new_web/03/pdfs/Cypher-OlaFin-3.pdf)
- Díaz, R. (2005) *Las políticas educativas en Colombia en la era neoliberal*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia – UV, Valencia, España.
- Díaz, J. (2007) *Educación para la formación ciudadana*. (Tesis de pregrado) Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, FTPCL. Lima, Perú

- Escalante, F. (2016) *Historia mínima del neoliberalismo. Orígenes intelectuales de una revolución cultural*. Lima, Perú: Estación La cultura
- Fardella, C. (2013) *La neo liberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios* (Tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona– UAB. Barcelona, España.
- Fernández de Carabayo, M. (2008) Teoría fundamentada y método comparativo continuo Recuperado en:  
<https://pide.wordpress.com/2008/06/02/teoria-fundamentada-y-metodo-comparativo-continuo/>
- Finanzas y dinero (2009) Bretton Woods: Un nuevo arreglo institucional. Diciembre, 11. Recuperado de: <http://finanzasydinero.com/blog/bretton-woods-un-nuevo-arreglo-institucional/>
- Galtung, J. (2016) La violencia cultural, estructural y directa. En *Cuadernos de Estrategia* (183) Instituto Español de estudios estratégicos de España.
- Gazmuri, R. (2013) *La construcción ideológica del curriculum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. (Tesis de doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona–UAB. Barcelona, España
- Gutiérrez, B. (2016) *Estado de bienestar y cambio la transformación de las políticas públicas de salud en Costa Rica (1990-2014)* (Tesis de doctorado), Universidad Complutense de Madrid – UCM. Madrid, España
- Glasser, B y Strauss, A. (1967) *El descubrimiento de la Teoría Fundamentada. Estrategias para la investigación cualitativa*. Chicago.
- Harvey, D. (2015) *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Akal

- Hobsbawm, E. (1998) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Crítica Grijalbo Mondadori.
- Horrach, J. (2009) "Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos" *Revista de Filosofía Factótum* 6, 1999, Universidad de las islas Baleares, España. Recuperado de: [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_6/articulos/Factotum\\_6\\_1\\_JA\\_Horrach.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf)
- Klein, N. (2007) *La doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Paidós
- Kosik, K. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. México D.F. México: Editorial Grijalbo S.A.
- Krugman, P. et al (2012) *La crisis económica mundial*. México: Ed. Random house, Colección de bolsillo Premium.
- Latorre, M. (2017) *Fracaso Escolar y Factores asociados, en Estudiantes de Educación Secundaria de Colegios Públicos del Perú*. (Tesis de doctorado) por la Universidad Marcelino Champagnat, UMCH. Lima, Perú.
- Lavalle, P. (2017) *La eficiencia en el gasto público de la educación en el Perú: 1990-2000*, (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de Trujillo, UNT. Trujillo, Perú
- León, C. (2016) *La Responsabilidad Social Universitaria y la calidad educativa en el país*. (Tesis de doctorado), Universidad Inca Garcilaso de la Vega, UIGV. Lima, Perú.
- López, L y Küper, W. (1999) La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a02.htm>
- Luna, M. (2014) *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010*. (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED.

- Muñoz, F. (2017), *Consecuencias Jurídicas del Liberalismo Económico en el Régimen Económico de la Constitución Política del Perú de 1993*. (Tesis de doctorado), Universidad Católica de Santa María – UCSM. Arequipa, Perú.
- Organización de las Naciones Unidas (1948) Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 2200 A (XXI), 16 de diciembre de 1966, que fuera reconocida por el gobierno peruano por Decreto Ley 22129 del 28.03.1978
- Pacheco, E. (2000), *Importancia de la educación en la participación ciudadana* (tesis de pregrado) Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, FTPCL. Lima, Perú
- Padilla, A. y Bermúdez, A, (2016) Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251 Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a09.pdf>
- Pariente, J. L. (2015) *Teoría sustentada una opción metodológica para la investigación cualitativa de la práctica educativa*, Conferencia Magistral del Secretario de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Publicada el 10.11.2015  
Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3Ad924m8rRo>
- Pedraglio, S. (2015), *Cómo se llegó a la dictadura consentida. El gobierno de Alberto Fujimori: 1990-1992*. (Tesis de Maestría), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM. Lima, Perú
- Peirce, Ch. (1978) *Deducción, inducción e hipótesis*, C. S. Peirce (1878). Traducción castellana y notas de Juan Martín Ruiz-Werner. En: *Deducción, inducción e hipótesis*, J. Martín Ruiz-Werner (tr., intr. y notas), Aguilar, Buenos Aires, 1970, pp. 65-90. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/DeducInducHipotesis.html>
- Pillaca, G (2016) *Cultura, neoliberalismo y educación: la construcción de la subjetividad desde los textos escolares de nivel secundario (periodo 2008-*

2012 y 2012-2016) (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP. Lima, Perú.

Pino, M. (2013) *Chile 1990-2006 Construcción de una Educación de Calidad con Accesibilidad Igualitaria*. (Tesis doctorado), Universidad de Barcelona – UB. Barcelona, España.

Pla, M. (1999) El rigor en la investigación cualitativa. Universidad Autónoma de Barcelona. *Atención Primaria*. 24. (5) 30 de septiembre 1999 M. pp. 295-300. Recuperado de:  
<http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/3+Aten+Primaria+1999.El+Rigor+de+la+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa.pdf>

Ramírez, D. (2016) *Desempeño docente y satisfacción/insatisfacción laboral del profesorado de nivel primario de la I.E. Alfredo Bonifaz Fonseca – 2015*. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - UNE. Chosica, Perú.

Rivera, C. (2017) *La educación frente a los retos de la post modernidad, un modelo pedagógico desde el paradigma de la complejidad*. (Tesis de doctorado), Universidad César Vallejo UCV. Lima, Perú.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/44376485\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa\\_Gregorio\\_Rodriguez\\_Gomez\\_Javier\\_Gil\\_Flores\\_Eduardo\\_Garcia\\_Jimenez](https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez)

Rodríguez, R (2005) Abducción en el contexto del descubrimiento científico. En *Rev. Filosofía Univ. XLIII* (109/110), 87-97, Mayo-Dic. 2005. Recuperado de: <http://inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol%20XLIII/Nom.109-110/Abduccion%20en%20el%20contexto%20del%20descubrimiento%20cientifico.pdf>

- Sandoval, C. (1996) *Investigación cualitativa*, tercera unidad La formulación y diseño de los procesos de investigación social cualitativos. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/Disenolnvestigacion.pdf>
- Saura, G. (2015) *Mecanismos, autores y espacios de privatización en y de la educación, neoliberalismo performatividad y redes en la política educativa española*. (Tesis de doctorado), Universidad de Granada, UG. Granada, España
- Saxe-Fernández, J. y Delgado, G (2005) Banco Mundial y privatización de la educación pública. Revista *Topia, Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura*. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/banco-mundial-y-privatizaci%C3%B3n-de-la-educaci%C3%B3n-p%C3%ABlica>
- Serván, M. J. (2005) *La descentralización educativa. Un estudio de caso en Chile*. (Tesis de doctorado) Universidad de Cádiz. Cádiz, España.
- Sironi, M. (2016) La agenda educativa del Banco Mundial en Argentina y Brasil y la cuestión de los niveles subnacionales del Estado. Notas sobre un posible abordaje teórico-metodológico entre la educación comparada y el institucionalismo de la ciencia política. *Journal of supranational policies of education*, (4), pp. 100-120. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5491097>
- Strauss, A. y Corbin, C. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universitaria de Antioquía
- Talavera, C. (2016) *La agenda educativa pos-neoliberal. Alternativas de cambio en Bolivia y Paraguay*. (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

- Torres, C. (2015) *Fundamentos filosóficos de la dignidad humana y su incidencia en los derechos humanos*. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM. Lima, Perú
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006) Teoría Fundamentada “Grounded Theory” *Centro de Investigaciones sociológicas*
- UNICEF (2002) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia *Informe anual*. Recuperado en: [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub\\_ar02-sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/pub_ar02-sp.pdf)
- Ureña, A. (2004) *Globalización, medios y educación*. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Barlovento, Venezuela.
- Velasco, F. (2011), *Rostros, restos y rastros identitarios de la escuela normal rural Mactumactzá: trazos metodológicos desde la perspectiva biográfico-narrativa* XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares / Ponencia. El Congreso referido tuvo lugar en la UNAM, México, del 7 al 11 de noviembre de 2011. Recuperado de:  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_14/2189.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/2189.pdf)
- Vivar, C, Arantzamendi, M. López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010) La Teoría fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería, *Index Enferm* 19 (4) Granada oct./dic. 2010. Recuperado de:  
[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962010000300011#f2](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011#f2)

## **Anexos**

## **Anexo A**

### **Declaración Universal de Derechos Humanos**

Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948

#### ***Preámbulo***

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias,

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión,

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones,

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres; y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad,

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso,

## **La Asamblea General**

Proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

### ***Artículo 1***

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

### ***Artículo 2***

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

### ***Artículo 3***

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

### ***Artículo 4***

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

**Artículo 5**

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

**Artículo 6**

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

**Artículo 7**

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

**Artículo 8**

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

**Artículo 9**

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

**Artículo 10**

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

**Artículo 11**

1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se

impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

### **Artículo 12**

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

### **Artículo 13**

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país.

### **Artículo 14**

1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

### **Artículo 15**

1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

### **Artículo 16**

1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

### **Artículo 17**

1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

### **Artículo 18**

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

### **Artículo 19**

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

### **Artículo 20**

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

### **Artículo 21**

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

### **Artículo 22**

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

### **Artículo 23**

1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

### **Artículo 24**

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

### **Artículo 25**

1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene

asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

### **Artículo 26**

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

### **Artículo 27**

1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

### **Artículo 28**

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

**Artículo 29**

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
3. Estos derechos y libertades no podrán en ningún caso ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

**Artículo 30**

Nada en la presente Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

## Anexo B

# PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES

### ***Preámbulo***

Los Estados partes en el presente Pacto,

Considerando que, conforme a los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad inherente a todos los miembros de la familia humana y de sus derechos iguales e inalienables,

Reconociendo que estos derechos se desprenden de la dignidad inherente a la persona humana,

Reconociendo que, con arreglo a la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, no puede realizarse el ideal del ser humano libre, liberado del temor y de la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos,

Considerando que la Carta de las Naciones Unidas impone a los Estados la obligación de promover el respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanos,

Comprendiendo que el individuo, por tener deberes respecto de otros individuos y de la comunidad a que pertenece, está obligado a procurar la vigencia y observancia de los derechos reconocidos en este Pacto,

Convienen en los artículos siguientes:

### **Parte I**

#### ***Artículo 1***

1. Todos los pueblos tienen el derecho de libre determinación. En virtud de este derecho establecen libremente su condición política y proveen asimismo a su desarrollo económico, social y cultural.

2. Para el logro de sus fines, todos los pueblos pueden disponer libremente de sus riquezas y recursos naturales, sin perjuicio de las obligaciones que derivan de la cooperación económica internacional basada en el principio de beneficio recíproco, así como del derecho internacional. En ningún caso podrá privarse a un pueblo de sus propios medios de subsistencia.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto, incluso los que tienen la responsabilidad de administrar territorios no autónomos y territorios en fideicomiso, promoverán el ejercicio del derecho de libre determinación, y

respetarán este derecho de conformidad con las disposiciones de la Carta de las Naciones Unidas.

## **Parte II**

### ***Artículo 2***

1. Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

3. Los países en desarrollo, teniendo debidamente en cuenta los derechos humanos y su economía nacional, podrán determinar en qué medida garantizarán los derechos económicos reconocidos en el presente Pacto a personas que no sean nacionales suyos.

### ***Artículo 3***

Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a asegurar a los hombres y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto.

### ***Artículo 4***

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, en ejercicio de los derechos garantizados conforme al presente Pacto por el Estado, éste podrá someter tales derechos únicamente a limitaciones determinadas por ley, sólo en la medida compatible con la naturaleza de esos derechos y con el exclusivo objeto de promover el bienestar general en una sociedad democrática.

### ***Artículo 5***

1. Ninguna disposición del presente Pacto podrá ser interpretada en el sentido de reconocer derecho alguno a un Estado, grupo o individuo para emprender actividades o realizar actos encaminados a la destrucción de cualquiera de los derechos o libertades reconocidos en el Pacto, o a su limitación en medida mayor que la prevista en él.

2. No podrá admitirse restricción o menoscabo de ninguno de los derechos humanos fundamentales reconocidos o vigentes en un país en virtud de leyes, convenciones, reglamentos o costumbres, a pretexto de que el presente Pacto no los reconoce o los reconoce en menor grado.

### **Parte III**

#### **Artículo 6**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho a trabajar, que comprende el derecho de toda persona a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, y tomarán medidas adecuadas para garantizar este derecho.

2. Entre las medidas que habrá de adoptar cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto para lograr la plena efectividad de este derecho deberá figurar la orientación y formación técnico profesional, la preparación de programas, normas y técnicas encaminadas a conseguir un desarrollo económico, social y cultural constante y la ocupación plena y productiva, en condiciones que garanticen las libertades políticas y económicas fundamentales de la persona humana.

#### **Artículo 7**

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativa y satisfactoria que le aseguren en especial:

- a) Una remuneración que proporcione como mínimo a todos los trabajadores:
  - i) Un salario equitativo e igual por trabajo de igual valor, sin distinciones de ninguna especie; en particular, debe asegurarse a las mujeres condiciones de trabajo no inferiores a las de los hombres, con salario igual por trabajo igual;
  - ii) Condiciones de existencia dignas para ellos y para sus familias conforme a las disposiciones del presente Pacto;
- b) La seguridad y la higiene en el trabajo;
- c) Igual oportunidad para todos de ser promovidos, dentro de su trabajo, a la categoría superior que les corresponda, sin más consideraciones que los factores de tiempo de servicio y capacidad;
- d) El descanso, el disfrute del tiempo libre, la limitación razonable de las horas de trabajo y las vacaciones periódicas pagadas, así como la remuneración de los días festivos.

#### **Artículo 8**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar:

- a) El derecho de toda persona a fundar sindicatos y a afiliarse al de su elección, con sujeción únicamente a los estatutos de la organización correspondiente, para promover y proteger sus intereses económicos y sociales. No podrán imponerse otras restricciones al ejercicio de este derecho que las que prescriba la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática en interés de la seguridad nacional o del orden público, o para la protección de los derechos y libertades ajenos;

b) El derecho de los sindicatos a formar federaciones o confederaciones nacionales y el de éstas a fundar organizaciones sindicales internacionales o a afiliarse a las mismas;

c) El derecho de los sindicatos a funcionar sin obstáculos y sin otras limitaciones que las que prescriba la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática en interés de la seguridad nacional o del orden público, o para la protección de los derechos y libertades ajenos;

d) El derecho de huelga, ejercido de conformidad con las leyes de cada país.

2. El presente artículo no impedirá someter a restricciones legales el ejercicio de tales derechos por los miembros de las fuerzas armadas, de la policía o de la administración del Estado.

3. Nada de lo dispuesto en este artículo autorizará a los Estados Partes en el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo de 1948 relativo a la libertad sindical y a la protección del derecho de sindicación a adoptar medidas legislativas que menoscaben las garantías previstas en dicho Convenio o a aplicar la ley en forma que menoscabe dichas garantías.

### **Artículo 9**

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la seguridad social, incluso al seguro social.

### **Artículo 10**

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que:

1. Se debe conceder a la familia, que es el elemento natural y fundamental de la sociedad, la más amplia protección y asistencia posibles, especialmente para su constitución y mientras sea responsable del cuidado y la educación de los hijos a su cargo. El matrimonio debe contraerse con el libre consentimiento de los futuros cónyuges.

2. Se debe conceder especial protección a las madres durante un período de tiempo razonable antes y después del parto. Durante dicho período, a las madres que trabajen se les debe conceder licencia con remuneración o con prestaciones adecuadas de seguridad social.

3. Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición. Debe protegerse a los niños y adolescentes contra la explotación económica y social. Su empleo en trabajos nocivos para su moral y salud, o en los cuales peligre su vida o se corra el riesgo de perjudicar su desarrollo normal, será sancionado por la ley. Los Estados deben establecer también límites de edad por debajo de los cuales quede prohibido y sancionado por la ley el empleo a sueldo de mano de obra infantil.

**Artículo 11**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, incluso alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a una mejora continua de las condiciones de existencia. Los Estados Partes tomarán medidas apropiadas para asegurar la efectividad de este derecho, reconociendo a este efecto la importancia esencial de la cooperación internacional fundada en el libre consentimiento.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto, reconociendo el derecho fundamental de toda persona a estar protegida contra el hambre, adoptarán, individualmente y mediante la cooperación internacional, las medidas, incluidos los programas concretos, que se necesitan para:

a) Mejorar los métodos de producción, conservación y distribución de alimentos mediante la plena utilización de los conocimientos técnicos y científicos, la divulgación de principios sobre nutrición y el perfeccionamiento o la reforma de los regímenes agrarios de modo que se logren la explotación y la utilización más eficaces de las riquezas naturales;

b) Asegurar una distribución equitativa de los alimentos mundiales en relación con las necesidades, teniendo en cuenta los problemas que se plantean tanto a los países que importan productos alimenticios como a los que los exportan.

**Artículo 12**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental.

2. Entre las medidas que deberán adoptar los Estados Partes en el Pacto a fin de asegurar la plena efectividad de este derecho, figurarán las necesarias para:

a) La reducción de la mortinatalidad y de la mortalidad infantil, y el sano desarrollo de los niños;

b) El mejoramiento en todos sus aspectos de la higiene del trabajo y del medio ambiente;

c) La prevención y el tratamiento de las enfermedades epidémicas, endémicas, profesionales y de otra índole, y la lucha contra ellas;

d) La creación de condiciones que aseguren a todos asistencia médica y servicios médicos en caso de enfermedad.

**Artículo 13**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas

para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;
- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita;
- d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria;
- e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

#### **Artículo 14**

Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio metropolitano o en otros territorios sometidos a su jurisdicción la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.

**Artículo 15**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a:

a) Participar en la vida cultural;

b) Gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones;

c) Beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

2. Entre las medidas que los Estados Partes en el presente Pacto deberán adoptar para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, figurarán las necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la indispensable libertad para la investigación científica y para la actividad creadora.

4. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen los beneficios que derivan del fomento y desarrollo de la cooperación y de las relaciones internacionales en cuestiones científicas y culturales.

**Parte IV****Artículo 16**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a presentar, en conformidad con esta parte del Pacto, informes sobre las medidas que hayan adoptado, y los progresos realizados, con el fin de asegurar el respeto a los derechos reconocidos en el mismo.

2. a) Todos los informes serán presentados al Secretario General de las Naciones Unidas, quien transmitirá copias al Consejo Económico y Social para que las examine conforme a lo dispuesto en el presente Pacto;

b) El Secretario General de las Naciones Unidas transmitirá también a los organismos especializados copias de los informes, o de las partes pertinentes de éstos, enviados por los Estados Partes en el presente Pacto que además sean miembros de estos organismos especializados, en la medida en que tales informes o partes de ellos tengan relación con materias que sean de la competencia de dichos organismos conforme a sus instrumentos constitutivos.

**Artículo 17**

1. Los Estados Partes en el presente Pacto presentarán sus informes por etapas, con arreglo al programa que establecerá el Consejo Económico y Social en el plazo de un año desde la entrada en vigor del presente Pacto, previa consulta con los Estados Partes y con los organismos especializados interesados.

2. Los informes podrán señalar las circunstancias y dificultades que afecten el grado de cumplimiento de las obligaciones previstas en este Pacto.

3. Cuando la información pertinente hubiera sido ya proporcionada a las Naciones Unidas o a algún organismo especializado por un Estado Parte, no será necesario repetir dicha información, sino que bastará hacer referencia concreta a la misma.

### **Artículo 18**

En virtud de las atribuciones que la Carta de las Naciones Unidas le confiere en materia de derechos humanos y libertades fundamentales, el Consejo Económico y Social podrá concluir acuerdos con los organismos especializados sobre la presentación por tales organismos de informes relativos al cumplimiento de las disposiciones de este Pacto que corresponden a su campo de actividades. Estos informes podrán contener detalles sobre las decisiones y recomendaciones que en relación con ese cumplimiento hayan aprobado los órganos competentes de dichos organismos.

### **Artículo 19**

El Consejo Económico y Social podrá transmitir a la Comisión de Derechos Humanos, para su estudio y recomendación de carácter general, o para información, según proceda, los informes sobre derechos humanos que presenten a los Estados conforme a los artículos 16 y 17, y los informes relativos a los derechos humanos que presenten los organismos especializados conforme al artículo 18.

### **Artículo 20**

Los Estados Partes en el presente Pacto y los organismos especializados interesados podrán presentar al Consejo Económico y Social observaciones sobre toda recomendación de carácter general hecha en virtud del artículo 19 o toda referencia a tal recomendación general que conste en un informe de la Comisión de Derechos Humanos o en un documento allí mencionado.

### **Artículo 21**

El Consejo Económico y Social podrá presentar de vez en cuando a la Asamblea General informes que contengan recomendaciones de carácter general, así como un resumen de la información recibida de los Estados Partes en el presente Pacto y de los organismos especializados acerca de las medidas adoptadas y los progresos realizados para lograr el respeto general de los derechos reconocidos en el presente Pacto.

### **Artículo 22**

El Consejo Económico y Social podrá señalar a la atención de otros órganos de las Naciones Unidas, sus órganos subsidiarios y los organismos especializados interesados que se ocupen de prestar asistencia técnica, toda cuestión surgida de los informes a que se refiere esta parte del Pacto que pueda servir para que dichas entidades se pronuncien, cada una dentro de su esfera de competencia,

sobre la conveniencia de las medidas internacionales que puedan contribuir a la aplicación efectiva y progresiva del presente Pacto.

### **Artículo 23**

Los Estados Partes en el presente Pacto convienen en que las medidas de orden internacional destinadas a asegurar el respeto de los derechos que se reconocen en el presente Pacto comprenden procedimientos tales como la conclusión de convenciones, la aprobación de recomendaciones, la prestación de asistencia técnica y la celebración de reuniones regionales y técnicas, para efectuar consultas y realizar estudios, organizadas en cooperación con los gobiernos interesados.

### **Artículo 24**

Ninguna disposición del presente Pacto deberá interpretarse en menoscabo de las disposiciones de la Carta de las Naciones Unidas o de las constituciones de los organismos especializados que definen las atribuciones de los diversos órganos de las Naciones Unidas y de los organismos especializados en cuanto a las materias a que se refiere el Pacto.

### **Artículo 25**

Ninguna disposición del presente Pacto deberá interpretarse en menoscabo del derecho inherente de todos los pueblos a disfrutar y utilizar plena y libremente sus riquezas y recursos naturales.

## **Parte V**

### **Artículo 26**

1. El presente Pacto estará abierto a la firma de todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas o miembros de algún organismo especializado, así como de todo Estado Parte en el Estatuto de la Corte Internacional de Justicia y de cualquier otro Estado invitado por la Asamblea General de las Naciones Unidas a ser parte en el presente Pacto.
2. El presente Pacto está sujeto a ratificación. Los instrumentos de ratificación se depositarán en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.
3. El presente Pacto quedará abierto a la adhesión de cualquiera de los Estados mencionados en el párrafo 1 del presente artículo.
4. La adhesión se efectuará mediante el depósito de un instrumento de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.
5. El Secretario General de las Naciones Unidas informará a todos los Estados que hayan firmado el presente Pacto, o se hayan adherido a él, del depósito de cada uno de los instrumentos de ratificación o de adhesión.

**Artículo 27**

1. El presente Pacto entrará en vigor transcurridos tres meses a partir de la fecha en que haya sido depositado el trigésimo quinto instrumento de ratificación o de adhesión en poder del Secretario General de las Naciones Unidas.

2. Para cada Estado que ratifique el presente Pacto o se adhiera a él después de haber sido depositado el trigésimo quinto instrumento de ratificación o de adhesión, el Pacto entrará en vigor transcurridos tres meses a partir de la fecha en que tal Estado haya depositado su instrumento de ratificación o de adhesión.

**Artículo 28**

Las disposiciones del presente Pacto serán aplicables a todas las partes componentes de los Estados federales, sin limitación ni excepción alguna.

**Artículo 29**

1. Todo Estado Parte en el presente Pacto podrá proponer enmiendas y depositarlas en poder del Secretario General de las Naciones Unidas. El Secretario General comunicará las enmiendas propuestas a los Estados Partes en el presente Pacto, pidiéndoles que le notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar las propuestas y someterlas a votación. Si un tercio al menos de los Estados se declara en favor de tal convocatoria, el Secretario General convocará una conferencia bajo los auspicios de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por la mayoría de Estados presentes y votantes en la conferencia se someterá a la aprobación de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

2. Tales enmiendas entrarán en vigor cuando hayan sido aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas y aceptadas por una mayoría de dos tercios de los Estados Partes en el presente Pacto, de conformidad con sus respectivos procedimientos constitucionales.

3. Cuando tales enmiendas entren en vigor serán obligatorias para los Estados Partes que las hayan aceptado, en tanto que los demás Estados Partes seguirán obligados por las disposiciones del presente Pacto y por toda enmienda anterior que hayan aceptado.

**Artículo 30**

Independientemente de las notificaciones previstas en el párrafo 5 del artículo 26, el Secretario General de las Naciones Unidas comunicará a todos los Estados mencionados en el párrafo 1 del mismo artículo:

a) Las firmas, ratificaciones y adhesiones conformes con lo dispuesto en el artículo 26;

b) La fecha en que entre en vigor el presente Pacto conforme a lo dispuesto en el artículo 27, y la fecha en que entren en vigor las enmiendas a que hace referencia el artículo 29.

**Artículo 31**

1. El presente Pacto, cuyos textos en chino, español, francés, inglés y ruso son igualmente auténticos, será depositado en los archivos de las Naciones Unidas.
2. El Secretario General de las Naciones Unidas enviará copias certificadas del presente Pacto a todos los Estados mencionados en el artículo 26.

## **Anexo C**

### **CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA**

Adopción: Asamblea General de la OEA

11 de septiembre de 2001

LA ASAMBLEA GENERAL,

CONSIDERANDO que la Carta de la Organización de los Estados Americanos reconoce que la democracia representativa es indispensable para la estabilidad, la paz y el desarrollo de la región y que uno de los propósitos de la OEA es promover y consolidar la democracia representativa dentro del respeto del principio de no intervención;

RECONOCIENDO los aportes de la OEA y de otros mecanismos regionales y subregionales en la promoción y consolidación de la democracia en las Américas;

RECORDANDO que los Jefes de Estado y de Gobierno de las Américas reunidos en la Tercera Cumbre de las Américas, celebrada del 20 al 22 de abril de 2001 en la ciudad de Quebec, adoptaron una cláusula democrática que establece que cualquier alteración o ruptura inconstitucional del orden democrático en un Estado del Hemisferio constituye un obstáculo insuperable para la participación del gobierno de dicho Estado en el proceso de Cumbres de las Américas;

TENIENDO EN CUENTA que las cláusulas democráticas existentes en los mecanismos regionales y subregionales expresan los mismos objetivos que la cláusula democrática adoptada por los Jefes de Estado y de Gobierno en la ciudad de Quebec;

REAFIRMANDO que el carácter participativo de la democracia en nuestros países en los diferentes ámbitos de la actividad pública contribuye a la consolidación de los valores democráticos y a la libertad y la solidaridad en el Hemisferio;

CONSIDERANDO que la solidaridad y la cooperación de los Estados americanos requieren la organización política de los mismos sobre la base del ejercicio efectivo de la democracia representativa y que el crecimiento económico y el desarrollo social basados en la justicia y la equidad y la democracia son interdependientes y se refuerzan mutuamente;

REAFIRMANDO que la lucha contra la pobreza, especialmente la eliminación de la pobreza crítica, es esencial para la promoción y consolidación de la democracia y constituye una responsabilidad común y compartida de los Estados americanos;

TENIENDO PRESENTE que la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre y la Convención Americana sobre Derechos Humanos contienen los valores y principios de libertad, igualdad y justicia social que son intrínsecos a la democracia;

REAFIRMANDO que la promoción y protección de los derechos humanos es condición fundamental para la existencia de una sociedad democrática, y reconociendo la importancia que tiene el continuo desarrollo y fortalecimiento del sistema interamericano de derechos humanos para la consolidación de la democracia;

CONSIDERANDO que la educación es un medio eficaz para fomentar la conciencia de los ciudadanos con respecto a sus propios países y, de esa forma, lograr una participación significativa en el proceso de toma de decisiones, y reafirmando la importancia del desarrollo de los recursos humanos para lograr un sistema democrático y sólido;

RECONOCIENDO que un medio ambiente sano es indispensable para el desarrollo integral del ser humano, lo que contribuye a la democracia y la estabilidad política;

TENIENDO PRESENTE que el Protocolo de San Salvador en materia de derechos económicos, sociales y culturales resalta la importancia de que tales derechos sean reafirmados, desarrollados, perfeccionados y protegidos en función de consolidar el régimen democrático representativo de gobierno;

RECONOCIENDO que el derecho de los trabajadores de asociarse libremente para la defensa y promoción de sus intereses es fundamental para la plena realización de los ideales democráticos;

TENIENDO EN CUENTA que, en el Compromiso de Santiago con la Democracia y la Renovación del Sistema Interamericano, los Ministros de Relaciones Exteriores expresaron su determinación de adoptar un conjunto de procedimientos eficaces, oportunos y expeditos para asegurar la promoción y defensa de la democracia representativa dentro del respeto del principio de no intervención; y que la resolución AG/RES. 1080 (XXI-O/91) estableció, consecuentemente, un mecanismo de acción colectiva en caso de que se produjera una interrupción abrupta o irregular del proceso político institucional democrático o del legítimo ejercicio del poder por un gobierno democráticamente electo en cualquiera de los Estados Miembros de la Organización, materializando así una antigua aspiración del Continente de responder rápida y colectivamente en defensa de la democracia;

RECORDANDO que, en la Declaración de Nassau (AG/DEC. 1 (XXII-O/92)), se acordó desarrollar mecanismos para proporcionar la asistencia que los Estados Miembros soliciten para promover, preservar y fortalecer la democracia representativa, a fin de complementar y ejecutar lo previsto en la resolución AG/RES. 1080 (XXI-O/91);

TENIENDO PRESENTE que, en la Declaración de Managua para la Promoción de la Democracia y el Desarrollo (AG/DEC. 4 (XXIII-O/93)), los Estados Miembros expresaron su convencimiento de que la democracia, la paz y el desarrollo son partes inseparables e indivisibles de una visión renovada e integral de la solidaridad americana, y que de la puesta en marcha de una estrategia inspirada en la interdependencia y complementariedad de esos valores dependerá la capacidad de la Organización de contribuir a preservar y fortalecer las estructuras democráticas en el Hemisferio;

CONSIDERANDO que, en la Declaración de Managua para la Promoción de la Democracia y el Desarrollo, los Estados Miembros expresaron su convicción de que la misión de la Organización no se limita a la defensa de la democracia en los casos de quebrantamiento de sus valores y principios fundamentales, sino que requiere además una labor permanente y creativa dirigida a consolidarla, así como un esfuerzo permanente para prevenir y anticipar las causas mismas de los problemas que afectan el sistema democrático de gobierno;

TENIENDO PRESENTE que los Ministros de Relaciones Exteriores de las Américas, en ocasión del trigésimo primer período ordinario de sesiones de la Asamblea General, en San José de Costa Rica, dando cumplimiento a la expresa instrucción de los Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en la Tercera Cumbre, celebrada en la ciudad de Québec, aceptaron el documento de base de la Carta Democrática Interamericana y encomendaron al Consejo Permanente su fortalecimiento y ampliación, de conformidad con la Carta de la OEA, para su aprobación definitiva en un período extraordinario de sesiones de la Asamblea General en la ciudad de Lima, Perú;

RECONOCIENDO que todos los derechos y obligaciones de los Estados Miembros conforme a la Carta de la OEA representan el fundamento de los principios democráticos del Hemisferio; y

TENIENDO EN CUENTA el desarrollo progresivo del derecho internacional y la conveniencia de precisar las disposiciones contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos e instrumentos básicos concordantes relativas a la preservación y defensa de las instituciones democráticas, conforme a la práctica establecida,

RESUELVE:

Aprobar la siguiente

## **CARTA DEMOCRÁTICA INTERAMERICANA**

### **LA DEMOCRACIA Y EL SISTEMA INTERAMERICANO**

#### **ARTÍCULO 1**

Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla.

La democracia es esencial para el desarrollo social, político y económico de los pueblos de las Américas.

#### **ARTÍCULO 2**

El ejercicio efectivo de la democracia representativa es la base del estado de derecho y los regímenes constitucionales de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos. La democracia representativa se refuerza y profundiza con la participación permanente, ética y responsable de la ciudadanía en un marco de legalidad conforme al respectivo orden constitucional.

#### **ARTÍCULO 3**

Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión de la soberanía del pueblo; el régimen plural de partidos y organizaciones políticas; y la separación e independencia de los poderes públicos.

#### **ARTÍCULO 4**

Son componentes fundamentales del ejercicio de la democracia la transparencia de las actividades gubernamentales, la probidad, la responsabilidad de los gobiernos en la gestión pública, el respeto por los derechos sociales y la libertad de expresión y de prensa. La subordinación constitucional de todas las instituciones del Estado a la autoridad civil legalmente constituida y el respeto al estado de derecho de todas las entidades y sectores de la sociedad son igualmente fundamentales para la democracia.

#### **ARTÍCULO 5**

El fortalecimiento de los partidos y de otras organizaciones políticas es prioritario para la democracia. Se deberá prestar atención especial a la problemática derivada de los altos costos de las campañas electorales y al establecimiento de un régimen equilibrado y transparente de financiación de sus actividades.

**ARTÍCULO 6** La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia.

## **II**

### **LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS**

#### **ARTÍCULO 7**

La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de derechos humanos.

#### **ARTÍCULO 8**

Cualquier persona o grupo de personas que consideren que sus derechos humanos han sido violados pueden interponer denuncias o peticiones ante el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos conforme a los procedimientos establecidos en el mismo.

Los Estados Miembros reafirman su intención de fortalecer el sistema interamericano de protección de los derechos humanos para la consolidación de la democracia en el Hemisferio.

#### **ARTÍCULO 9**

La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.

**ARTÍCULO 10**

La promoción y el fortalecimiento de la democracia requieren el ejercicio pleno y eficaz de los derechos de los trabajadores y la aplicación de normas laborales básicas, tal como están consagradas en la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativa a los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo y su Seguimiento, adoptada en 1998, así como en otras convenciones básicas afines de la OIT. La democracia se fortalece con el mejoramiento de las condiciones laborales y la calidad de vida de los trabajadores del Hemisferio.

**III****DEMOCRACIA, DESARROLLO INTEGRAL Y COMBATE A LA POBREZA****ARTÍCULO 11**

La democracia y el desarrollo económico y social son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

**ARTÍCULO 12**

La pobreza, el analfabetismo y los bajos niveles de desarrollo humano son factores que inciden negativamente en la consolidación de la democracia. Los Estados Miembros de la OEA se comprometen a adoptar y ejecutar todas las acciones necesarias para la creación de empleo productivo, la reducción de la pobreza y la erradicación de la pobreza extrema, teniendo en cuenta las diferentes realidades y condiciones económicas de los países del Hemisferio. Este compromiso común frente a los problemas del desarrollo y la pobreza también destaca la importancia de mantener los equilibrios macroeconómicos y el imperativo de fortalecer la cohesión social y la democracia.

**ARTÍCULO 13**

La promoción y observancia de los derechos económicos, sociales y culturales son consustanciales al desarrollo integral, al crecimiento económico con equidad y a la consolidación de la democracia en los Estados del Hemisferio.

**ARTÍCULO 14**

Los Estados Miembros acuerdan examinar periódicamente las acciones adoptadas y ejecutadas por la Organización encaminadas a fomentar el diálogo, la cooperación para el desarrollo integral y el combate a la pobreza en el Hemisferio, y tomar las medidas oportunas para promover estos objetivos.

**ARTÍCULO 15**

El ejercicio de la democracia facilita la preservación y el manejo adecuado del medio ambiente. Es esencial que los Estados del Hemisferio implementen políticas y estrategias de protección del medio ambiente, respetando los diversos tratados y convenciones, para lograr un desarrollo sostenible en beneficio de las futuras generaciones.

**ARTÍCULO 16**

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías.

**IV****FORTALECIMIENTO Y PRESERVACIÓN DE LA INSTITUCIONALIDAD DEMOCRÁTICA****ARTÍCULO 17**

Cuando el gobierno de un Estado Miembro considere que está en riesgo su proceso político institucional democrático o su legítimo ejercicio del poder, podrá recurrir al Secretario General o al Consejo Permanente a fin de solicitar asistencia para el fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática.

**ARTÍCULO 18**

Cuando en un Estado Miembro se produzcan situaciones que pudieran afectar el desarrollo del proceso político institucional democrático o el legítimo ejercicio del poder, el Secretario General o el Consejo Permanente podrán, con el consentimiento previo del gobierno afectado, disponer visitas y otras gestiones con la finalidad de hacer un análisis de la situación. El Secretario General elevará un informe al Consejo Permanente, y éste realizará una apreciación colectiva de la situación y, en caso necesario, podrá adoptar decisiones dirigidas a la preservación de la institucionalidad democrática y su fortalecimiento.

**ARTÍCULO 19**

Basado en los principios de la Carta de la OEA y con sujeción a sus normas, y en concordancia con la cláusula democrática contenida en la Declaración de la ciudad de Quebec, la ruptura del orden democrático o una alteración del orden constitucional que afecte gravemente el orden democrático en un Estado Miembro constituye, mientras persista, un obstáculo insuperable para la participación de su gobierno en las sesiones de la Asamblea General, de la Reunión de Consulta, de los Consejos de la Organización y de las conferencias especializadas, de las comisiones, grupos de trabajo y demás órganos de la Organización.

**ARTÍCULO 20**

En caso de que en un Estado Miembro se produzca una alteración del orden constitucional que afecte gravemente su orden democrático, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá solicitar la convocatoria inmediata del Consejo Permanente para realizar una apreciación colectiva de la situación y adoptar las decisiones que estime conveniente.

El Consejo Permanente, según la situación, podrá disponer la realización de las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática.

Si las gestiones diplomáticas resultaren infructuosas o si la urgencia del caso lo aconsejare, el Consejo Permanente convocará de inmediato un período extraordinario de sesiones de la Asamblea General para que ésta adopte las decisiones que estime apropiadas, incluyendo gestiones diplomáticas, conforme a la Carta de la Organización, el derecho internacional y las disposiciones de la presente Carta Democrática. Durante el proceso se realizarán las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática.

#### **ARTÍCULO 21**

Cuando la Asamblea General, convocada a un período extraordinario de sesiones, constate que se ha producido la ruptura del orden democrático en un Estado Miembro y que las gestiones diplomáticas han sido infructuosas, conforme a la Carta de la OEA tomará la decisión de suspender a dicho Estado Miembro del ejercicio de su derecho de participación en la OEA con el voto afirmativo de los dos tercios de los Estados Miembros. La suspensión entrará en vigor de inmediato.

El Estado Miembro que hubiera sido objeto de suspensión deberá continuar observando el cumplimiento de sus obligaciones como miembro de la Organización, en particular en materia de derechos humanos. Adoptada la decisión de suspender a un gobierno, la Organización mantendrá sus gestiones diplomáticas para el restablecimiento de la democracia en el Estado Miembro afectado.

#### **ARTÍCULO 22**

Una vez superada la situación que motivó la suspensión, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá proponer a la Asamblea General el levantamiento de la suspensión. Esta decisión se adoptará por el voto de los dos tercios de los Estados Miembros, de acuerdo con la Carta de la OEA.

### **V**

#### **LA DEMOCRACIA Y LAS MISIONES DE OBSERVACIÓN ELECTORAL**

#### **ARTÍCULO 23**

Los Estados Miembros son los responsables de organizar, llevar a cabo y garantizar procesos electorales libres y justos.

Los Estados Miembros, en ejercicio de su soberanía, podrán solicitar a la OEA asesoramiento o asistencia para el fortalecimiento y desarrollo de sus instituciones y procesos electorales, incluido el envío de misiones preliminares para ese propósito.

#### **ARTÍCULO 24**

Las misiones de observación electoral se llevarán a cabo por solicitud del Estado Miembro interesado. Con tal finalidad, el gobierno de dicho Estado y el Secretario General celebrarán un convenio que determine el alcance y la cobertura de la misión de

observación electoral de que se trate. El Estado Miembro deberá garantizar las condiciones de seguridad, libre acceso a la información y amplia cooperación con la misión de observación electoral.

Las misiones de observación electoral se realizarán de conformidad con los principios y normas de la OEA. La Organización deberá asegurar la eficacia e independencia de estas misiones, para lo cual se las dotará de los recursos necesarios. Las mismas se realizarán de forma objetiva, imparcial y transparente, y con la capacidad técnica apropiada.

Las misiones de observación electoral presentarán oportunamente al Consejo Permanente, a través de la

Secretaría General, los informes sobre sus actividades.

## **ARTÍCULO 25**

Las misiones de observación electoral deberán informar al Consejo Permanente, a través de la Secretaría

General, si no existiesen las condiciones necesarias para la realización de elecciones libres y justas.

La OEA podrá enviar, con el acuerdo del Estado interesado, misiones especiales a fin de contribuir a crear o mejorar dichas condiciones.

## **VI**

### **PROMOCIÓN DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA**

#### **ARTÍCULO 26**

La OEA continuará desarrollando programas y actividades dirigidos a promover los principios y prácticas democráticas y fortalecer la cultura democrática en el Hemisferio, considerando que la democracia es un sistema de vida fundado en la libertad y el mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos. La OEA mantendrá consultas y cooperación continua con los Estados Miembros, tomando en cuenta los aportes de organizaciones de la sociedad civil que trabajen en esos ámbitos.

#### **ARTÍCULO 27**

Los programas y actividades se dirigirán a promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social.

#### **ARTÍCULO 28**

Los Estados promoverán la plena e igualitaria participación de la mujer en las estructuras políticas de sus respectivos países como elemento fundamental para la promoción y ejercicio de la cultura democrática.

## Anexo D

### LEY 25211, LEY DEL PLAN NACIONAL DE LA DIFUSIÓN Y ENSEÑANZA DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERÚ

LEY N° 25211

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA

POR CUANTO:

EL CONGRESO HA DADO LA LEY SIGUIENTE

El Congreso de la República del Perú,

Ha dado la ley siguiente:

**Artículo 1°.**— En concordancia con lo dispuesto en el último párrafo del Artículo 22° de la Constitución y a lo establecido en su Décimo Sexta Disposición General, el Poder Ejecutivo, en un plazo no mayor de 120 días contados a partir de la vigencia de la presente ley, pondrá en ejecución un Plan Nacional para la difusión y enseñanza sistematizada y permanente, de la Constitución Política del Perú y de los pactos y convenios sobre defensa, promoción y desarrollo de los Derechos Humanos, dando prioridad a los contenidos relacionados a los Derechos Humanos que en ella se reconocen. El plan a ejecutarse tendrá aplicación en todos los niveles de los centros de enseñanza civiles y militares, y en todas las dependencias públicas y empresas del Estado, como requisito evaluatorio para el ingreso y ascenso del personal.

**Artículo 2°.**— La presente ley rige a partir del día siguiente de su publicación en el Diario Oficial "El Peruano".

Comuníquese al Presidente de la República para su promulgación.

Casa del Congreso, en Lima, a los cuatro días del mes de mayo de mil novecientos noventa.

HUMBERTO CARRANZA PIEDRA, Presidente del Senado.

LUIS ALVARADO CONTRERAS, Presidente de la Cámara de Diputados.

RUPERTO FIGUEROA MENDOZA, Senado Primer Secretario.

ABDON VILCHEZ MELO, Diputado Segundo Secretario.

Al señor Presidente Constitucional de la República

POR TANTO:

Mando se publique y cumpla.

Dado en la Casa de Gobierno en Lima, a los quince días del mes de mayo de de mil novecientos noventa.

ALAN GARCIA PEREZ, Presidente Constitucional de la República.

GUILLERMO LARCO COX, Presidente del Consejo de Ministros y Ministro de la Relaciones Exteriores.

MERCEDES CABANILLAS DE LLANOS DE LA MATA, Ministra de Educación.

## **Anexo E**

### **Ley N° 27741 Ley de del Plan difusión y enseñanza en derechos humanos**

#### **EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA**

POR CUANTO:

#### **EL CONGRESO DE LA REPUBLICA:**

**Ha dado la Ley siguiente:**

Ley que establece la política educativa en materia de derechos humanos y crea un plan nacional para su difusión y enseñanza

#### **Artículo 1° Obligatoriedad de la difusión y enseñanza de la Constitución y los Derechos Humanos.**

**Modificase el Artículo 1° de la Ley N° 25211, en los términos siguientes:**

"**Artículo 1°** En concordancia con lo dispuesto en el Artículo 14 de la Constitución establécese la obligatoriedad de la difusión y enseñanza sistematizada y permanente de la Constitución Política del Perú, de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario, en todos los niveles del sistema educativo civil o militar, educación superior, universitaria y no universitaria."

#### **Artículo 2 Enseñanza de la Constitución**

La enseñanza de la Constitución Política contendrá necesariamente la difusión de los principios relativos a la supremacía y prevalencia de la Constitución, el derecho a la vida, a la libertad, al honor e igualdad ante la ley así como lo indispensable para lograr el fortalecimiento del sistema democrático.

#### **Artículo 3 Enseñanza de los Derechos Humanos y del Derecho Humanitario Internacional**

La obligatoriedad de la enseñanza de los derechos humanos y del derecho internacional humanitario deberá abarcar la plena vigencia y el estricto cumplimiento de los pactos y convenios internacionales; así como la **protección de los derechos fundamentales en el ámbito nacional e internacional.**

#### **Artículo 4 Plan Nacional**

El Poder Ejecutivo elaborará y pondrá en vigencia un Plan Nacional en concordancia con lo establecido en los artículos precedentes y demás dispositivos legales sobre la materia, dentro del término de 120 días contados a partir de la publicación de la presente ley, mediante decreto supremo, refrendado por los Ministros de Educación, Justicia y de Relaciones Exteriores.

#### **Artículo 5 Plazo de Adecuación**

A partir de la entrada en vigencia del Plan elaborado por el Poder Ejecutivo a que se refiere el artículo anterior, las universidades, centros de educación superior, los institutos de formación militares y policiales tendrán un plazo máximo de seis meses para adecuar sus planes de estudio a la presente ley, dando cuenta a sus respectivas entidades de las cuales dependen. En el caso de las universidades a la Asamblea Nacional de Rectores; los centros de educación superior al Ministerio de Educación y los institutos militares y policiales a los ministerios de Defensa y del Interior, respectivamente.

**Artículo 6 Enseñanza en los idiomas Oficiales y Lenguas Aborígenes**

La enseñanza sistemática de los derechos humanos, de la Constitución y del Derecho Internacional Humanitario, se impartirán en los idiomas oficiales del castellano, y en las zonas donde predominen, el quechua, aymara y en las demás lenguas aborígenes.

**Artículo 7 Modifica el Artículo 1° de la Ley N° 27194**

Modifícase el inciso a) del Artículo de la Ley N° 27194, en los siguientes términos: "inciso a) La Reseña del texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. El contorno del mapa del Perú aparecerá como fondo del texto."

**Artículo 8 Aprobación de la Reseña**

La Reseña de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, será aprobada dentro de los treinta días contados a partir de la publicación de la presente ley, mediante resolución suprema refrendada por los Ministros de Educación, de Justicia y de Relaciones Exteriores y publicadas en el Diario Oficial El Peruano.

**Artículo 9 Entrada en vigencia**

La presente ley entrará en vigencia al día siguiente de su publicación, con excepción de lo prescrito en el Artículo 7° que entrará en vigencia a partir de los 360 (trescientos sesenta) días de su publicación.

**Artículo 10 Derogatoria**

Derógase o déjase sin efecto todas las disposiciones que se opongan a la presente ley.

**Comuníquese al señor Presidente de la República para su promulgación.**

**En Lima. a los nueve días del mes de mayo de dos mil dos.**

**CARLOS FERRERO**

**Presidente del Congreso de la República**

**HENRY PEASE GARCIA**

**Primer Vicepresidente del Congreso de la República**

**AL SEÑOR PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DE LA REPUBLICA**

**POR TANTO:**

**Mando se publique y cumpla.**

Dado en la Casa de Gobierno, en Lima, a los veintiocho días del mes de mayo del año dos mil dos.

**ALEJANDRO TOLEDO**

**Presidente Constitucional de la República**

**NICOLAS LYNCH GAMERO**

**Ministro de Educación**

**FERNANDO OLIVERA VEGA**

**Ministro de Justicia**

## Anexo F

### GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DEL CURSO DE FORMACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN CÍVICA EN LA I.E.

#### Datos informativos:

Entrevistador: Oscar Pequeño Valdivia

Nombre y apellido del docente entrevistado:

Lugar y fecha de la entrevista: Local de la I.E, \_\_\_\_\_.\_\_\_\_.\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_:\_\_\_\_ a \_\_\_\_:\_\_\_\_

#### ***Muy buenos días (tardes):***

Permítanos en primer lugar presentarme: Soy el licenciado Oscar Fernando Pequeño Valdivia, como tesista de Maestría de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, acudo a usted para solicitarle su valiosa colaboración con el propósito de poder sistematizar la experiencia, de docente del curso de Formación ciudadana y Educación Cívica, desarrollada con profesores de educación básica regular en el nivel de educación secundaria.

A través de la presente entrevista, queremos conocer –desde su experiencia personal- cómo tuvo lugar el desarrollo del curso de *formación ciudadana y educación cívica* y deseamos contar con su valiosa ayuda para lograr identificar los aspectos principales de la experiencia peruana (caso de Lima Metropolitana) en este tema. El cuestionario está orientado por los siguientes siete temas:

- ✓ *Los fundamentos e importancia del curso de formación ciudadana y educación cívica*
- ✓ *Las relaciones entre docentes y estudiantes*
- ✓ *El impacto del entorno sobre el curso de formación ciudadana y educación cívica.*
- ✓ *El desempeño de los estudiantes.*
- ✓ *Los resultados académicos de los estudiantes*
- ✓ *Las fortalezas y debilidades del Programa.*
- ✓ *Las propuestas de mejoras al Programa*

Finalmente, quisiera hacerle saber que la presente entrevista es anónima y sus respuestas son absolutamente reservadas. Éstas son sometidas a un tratamiento interpretativo, según la técnica de la Teoría Fundamentada y validada según el criterio de saturación, después de ser tratadas analíticamente junto a otros resultados, igualmente reservadas.

- 1) *¿Por qué es necesario un curso de Formación ciudadana y Educación Cívica?*
- 2) *¿Cómo fueron sus relaciones con los estudiantes del curso de Formación ciudadana y Educación Cívica?*
- 3) *¿Qué aspectos del entorno, considera usted, tuvieron mayor impacto en el desarrollo del curso de Formación ciudadana y Educación Cívica?*
- 4) *¿Qué balance puede hacer con respecto al desempeño de los estudiantes del curso?*
- 5) *¿Considera usted que los resultados académicos de los estudiantes fueron los esperados? ¿Por qué?*
- 6) *¿Cuáles cree que han sido las fortalezas y las debilidades del curso de formación ciudadana y educación cívica?*
- 7) *¿Cómo cree que podría mejorar el Programa?*

Sr/ita Profesora, quiero expresarle mi agradecimiento por su valiosa colaboración.

## Anexo G

### Categorización y codificación de entrevistas con MCC

Aquí, en la revisión de los conceptos, categorías y subcategorías registradas en la narración podemos identificar cuatro ejes que forman cuatro sistemas: A) el sistema sociopolítico (en fucsia: 10 conceptos); B) el sistema socio cultural (turquesa: 6 conceptos); C) el sistema ideológico-cultural (amarillo: 16 conceptos); y, D) el sistema de agencias de socialización, formación, educación y sus medios de transmisión de formación en valores y actitudes (en verde: 6 conceptos).

Leyenda:

CATEGORÍAS AXIALES	CODE - COLOR
SUBSISTEMA POLÍTICO	SS-POLI
SUBSISTEMA IDEOLÓGICO	SS-IDEO
SUBSISTEMA ÉTNICO-CULTURAL	SS-ETNICUL
SUBSIST. EDUCAT. AGE-INST-FOR	SS-D.AGE/INST/FOR

Ciudadanía.- ciudadano.- "ciudadano".- Caudillismo.- Estado.- República.- Elecciones.- Sistema de gobierno.- Cuotas de representación (política).- Reconocimiento y legitimidad.-

Valores (Bien común.- Compromiso.- Equidad.- Equidad de género.- Igualdad.- Solidaridad.- Respeto.- Deberes y derechos.- Justicia.- Responsabilidad.-) Anti-valores (Interés personal.- Corrupción, violencia, Robo).- Fuerzas que mueven la voluntad (Pesimismo de la realidad.- Optimismo del ideal.-)

Desigualdad social.- Grupos étnicos.- Identidad.- Cultura.- Patrones (culturales).- Diversidad (étnica-cultural) .- Colonialismo interno.- Resistencia cultural.-

Escuela.- Familia.- Comunidad.- Educar.- Formar.- Instruir.-

¿Por qué es necesario un curso de formación ciudadana y educación cívica?

Empezamos con una pregunta interesante. Desgraciadamente, desde el inicio de la República en el Perú, no hemos formado ciudadanos y por eso no tenemos ciudadanos. Desde el inicio de la República no tenemos ciudadanos. Como país no tenemos ciudadanos porque no hemos formado ciudadanos, que conozcan sus deberes y derechos

## Concepto de ciudadano

**Ciudadanos:** aquella persona que tiene la capacidad para identificar y buscar el **bien común**, sin pensar en sus **intereses personales**. Busca los **intereses comunes** del grupo.

**Ciudadanos** tienen que ser **formados desde la Escuela y desde la casa**, buscar **el bien de los demás**. No se trata sólo de ir a votar en las **elecciones**.

El "ciudadano" entre comillas **piensa de manera personal**. No busca el **interés común**, no busca el **interés del país (anti-valores)** El **ciudadano** busca el **bienestar de los demás**, sin mirar sus **intereses personales (valores)**

Cuando se fundó la República se entiende que con ella llegaron los ciudadanos. ¿Qué pasó ahí? Porque la República no tiene súbditos, tiene ciudadanos.

Cuando se fundó la **República**, con hombres que **elegían su destino, elegían su sistema de gobierno, elegían su estilo de vida**. Pero **sólo de nombre** desde el comienzo de la **República**. **Sólo fue de nombre**.

Cuando se inició la **República** (vamos a llegar a los doscientos años): Pero eso no llegó a ser una realidad. Se han preguntado **en qué momento se jodió el Perú, el Perú no se jodió, nació jodido (pesimismo de la realidad)**

Tenemos **caudillos**. Y seguimos con los **caudillos**. No tenemos **ciudadanos (pesimismo de la realidad)**

La **desigualdad social, económica, política, ideológica**, se va ensanchando en lugar de irse cerrando.

El Perú es un país diverso, multiétnico, multicultural. Un país con muchas lenguas ágrafas. Pero van a la Escuela a recibir clases en español.

El hecho de **educar**, más que de **instruir** (un poquito más que **instruir**) **para estas poblaciones no funciona** (injusticia). ¿Cómo **educar** a estos **grupos étnicos**, que son **culturas** son **patrones occidentales** que no les dice nada a ellos, de ahí la **identidad**? Hay mucha **diversidad**

¿Los grupos étnicos nativos tienen iguales derechos que los hispanohablantes?

¿Cómo educar a las personas de estos grupos étnicos? Hay mucha **diversidad**. ¿Qué nos hace común a todos los peruanos? Todos son **ciudadanos**. Pero se habla de **ciudadanos de primera, de segunda**. **Eso no puede ser (injusticia Nota opv)** todos son **ciudadanos: Ciudadanos quechuas, ciudadanos aimaras, ciudadanos ashánincas, ciudadanos mochicas. (Justicia: restauradora de derechos Nota opv)**

EL Estado no pone la **equidad**. **Todos son ciudadanos. Todos tienes iguales derechos.**

¿El colonialismo interno se ha resuelto en el Perú? Tenemos 12 familias lingüísticas en la Amazonía. Bolivia ha incorporado cuotas de representación política al pueblo aimara. En el Perú se trata de manera diferente a los peruanos ¿no le parece? En el Perú no existen cuotas de representación política. Con relación a la representación política no todos los peruanos tienen iguales oportunidades. Especialmente de los grupos étnicos peruanos.

Creo que hemos avanzado la **representación ciudadana** en la **representación política**. Como el caso de la mujer peruana. **Antes las mujeres no tenían participación**. Posteriormente, no sólo se les dio la **ciudadanía** y el **derecho al voto**, sino que ahora se le fijaron **cuotas de representación**. Lo mismo ocurrió con las personas iletradas. No tenían **participación política**. Después se integraron para elegir. Pero **no se le reconoce plenamente su ciudadanía (injusticia Nota opv)**. Su **derecho está limitado** al voto.

Qué le suscita lo siguiente: La familia, madres y las profesoras les decían a los niños que no hablaran en sus lenguas originales, porque se sentían avergonzadas que descubrieran

Tiene que ver con **identidad**. Yo he tenido una experiencia personal. Las hijas y el esposo le **prohibieron a la madre hablar quechua**. La **familia** de mi esposa **le prohibió a su madre hablar quechua**. **El resultado de que no hablara quechua, su lengua materna, durante tantos años, le hizo perder la práctica de su lengua materna.**

A unos 50 años después de la conquista del Perú fue iniciado el proceso de extirpación de las idolatrías. A partir de ahí, y a lo largo de la República, se siguió haciendo con la lengua y se fueron perdiendo elementos de las viejas culturas como las comidas, el vestido, la música, los bailes, el culto. ¿Qué le sugiere estos hechos?

Pero, hubo una **resistencia cultural**. Principalmente en el **nivel religioso**. Yo recuerdo a la virgen María en el culto andino vestida con sus faldones reproduciendo la forma de los cerros *(Nota: SINCRETISMO CULTURAL opv)*

Cuando los miembros de la **comunidad** o la **familia** mandan a un joven a la ciudad o a la capital hace un esfuerzo, porque no es fácil mandarlo fuera. Cuando el joven se va de la **comunidad** a la ciudad o a la capital. **El joven no llega como un ciudadano porque no es reconocido, no tiene derechos**. Entonces **ellos fundan asociaciones** para reencontrarse con sus paisanos. Los hijos de Aija, los hijos de Corongo, para mantener sus **manifestaciones culturales**. No pierden su **identidad** *(resistencia cultural opv)*.

Desde los años 30' (del siglo XX) la migración a Lima se hicieron, se fundaron los clubes departamentales. Todos los clubes departamentales pusieron en su dirección a los vecinos más notables del departamento. Sus dirigentes fueron senadores. En cambio en las décadas siguientes llegaron sobre todo en los años '50 llegaron grupos de provincias formando ya no clubes departamentales, sino grupos de grado menor formando asociaciones provinciales, distritales y de los pequeños pueblos. Así, el Ministerio de Trabajo y Asuntos indígenas, que registraba las asociaciones, registró más de cinco mil asociaciones.

El socio del club departamental, el socio del club provincial y el socio del club del pueblo. A cada uno de estos les correspondió diversos niveles de **ciudadanos**. El **ciudadano** es utilizado, **pues no se le reconoce su ciudadanía** *(limitación de sus derechos opv)* El elegido en el **(sistema político)** era el que tenía el dinero, la tierra. **No se le reconoce plenamente su ciudadanía (sus derechos: colonialismo interno)** **Está limitado al voto**. Vayamos a lo más práctico, de lo que tenemos en el colegio. **Formar ciudadanos es un proceso que va despacio, es lento. Porque vamos contra la corriente. El sistema no va a permitir que se formen ciudadanos para dirigir, gobernar, para participar, para transformar** **(pesimismo de la realidad)**

A inicios del s. XX el Perú tenía alrededor de 2,8 millones de habitantes, contaba con el cuatro por ciento de la población. Lo que nos dice que muy pocos tenían participación política-electoral.

Electo era quien tenía el dinero. Los dueños de la propiedad: el terrateniente, el gamonal.

La mayor parte de los que participaban eran solo para el voto. Eran utilizados, no se les reconoce plenamente su ciudadanía.

Formar ciudadano es un proceso que va despacio lento, porque va contra la corriente. El sistema no va a permitir que se formen ciudadanos para dirigir, para gobernar, para participar, para transformar. Y eso es lo que hemos comenzado en Fe y Alegría N° 25

¿Ustedes recibieron capacitación del Ministerio de Educación? ¿Han encontrado algún tipo de problema respecto a la capacitación y formación de formadores en cuestiones de derechos humanos y ciudadanía? ¿Sabe que se ha hecho al respecto?

Estos programas (de capacitación en formadores en derechos fundamentales) tienen alcance a nivel nacional. El Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia tienen sus actividades. En vez de avanzar hemos ido retrocediendo. Cuando nosotros estudiábamos teníamos tres horas de educación cívica a la semana. El curso de ciudadanía desaparece. Se unen personal social y ciudadanía en un solo curso. Ahí tenemos consecuencias enormes: La corrupción, la violencia, el robo.

¿Cuáles fueron sus relaciones personales con los estudiantes?

El primer punto es que tenemos que el estudiante debe darse cuenta que él es ciudadano. Yo no soy ciudadano –dice el estudiante- porque yo no voto. El ciudadano se debe dar cuenta que él es ciudadano, porque tiene derechos y deberes

Él es hijo, es joven, es alumno, pero no cae en la cuenta de que es ciudadano. El joven dice que él no es ciudadano. Se trata que el joven se dé cuenta que él es ciudadano, pero a ellos se les oculta por el hecho de estar bajo dependencia familiar. Yo les digo que ellos son ciudadanos, que no tienen que esperar a tener 18 años. Ellos son ciudadanos con 11 años ciudadanos de 13, 12 o 14 años. Pues ellos tienen derechos y deberes y ese hecho ya los califica como ciudadanos.

Ciudadanía tiene que ver con derechos y deberes.

Insisto, ¿cuál es su relación con sus alumnos?

Todos los estudiantes participan desde el primero al quinto. Y lo hacen bien, lo hacen con agrado (*estudiantes comprometidos con las actividades educativas*). El curso es sumamente importante. El estudiante se involucra y pone interés Y toma conciencia que su comunidad tiene que mejorar.

¿Cómo ve el desempeño de los alumnos? Si pudiera tener una idea de las expectativas y logros

Hay indicadores pequeños que se pueden remarcar. Ellos asumen con mucha responsabilidad los cargos que se les asignan, ellos los cumplen, como: 1. Delegados del aula; 2. Delegados de biblioteca; 3. Delegados de deportes; 4. Delegados de pastorales; 5. Delegados de limpieza. Estas pequeñas responsabilidades que se les encargan, ellos las asumen con mucha responsabilidad. Y sus compañeros los reconocen (la participación, el compromiso de sus compañeros). Pueden obtienen autoridad ante sus compañeros (reconocimiento y legitimidad) (*operan como premios y estímulos del aprendizaje de valores*). Autoridad para organizarlos (*idem*). Se ha logrado en estas instancias de responsabilidades.

¿Cómo los alumnos expresan su solidaridad?

Los estudiantes son muy participativos en estas actividades que los llevan a la acción ciudadana. Aquí tenemos las actividades del municipio escolar. Participar en el proceso electoral. Y lo hacen con agrado. Ellos se dan cuenta que así ejercen su ciudadanía.

Hay acciones de solidaridad muy real. Los estudiantes hacen investigaciones para identificar a las familias más necesitadas. Hacen actividades a profundidad para obtener fondos. Con lo recaudado se compran casitas prefabricadas. Ellos manifiestan sus expresiones de solidaridad, donde practican muchos valores: Solidaridad, responsabilidad, Justicia. Así, están practicando su ciudadanía. Se hacen evaluaciones. Ellos mismos se evalúan (*auto evaluación*). El proyecto se llama una casita para mi prójimo.

Con las actividades que se realizan ellos compran dos casitas. Ellos practican muchos valores. Ahí ellos están ejerciendo su ciudadanía. Ellos manifiestan sus expresiones de

solidaridad, donde expresan muchos valores: respeto, responsabilidad, solidaridad, justicia.

¿Cómo percibe el entorno? ¿Afecta su relación con los valores que abordan en el colegio?  
¿Lo que sucede en su casa afecta los objetivos de este curso, sus valores?

El contexto te lo desarma. El concepto, por ejemplo, de igualdad o de honestidad no calza con los valores que se predicán en la escuela. Cuando el estudiante ve que no hay igualdad en la familia, cuando el padre se sienta y la madre tiene que servirle comidas. Cuando se le predica la honestidad y se entera de que los gobernante se ven sobornado con miles de dólares. Hay una contradicción. “No caminamos juntos”. No refuerza valores el medio. En lugar de reforzarte, te desbarata. La escuela es como el laboratorio. Fuera de ella encuentras todo lo contrario. El ambiente externo, fuera de la Escuela es tóxico. No estamos construyendo ciudadanía. (Nota: Pesimismo de la realidad. opv) La equidad de género sólo se plantea en la escuela, fuera de ella, en la realidad no existe.

¿Cuáles puede reconocer como las fortalezas y debilidades del curso de educación cívica y ciudadanía?

**Fortalezas:** Interés de los estudiantes, ciudadanos que deben participar en sus comunidades, en sus barrios.

**Amenazas:** el medio. Lo que construyes en el colegio, el contexto te lo desarma.

¿Cómo cree que puede mejorar el programa? El Estado está vinculado a la Ley y la sociedad debe estar afirmada en la ética. Pero la ley y la ética no deben andar encontradas.

No va a mejorar (Nota: El programa de educación en valores. OPV.) (Risas sarcásticas: Pesimismo de la realidad). Con el Ministerio, no sabes si va a llegar el libro, no sabes que va a pasar. Llega el libro (te dicen): “trabájelo profesor. Le vamos a capacitar dos días” (Pesimismo de la realidad. El Estado no se compromete. OPV) Debería volver el curso de cívica (solo) con tres horas pedagógicas. Mañana debe llegar el nuevo libro. Los vamos a capacitar. Aquí vamos a seguir luchando porque cambien los estudiantes. Ellos deben

tener claro cuáles deben ser sus valores. Aquí estamos trabajando desde hace 30 años. Estamos educando sobre los valores en Fe y alegría para que los estudiantes salgan de aquí a unos diez años más ustedes, los estudiantes de ahora, sean los que gobiernen el Perú, de una manera diferente. Yo se los digo todos los días y se los repito todos los años. A eso es lo que llamo “el sueño de Pasache” (apellido del profesor Optimismo del ideal).

**Anexo H**



**Educación de los derechos fundamentales bajo el neoliberalismo  
en Lima Metropolitana 1980-2015**

**Oscar Fernando Pequeño Valdivia**

**Escuela de Posgrado  
Universidad César Vallejo Filial Lima**

## Resumen

Esta investigación exploró qué ocurrió con la enseñanza–aprendizaje de los derechos fundamentales que, entendidos como derechos humanos constitucionalizados, forma parte del currículo escolar, como *formación ciudadana y educación cívica*, en cuanto su enseñanza y promoción obedece a un mandato constitucional y legal. La información se recogió a través de entrevistas, que fueron adecuándose de acuerdo a la dinámica de cada una de ellas, buscando obtener la información que dé cuenta de las percepciones y experiencias de cada informante calificado. La información fue validada con el método de comparación contante, que ofrece la estrategia metodológica de la *grounded theory* así como del proceso de triangulación. El resultado emergente fue la construcción de la teoría de alcance intermedio que da cuenta, a través del análisis del discurso, de cada maestro y maestra, de las bondades del curso de *formación ciudadana y educación cívica*, así como de las dificultades y resistencias que presenta el contexto social y familiar al respecto. Esta teoría emergente, construida con los participantes en las entrevistas, nos ofrece cuatro subsistemas: La Escuela y familia como agencias socializadoras, el Político, el ideológico y el Étnico-cultural dominados por el subsistema ideológico, que se resiste a contribuir a la tarea con el compromiso formativo y sirve al modelo impuesto desde los *think tank* del neoliberalismo económico, liderado por el Banco Mundial y tácitamente aceptado por el subsistema político, que ha dejado, a su suerte, por inacción, su apoyo al proceso de formación de valores ciudadanos y cívicos.

*Palabras claves:* Teoría fundamentada, neoliberalismo y educación ciudadana

## Abstract

This research explored what happened with the teaching-learning of fundamental rights that, understood as constitutionalized human rights, is part of the school curriculum, such as civic education and civic education, insofar as its teaching and promotion obeys a constitutional and legal mandate. The information was collected through interviews, which were adapted according to the dynamics of each of them, seeking information that accounts for the perceptions and experiences of each qualified informant. The information was validated with the constant comparison method, which offers the methodological strategy of the

grounded theory as well as the triangulation process. The emerging result was the construction of the theory of intermediate scope that accounts, through the discourse analysis, of each teacher, of the benefits of the civic education and civic education course, as well as of the difficulties and resistance that presents the social and family context in this regard. This emergent theory, constructed with the participants in the interviews, offers four subsystems: The School and family as socializing agencies, the Political, the ideological and the Ethnic-cultural dominated by the ideological subsystem, which refuses to contribute to the task with the formative commitment and serves the model imposed from the think tanks of economic neoliberalism, led by the World Bank and tacitly accepted by the political subsystem, which has left, by its fate, by inaction, its support for the process of formation of citizen and social values civic

*Keywords:* Grounded theory, neoliberalism and civic education

### **Introducción**

El enfoque metodológico elegido fue el que ofrece la *grounded theory* o teoría fundamentada o anclada en la información directa proporcionada por los mismos participantes. Las personas informantes fueron, profesores y profesoras, tituladas universitarias, en las mencionadas asignaturas de escuelas de Lima metropolitana. La información se recogió de los informantes a través de entrevistas grabadas, con la reserva de la identidad de los docentes y de los centros educativos. Los resultados de la información fue recogida mediante el muestreo teórico abierto a la captura de los conceptos que ellos y ellas utilizaron, en sus testimonios. Luego, se procedió al recojo de las categorías axiales, a partir de la clasificación de los conceptos utilizados por los informantes en su narración. Lo que produjo el proceso de reducción de categorías. Este procedimiento permite la reducción del amplio número de palabras a un volumen manejable de términos que se agrupan por medio de sus características significativas después del proceso de saturación haciendo uso del método de control constante, obteniéndose la comprensión de los problemas de los problemas existentes en la formación de los estudiantes dentro de un contexto adverso al desarrollo del proceso de aprendizaje

### **Antecedentes del Problema**

Dos son las fuentes que nos condujeron a interesarnos en el problema de la formación ciudadana y la educación cívica en el Perú: La primera procede de los mandatos de la Constitución de 1993 que tuvo su antecedente en la de 1979 y dos mandatos legales correspondientes a la Ley 25211 que data del 15 de mayo de 1990 y a la 27741 cuyo origen se remonta al 29 de mayo de 2002, vale decir que desde hace 38 años estamos esperando la aplicación y el desarrollo de tales instrumentos legales sin contar los varios planes que han formulado al abrigo de estas normas constitucionales y legales. La segunda fuente, es de origen externo por haberse acordado en diversos fórums internacionales de los cuales el Perú ha formado parte y cuyos acuerdos se han integrado a la legislación nacional con carácter de mandato constitucional. Para mencionar dos de ellos: El Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales que no sólo reconoce a la educación como un derecho humano, sino plantea que ella debe “orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales... favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones ...” que reitera el mismo concepto que el Art. 26.2 de la Carta de la Naciones Unidas del 10 de diciembre de 1948. La Carta democrática interamericana suscrita el 11 de setiembre de 2001 cuyo texto reconoce la interdependencia del fomento de los derechos humanos, el sistema democrático y el desarrollo como elementos interdependientes. Estos antecedentes sumados a las condiciones de violencia que vive el país en todos los sectores conducen a la reflexión del ¿qué sucede con la educación de los ciudadanos? ¿Qué sucede en las aulas? ¿Qué sucede con los programas educativos? Que conducen directamente a contemplar las diferencias abiertas en torno a los fines de la educación donde se extremas dos posiciones marcadas las del Banco Mundial que se ajusta a las concepciones neoliberales lideradas por Milton Friedman y las de la UNESCO que sigue las concepciones del desarrollo que se abrieran con el final de la II guerra mundial y la proclamación de los derechos humanos y las convicciones abiertas desde el plano económico y social por Sir William Beveridge y J. M. Keynes que apostaron por un mundo en desarrollo con instituciones libres y democráticas a las que se sumarían personajes de la talla del filósofo francés

J.P. Sartre y el gran lógico inglés B. Russell, en lucha contra el colonialismo y la discriminación, y el sociólogo y matemático noruego, fundador del *International Peace Research Institute*, J. Galtung.

### Revisión de la literatura

De la revisión de todas las tesis del repositorio que existe en el Perú no se encontró una sola que aborde el problema. Ni siquiera se conoce en otros países como en las Universidades españolas y algunas otras en América como México, Argentina o Colombia que hubieran tratado este problema con esta estrategia del *grounded theory*. Si bien es cierto que el problema de los efectos del modelo de economía neoliberal sobre la Escuela pública, particularmente, se han presentado comentarios, artículos y pronunciamientos institucionales en la mayor parte de países latinoamericanos. La oportunidad que se ofrece mediante esta estrategia es permitir desbrozar una ruta de aproximación al problema o los problemas centrales que se afrontarían aquí. Se considera en esta investigación que, la lucha por los derechos fundamentales, requiere de un intenso trabajo educativo. Su silencio parece deberse a la brecha en el mismo campo hegemónico mundial, que ha producido una disputa sorda entre los grandes organismos internacionales como el que disputan ideológica y políticamente en el campo educativo la propuesta de UNESCO y la del Banco Mundial, el primero de competencia del conjunto del mundo organizado, dependiente de la ONU y el segundo bajo el control de los EUA desde 1944 en que se fundara, como producto del rezago de lucha entre la Welfare State y el neoliberalismo.

Entre los estudios que nos parecen interesantes al respecto podemos mencionar los siguientes: Álvarez-Gayou (2003), Añazco, (2011), Arraiz (2014), Banco Mundial (2016), Bautista (2011), Díaz, (2005), Díaz 2007), Fardella, (2013), Pariente (2015), Pillaca (2016), Pla (1999), Saura (2015), Saxe y Delgado (2005), Talavera (2016). Pero de ellos uno o dos son investigaciones mediante la *grounded theory* en la Escuela. Otros estudios de la Escuela y su problemática han sido realizados mediante otras estrategias metodológicas cualitativas. Algunos de ellos no son sino exposiciones del método cualitativo y entre ellos los procedimientos de la estrategia cualitativa en sí misma. Ninguno de los estudios cualitativos que se han hecho desde la perspectiva de la teoría fundamentada que se han registrado en el Perú. Si bien se han hecho muchos estudios sobre la

Escuela no se ha utilizado sino las estrategias lineales que ofrecen los estudios cuantitativos de verificación de hipótesis. Mucho menos puede pensarse que se ha ingresado al estudio de la formación en derechos mediante la estrategia de la *grounded theory*. Ella está por hacerse, especialmente en este campo de tan grande importancia al cual no se le ha prestado la debida atención.

### **Problema**

Este fue concebido para comprender ¿cómo y por qué el Perú no había dado inicio a lo que tantas veces y tanto tiempo se comprometió a enfrentar en el terreno de la formación en temas de derechos fundamentales? No se encontraba ninguna respuesta en los portales de ninguno de los Ministerios comprometidos en el tema como el Vice Ministerio de Derechos Humanos y tampoco del MINDES. Ni siquiera la legislación vigente de la materia estaba colgada en sus portales. Se carecía en absoluto del cumplimiento de metas trazadas oficialmente. Ese hecho era sumamente intrigante como para dejar pasar la interrogante sin respuesta.

### **Objetivo**

La exploración de la experiencia de los profesores y profesoras del curso de formación del ciudadano y educación cívica, en el contexto del cumplimiento al mandato constitucional y de la Ley 27741 que establece la política educativa en materia de derechos humanos y crea un plan nacional para su difusión y enseñanza, durante la época de adopción del neoliberalismo económico (1980-2015) teniendo como escenario la ciudad de Lima Metropolitana.

### **Método**

#### **La entrevista en la TF como fuente de información, de análisis y de Teoría emergente**

La entrevista es la base de la información recogida por el investigador en el contexto de la TF. Bajo la TF, la entrevista es la fuente primordial –no la única– que proporciona información desde dentro de un contexto diverso al del investigador u observador. El medio que busca conocerse y descubrirse sólo puede hacerse por intermediación de personas que operan en el interior de ese mundo por descubrir. El lenguaje y los significados de las cosas procedentes de ese mundo, sólo pueden ser descifradas bajo la decodificación de sus propios

personajes. Siempre la cultura de un observador, particularmente su lenguaje, se comportan como barreras que impiden la comprensión de un mundo lleno de signos extraños al suyo. Por esa razón, es necesario construir puentes culturales apropiados para el acercamiento al mundo que se trata de descifrar. De ahí, la enorme importancia que adquiere escoger a las personas que ayudarán a descifrar las claves sociales y culturales de las interacciones de ese mundo

### **El ambiente y contexto de la investigación.**

A diferencia de las investigaciones de laboratorio, las condiciones de la investigación cualitativa, especialmente las de la TF, es la que ofrecen las condiciones naturales, espontáneas, sin preparación especial. Se trata de mantener los mismos actores, los mismos escenarios, no perturbar la complejidad de la vida cotidiana.

### **La característica de la información que se recoge.**

La entrevista recoge la historia o historias narradas por la gente de lugar del escenario. Esa entrevista permite acercarse a la materia privilegiada de la TF: palabras que se encuentran en la narrativa. La conversación va a permitir extraer sus dimensiones y características. La concurrencia de uso y cotejo van a producir la recuperación de su significado. Del mundo de las palabras van a surgir los conceptos y sus significados. Los conceptos de mayor grado de abstracción van a permitir agrupar los conceptos similares. Estos conceptos de mayor grado de abstracción son las categorías. La construcción de categorías, operan como archivos de los conceptos y permiten que aquellas operen, simultáneamente, como clasificadores. Estos dos papeles atribuidos a las categorías: como archivos y clasificadores van a permitir recuperar los conceptos de un modo más fácil. Entre las categorías vamos a encontrar también las de mayor jerarquía. Esa jerarquía será atribuida a las categorías de mayor comprensión, es decir, de mayor grado de abstracción. Esas categorías serán las categorías matrices, verdaderos ejes del conjunto. Estas son las que tendrán el privilegio de construcción del ordenamiento del conjunto que permitirá la emergencia de la teoría intermedia.

### **El proceso de codificación**

La codificación es el etiquetado o renombramiento de las categorías. Sirven para identificarlas y distinguir unas de otras. Existen para la TF tres niveles de codificación: El abierto, el axial y el selectivo. Por medio del primero de ellos recogemos todo tipo de palabras de la narrativa. Por el segundo producimos su agrupamiento en grandes conjuntos. El tercer momento corresponde al proceso selectivo. La categorización y la codificación caminan juntos, así como el recojo de datos y el análisis de los mismos.

### **El método de comparación constante y la construcción de la teoría emergente.**

Siempre que se categoriza se codifica, asimismo cuando se colectan datos se analizan. Y, cuando se avanza en el análisis y para avanzar en él, es preciso comparar reiteradamente. En esto último se basa el método de la comparación constante, MCC. Por medio de este método se pulen y afinan las categorías y los conceptos. Sin ellos no se puede generar teoría. La teoría emergente sólo surge de la capacidad explicativa del sistema o modelo de explicaciones que permite integrar jerárquicamente al conjunto de conceptos y categorías. De la colección de datos, así como de la revisión y comparación constante de los mismos, lo mismo que de su categorización y de su ordenamiento sistémico va emergiendo la Teoría. Ella será sometida a la prueba de la saturación teórica y de su capacidad explicativa del orden que se va estructurando. De la capacidad explicativa y de la saturación de la búsqueda probatoria la teoría así emergida de los datos se completa hasta nuevo aviso.

### **Resultados**

Recuperadas de la narrativa de los mismos episodios vivenciados por los docentes o al menos los que adquieren un sentido desde su percepción de los hechos vividos. Que los indicamos a continuación:

Diez conceptos del nivel de subcategorías pertenecientes al subsistema político. Dieciséis conceptos correspondientes al subsistema ideológico y de valores. Ocho conceptos del nivel de subcategorías correspondiente al subsistema étnico- cultural. Seis conceptos del nivel de subcategorías que corresponden al subsistema de educación.

Cada uno de los subsistemas que se han referido está integrado por categorías axiales. Corresponde al análisis su discusión, importancia del conjunto de ellos que serán materia de la discusión en la próxima sección.

En los hechos no existe una equiparación simétrica entre los subsistemas en cuestión. El subsistema político y el ideológico hacen alianza y se alejan de los compromisos con el subsistema educativo, en tanto que permanecen sin atención el subsistema étnico-cultural, donde se instala una suerte de colonialidad interior, en la que los derechos disminuyen en la medida que se hace más distante de los “patrones” de comportamiento y actitudes legitimadas en las áreas centrales o metropolitanas, como las grandes ciudades o los grupos de mayor reconocimiento socio-cultural.

### **Discusión**

Han transcurrido poco más de medio siglo desde que B. Glasser y A. Strauss introdujeron la estrategia metodológica desde la publicación de su *Discovery grounded theory*, que se popularizara como *grounded theory*. Desde aquellos tempranos años, surgió un debate entre los creadores de este nuevo enfoque, derivado de las críticas a sus planteamientos, cuestionando el hecho de que el empirismo no constituía una alternativa válida al deductivismo formalista de la vieja tradición científica. Las respuestas de Glasser y la de Strauss a las críticas epistemológicas terminaron separándolos. Para Glasser la información no podía salir a luz sino de los hechos mismos. Strauss, en cambio, tomó cuenta la presencia de las críticas y consideró el medio camino que existe entre el deductivismo y el inductivismo radicales, vale decir, entre el racionalismo y el empirismo que postula que los hechos hablan por sí mismos. Como ha sostenido De La Garza Toledo (2010) la teoría fundamentada creció en medio de la crisis que sufrió a nivel teórico el estructuralismo y a nivel epistemológico el neopositivismo. Si bien es cierto que la teoría fundamentada no se ha presentado como un cuerpo de teoría sobre la que construya una opción alternativa al formalismo y al racionalismo, esto no la invalida para avanzar en la exploración de campos sobre los que no se han desarrollado teorías ni se han verificado sólidas bases de observación. En realidad no existe un solo paradigma metodológico que pretenda enfrentar y resolver cualquiera de los problemas de investigación. En esto intervienen no sólo los objetos a los que se aproxima, sino también el

equipamiento teórico de un lado y el metodológico por el otro y sobre los que hay que mantener la “vigilancia epistemológica”, pues la cuestión de fondo del problema de investigación es que los hechos no hablan por sí mismos ellos se construyen por medio de los conceptos o los modelos de prefiguración contenidos en las teorías en uso del observador (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2001)

### Referencias (adenda)

Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2001) *El oficio del sociólogo* Madrid, España: Siglo XXI editores S.A. (4ª ed.)

De la Garza, E. de la (2010) La poco fundada *Grounded Theory*. Garza y Leyva (Coordinadores) *Tratado de metodología de las ciencias sociales*. México, Ed. FCE. pp. 397-419. Recuperado de:  
[gpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/capituloslibros/GroundedTheory.pdf](http://gpwe.izt.uam.mx/pages/egt/publicaciones/capituloslibros/GroundedTheory.pdf)

Hernández, R (2014) La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada: *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 2014, pp. 187-210. Recuperado de:  
[http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf)

**Resumen de coincidencias**

# 16 %

Se están viendo fuentes estándar

[Ver fuentes en inglés \(Beta\)](#)

Coincidencias

1	<a href="http://www.comie.org.mx">www.comie.org.mx</a>	Fuente de Internet	1 %
2	<a href="http://www.slideshare.net">www.slideshare.net</a>	Fuente de Internet	1 %
3	<a href="http://finanzasdinero.com">finanzasdinero.com</a>	Fuente de Internet	1 %
4	<a href="http://www.oroyfinanzas.com">www.oroyfinanzas.com</a>	Fuente de Internet	1 %
5	<a href="http://es.wikipedia.org">es.wikipedia.org</a>	Fuente de Internet	1 %
6	<a href="http://www.lugres">www.lugres</a>	Fuente de Internet	1 %

**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**La educación de los derechos fundamentales  
bajo la época del neoliberalismo,  
Lima Metropolitana: 1980-2015**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestro en educación con mención en docencia y gestión educativa**

**AUTOR:**  
Dr. Oscar Fernando Pequeño Yaldivia

**ASESORA:**  
Dra. Silvia Alba Salvatierra

**SECCION:**  
Educación

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**  
Inclusión y democracia

**LIMA — PERÚ**  
2018

Página: 1 de 77    Número de palabras: 24619



### Acta de aprobación de originalidad de tesis

Yo, Silvia Del Pilar Alza Salvatierra, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisora de la tesis titulada "La educación de los derechos fundamentales bajo la época del neoliberalismo, Lima Metropolitana: 1980-2015" del estudiante Oscar Fernando Pequeño Valdivia, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 16% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 15 de mayo del 2018.

Silvia Del Pilar Alza Salvatierra

DNI: 18110381

1087-78  
Jorge Viteri



# ESCUELA DE POSGRADO UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



## FORMATO DE SOLICITUD

SOLICITA:  
visto bueno para  
empastado

### ESCUELA DE POSGRADO

Oscar Fernando Pequeño Valdivia con DNI N° 09853285  
(Nombres y apellidos del solicitante) (Número de DNI)

domiciliado (a) en Federico Gerdes 141 Urb Pando Santiago, Lima  
(Calle / Lote / N.º / Urb. / Distrito / Provincia / Región)

ante Ud. con el debido respeto expongo lo siguiente:

Que en mi condición de alumno de la promoción: 2007-08 del programa: Maestría en Educación  
(Promoción) (Nombre del programa)  
Docencia y Gestión Educativa identificado con el código de matrícula N° 6000023970  
(Código de alumno)

de la Escuela de Posgrado, recorro a su honorable despacho para solicitarle lo siguiente:

AutORIZAR el visto bueno para el empastado de  
mi tesis

Por lo expuesto, agradeceré ordenar a quien corresponde se me atienda mi petición por ser de justicia.

Lima, 03 de agosto de 2018

*[Firma manuscrita]*  
(Firma del solicitante)

#### Documentos que adjunto:

- a. ....
- b. ....
- c. ....
- d. ....

Cualquier consulta por favor comunicarse conmigo al:  
Teléfonos: 986 46 9292 - 566 1553  
Email: oscarpequenove@yahoo.es

*Ver todas las hojas !!*

ESCUELA DE POSGRADO  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO  
CAMPUS LIMA NORTE  
OFICINA DE INVESTIGACIÓN  
03 AGO. 2018  
RECIBIDO  
Hora: ..... Firma: *[Firma]*



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)  
"César Acuña Peralta"

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

### 1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

PEQUEÑO VALDIVIA, OSCAR FERNANDO

D.N.I. : 09853285

Domicilio : Calle Federico GONDES 141

Teléfono : Fijo : 01-5661553 Móvil 986469292

E-mail : oscarpequenov@yahoo.es

### 2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

Tesis de Pregrado

Facultad : .....

Escuela : .....

Carrera : .....

Título : .....

Tesis de Posgrado

Maestría  Doctorado

Grado : Maestro en Educación

Mención : Docencia y gestión educativa

### 3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

PEQUEÑO VALDIVIA, OSCAR FERNANDO

.....

.....

Título de la tesis:

LA EDUCACIÓN DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES BAJO  
LA ÉPOCA DEL NEOLIBERALISMO, Lima Metropolitana ; 1980-2015

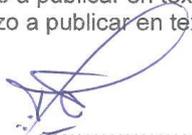
Año de publicación : 2018

### 4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento,

Si autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

No autorizo a publicar en texto completo mi tesis.

Firma : 

Fecha : 22/08/18