



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980
– 2000)” y el enfoque de ciudadanía activa en el Currículo
Nacional vigente al 2019**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

AUTOR:

Br. Joseph Santiago Martin Vergara

ASESOR:

Dr. Segundo César Tapia Cabrera

SECCIÓN

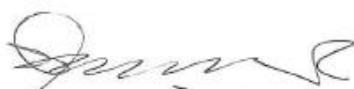
EDUCACIÓN E IDIOMAS

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

PERÚ – 2019

Página del Jurado



Dr. Carlos Alberto Yengle Ruíz
Presidente



Dr. Manuel Pérez Azahuanche
Secretario



Dr. Segundo César Tapia Cabrera
Vocal

A mi madre, fuente inagotable de amor

A mi Oli, la responsable de mi felicidad

A José Gabriel, Diego y Mary, mi vida entera

Declaratoria de autenticidad

Yo, Joseph Santiago Martin Vergara, estudiante del Programa de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI N° 18212863, con la tesis titulada:

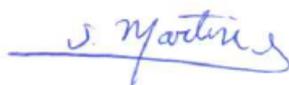
Curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y el enfoque de ciudadanía activa en el Currículo Nacional vigente al 2019

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada, ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y, por tanto, los resultados que se presentan en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse el fraude (datos falsos), plagio (información sin citar autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Trujillo, 23 de marzo de 2019.



Br. Joseph Santiago Martin Vergara

DNI° 18212863

Presentación

Abordar pedagógicamente el conflicto armado interno que vivió el Perú entre los años 1980 y 2000 significa una oportunidad de aprendizaje incomparable, su gran potencial radica en que concentra las características de la realidad nacional, cuyo análisis es imprescindible para desarrollar un pensamiento crítico que, a su vez, permita el reconocimiento de crisis ciudadana en que vive la sociedad peruana actual y la necesidad de asumir una ciudadanía activa como requisito fundamental para imprimir cambios en esa realidad que restringe la democracia solamente a algunos y no la extiende a todos sus habitantes.

Abordar pedagógicamente el conflicto armado interno (CAI) que vivió el Perú entre los años 1980 y 2000 desde una perspectiva solamente histórica implicaría centrarse en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognitivas básicas. Lo que se requiere con urgencia es el abordaje del CAI, pero con una connotación distinta, con el propósito de formar ciudadanos que sean en agentes de cambio, comprometidos con la consolidación de la democracia bajo un enfoque intercultural y de plena consideración de los derechos humanos.

Esta tesis busca evaluar el grado de coherencia entre el Curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y el enfoque de ciudadanía activa en el Currículo Nacional vigente al 2019, ello porque muchas veces sucede que a través de distintos cursos se intenta contribuir con la formación ciudadana, sin embargo, no se evalúa con detenimiento si las partes componentes del curso guardan estricta relación de coherencia, entendida como conexión explícita, con el enfoque de ciudadanía activa presente en el Currículo Nacional. Esta coherencia significaría una garantía de la formación de auténticos ciudadanos que asuman sus deberes y derechos de manera comprometida, que impulsen la convivencia democrática, que participen activamente y con sentido de pertenencia en la mejora de su comunidad local y nacional con una convicción intercultural.

Por todo lo mencionado, señores miembros del Jurado, presento ante ustedes esta tesis en el cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el Grado Académico de Maestro en Docencia Universitaria, y esperando cumplir con los requisitos de aprobación.

El autor

Índice

Contenido

RESUMEN	1
ABSTRACT	2
I. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Realidad Problemática.....	3
1.2. Trabajos previos	7
1.3. Teorías relacionadas al tema	15
1.3.1. El conflicto armado interno (1980-2000): Factores	15
1.3.1.1. Dimensiones del conflicto.....	16
1.3.1.2. Las responsabilidades del conflicto	16
1.3.1.3. La responsabilidad de los aparatos del Estado	19
1.3.1.4. El proceso político y los gobiernos	22
1.3.1.5. El papel de las organizaciones sociales	29
1.3.1.6. Sobre las secuelas del conflicto armado interno	32
1.3.2. Abordaje pedagógico del conflicto armado interno (1980-2000)	34
1.3.3. Curso: “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)	36
1.3.4. El enfoque de ciudadanía activa	39
1.3.5. El Currículo Nacional vigente	42
1.3.6. El enfoque de ciudadanía activa en el Currículo Nacional vigente.....	44
1.4. Formulación del problema.....	46
1.5. Justificación	46
1.6. Hipótesis	48
1.7. Objetivos	49
1.7.1. General.....	49
1.7.2. Específicos	49
II. METODOLOGÍA	50
2.1. Diseño de investigación.....	50
2.2. Operacionalización de las variables	51
2.3. Población y muestra.....	55
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	55
2.4.1. Técnica de recolección de datos.....	55
2.4.2. Instrumento de recolección de datos.....	55

2.5. Métodos de análisis de datos	56
2.6. Aspectos éticos.....	57
III. RESULTADOS	57
3.1. Relación de conexión entre conocimientos y dimensiones de la ciudadanía activa.	57
3.1.1. Dimensión: Ejercicio de derechos y deberes.....	59
3.1.2. Dimensión: Convivencia democrática.....	60
3.1.3. Dimensión: Sentido de pertenencia a una comunidad política	61
3.1.4. Dimensión: Participación ciudadana	62
3.1.5. Dimensión: Diálogo intercultural	63
3.2. Relación de conexión entre habilidades y dimensiones de la ciudadanía activa	63
3.2.1. Dimensión: Ejercicio de derechos y deberes.....	65
3.2.2. Dimensión: Convivencia democrática.....	66
3.2.3. Dimensión: Sentido de pertenencia a una comunidad política	67
3.2.4. Dimensión: Participación ciudadana	68
3.2.5. Dimensión: Diálogo intercultural	69
3.3. Relación de conexión entre actitudes y dimensiones de la ciudadanía activa....	70
3.3.1. Dimensión: Ejercicio de derechos y deberes.....	71
3.3.2. Dimensión: Convivencia democrática.....	72
3.3.3. Dimensión: Sentido de pertenencia a una comunidad política	73
3.3.4. Dimensión: Participación ciudadana	74
3.3.5. Dimensión: Diálogo intercultural	74
3.4. Resumen de la coherencia curricular entre las dimensiones del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y los conocimientos, habilidades y actitudes.....	75
IV. DISCUSIÓN.....	77
V. CONCLUSIONES.....	80
VI. RECOMENDACIONES.....	82
VII. REFERENCIAS.....	84
Apéndice 1	86
Apéndice 2	102
Apéndice 3	107
Apéndice 4	112
Apéndice 5: Validación de instrumentos	116
Apéndice 6: Matriz de consistencia.....	128

Índice de tablas

Tabla 1	56
Tabla 2	62
Tabla 3	63
Tabla 4	72

RESUMEN

La presente investigación buscó evaluar el nivel de coherencia entre el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000) y el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019 a través de un enfoque cualitativo. Las unidades de análisis se orientaron al estudio de los documentos mencionados, por lo que no se requirió una muestra representativa. La técnica de recolección de datos fue de análisis documental y el instrumento una Matriz de análisis de correspondencias que permitió registrar información acerca del nivel de coherencia entre las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa del Currículo Nacional y los componentes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)”: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. El instrumento fue elaborado por el autor y fue sometido a validación de expertos. A partir de los datos obtenidos se evaluó la coherencia curricular, lo que implicó identificar diferentes niveles: destacada, básica e incoherencia curricular. Los resultados de la investigación permitieron inferir que la dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Ejercicio de derechos y deberes, mostró una coherencia destacada en lo que corresponde a conocimientos y habilidades. En la dimensión: Convivencia democrática, todos los elementos evidenciaron una coherencia destacada. En la dimensión: Sentido de pertenencia a una comunidad política, todos los elementos del curso evidenciaron coherencia básica. En la dimensión: Participación ciudadana, en actitudes, se detectó incoherencia curricular. Finalmente, en la dimensión: Diálogo intercultural, tanto en conocimientos como en actitudes, la coherencia fue básica, mientras que, en habilidades, se detectó incoherencia curricular.

Palabras clave: Conflicto armado interno, enfoque de ciudadanía activa y Currículo Nacional

ABSTRACT

This research sought to assess the level of coherence between the design of the course "Citizenship in Peru and internal armed conflict (1980 - 2000) and the active citizenship approach of the Curricular Program of Secondary Education in force to 2019 through a qualitative approach. The units of analysis were oriented to the study of the mentioned documents, so a representative sample was not required. The data collection technique was based on documentary analysis and the instrument was a correspondence analysis matrix that allowed recording information about the level of coherence between the dimensions of the active citizenship approach of the National Curriculum and the components of the course "Citizenship in Peru and internal armed conflict (1980 - 2000)": knowledge, skills and attitudes. The instrument was developed by the author and was submitted to validation by experts. From the data obtained, the curricular coherence was evaluated, which implied identifying different levels: outstanding, basic and curricular incoherence. The results of the investigation allowed us to infer that the dimension of the active citizenship approach called: Exercise of rights and duties, showed outstanding coherence in what corresponds to knowledge and skills. In the dimension: Democratic coexistence, all the elements showed outstanding coherence. In the dimension: Sense of belonging to a political community, all the elements of the course showed basic coherence. In the dimension: Citizen participation, in attitudes, curricular incoherence was detected. Finally, in the dimension: Intercultural Dialogue, both in knowledge and attitudes, coherence was basic, while, in skills, curricular incoherence was detected.

Keywords: Internal armed conflict, active citizenship approach and National Curriculum

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad Problemática

En una encuesta¹ llevada a cabo por Historia y Ciudadanía Activa que buscó conocer la percepción de los estudiantes universitarios limeños² sobre temas de ciudadanía, se obtuvo como conclusiones que los jóvenes universitarios consideran regular e insuficiente el ejercicio de la ciudadanía cuando votan para elegir a sus representantes. Asimismo, se supo que casi la mitad no están organizados en alguna agrupación política y, además, consideran que cumpliendo a cabalidad su rol básico de ser estudiantes universitarios están contribuyendo con su comunidad más no participan de una acción directa e inmediata. Por último, casi dos terceras partes considera que el conocimiento de temas como la violencia política de la década de 1980, o la corrupción de la década de 1990, permiten fortalecer su ciudadanía.

Vemos pues que los estudiantes universitarios no han asimilado de manera profunda una ciudadanía activa, el análisis del conflicto armado interno (1980 – 2000) sería muy importante pues según las Conclusiones Generales del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, el conflicto armado interno que tuvo lugar en nuestro país entre los años 1980 y 2000:

Constituyó el episodio de violencia más intenso, más extenso y más prolongado de toda la historia de la República... [con víctimas fatales que] superan el número de pérdidas humanas sufridas por el Perú en todas las guerras externas y guerras civiles ocurridas en sus 182 años de vida independiente..., [con] una proporción mayor del territorio nacional que cualquier otro conflicto... (CVR, 2004, p. 433).

Resulta muy clara la gran relevancia de este hecho en la historia peruana, porque además de lo mencionado, refleja las características esenciales de la sociedad peruana actual, características que todo peruano debe

¹ Casalino, C.; Atarama, D. y Castro, J. (2016). Ciudadanía en los jóvenes de las universidades de Lima: Una propuesta de fortalecimiento de la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia social y política. *Investigaciones sociales*, 20 (37), 219-232.

² La muestra correspondió a estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional Federico Villarreal y la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

reconocer como parte del proceso de configuración de su identidad y su ciudadanía, pero para que los estudiantes universitarios evidencien la práctica de una ciudadanía activa se requiere que se trabaje el conflicto armado interno desde la educación secundaria, sin embargo, Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino (2013) han observado en colegios de Lima y Ayacucho que:

El tema puede “salir” en momentos imprevistos, en cursos diversos, en los espacios de socialización fuera de clase, en los comentarios sobre la coyuntura que hacen docentes o estudiantes, pero reiteramos que, en este caso, la escuela actúa como una fuente informal más sobre el conflicto armado interno (como la familia, el barrio o los medios de comunicación) y no como una institución abocada de modo sistemático a su tratamiento (p. 30).

Asimismo, desde el Ministerio de Educación tampoco observamos una seria intención de precisar su tratamiento, por ejemplo, en la Resolución Ministerial 649 – 2016 MINEDU que aprueba el Programa Curricular de Educación Secundaria vigente actualmente, en el área de Ciencias Sociales, establece la competencia: “Construye interpretaciones históricas” y para 5to grado se considera el desempeño en el que se incluye el conflicto armado interno:

Explica las ideas, comportamientos y las motivaciones de los protagonistas de los hechos o procesos históricos ... desde el Oncenio de Leguía hasta la historia reciente en el Perú (s. XXI), para entender las razones de sus acciones u omisiones, y cómo estas han configurado el presente e intervienen en la construcción del futuro (MINEDU, 2016, p. 50).

Observamos pues que por un lado al conflicto armado interno se lo incluye en un periodo de tiempo sin hacer énfasis alguno en su importancia y, por otro lado, se lo abordaría como parte de una secuencia histórica, sin relacionarse con un enfoque de ciudadanía activa, es decir se busca desarrollar un pensamiento histórico crítico, pero sin enfocarse hacia la construcción de un ciudadano que asuma la democracia y el respeto a los

derechos humanos como forma de vida, como se plantea en las Rutas de Aprendizaje:

En suma, creemos que esta área debe fomentar el desarrollo de competencias que propicien el ejercicio ciudadano y la vida democrática en sociedades que están en constante cambio, al tiempo que permitan consolidar identidades personales y sociales con disposición a la interculturalidad y la integración latinoamericana, sin menoscabo de su ambiente. (MINEDU, 2015, p 7).

Para ratificar lo mencionado, Uccelli et al. (2013) han observado que:

...la mayoría de maestros... entrevistados no realiza un vínculo claro entre el CAI y la formación ciudadana. El tema aparece como si fuera un tópico exclusivo de la historia, un conjunto de sucesos del pasado...los alumnos y alumnas se quedan en generalidades al momento de comprender el CAI. No solo no entienden la magnitud y relevancia de lo ocurrido, sino que tampoco dimensionan su proximidad, su relación con ellos y el presente. (p. 43).

Entonces, como el abordaje del conflicto armado interno (1980 – 2000) queda a criterio de los docentes, estos muchas veces se guían de los libros textos, especialmente de la Editorial Santillana, en este caso del área de Ciencias Sociales para estudiantes de 5to grado de educación secundaria, versión 2018. Aquí se desarrolla de manera descriptiva entre las pág. 95 y 96 de la Unidad 4, el contexto histórico del surgimiento del terrorismo, el inicio de las acciones armadas, el desarrollo de la crisis de violencia, la estrategia contrasubversiva del Estado, la aparición del MRTA y la expansión de la violencia. Cabe resaltar que el desarrollo de los contenidos sigue una secuencia cronológica sin orientación hacia una formación ciudadana. Así también en la Unidad 5 del mismo texto se continúa entre las pág. 114 y 115 con más hechos, entre los cuales tenemos: la derrota del terrorismo, la Operación Chavín de Huántar, la vulneración del estado de derecho, las secuelas de la violencia, el informe final de la CVR, etc. Es así como observamos que “los textos existen, pero, al carecer de un intérprete en el

aula convencido de su valor, se convierten en objetos con poca capacidad de persuasión, con escaso impacto en la reflexión sobre el país” (Uccelli et al., 2013, p. 43).

En resumen, coincidimos con Del Pino (2017) cuando señala que “en general, existe una suerte de negacionismo o afán de olvido, empeñado en no asumir el pasado, mucho menos reconocer y encarar qué hizo posible tanta atrocidad”³.

Por otro lado, el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) es una evaluación estandarizada, conducida por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA). Busca evaluar cómo los jóvenes están preparados para sus roles como ciudadanos. El ICCS evalúa a estudiantes de 2° grado de secundaria y el Perú participó por primera vez en el año 2016. Uno de los principales resultados revela que el 34,8% de los estudiantes peruanos reconoce a la democracia como sistema político y comprende que las instituciones y leyes pueden promover valores democráticos en una sociedad, mientras que solo el 8% es capaz de justificar y evaluar posiciones políticas o leyes en función de principios democráticos y de la búsqueda del bien común⁴. Esto demuestra la necesidad que los estudiantes de educación secundaria en el Perú desarrollen una capacidad crítica y argumentativa que les permita evaluar la realidad nacional, tomar postura y fundamentarla eficazmente.

La confianza en las instituciones del Estado es fundamental para consolidar un sistema democrático, pese a ello, los resultados de la evaluación ICCS revelan que más de la mitad de los estudiantes no confían en instancias como el Congreso o el Poder Judicial. Este es el resultado del mensaje que ha brindado y brinda la sociedad a los jóvenes a través de los acontecimientos más significativos de nuestra historia reciente.

Para terminar, uno de los problemas que se evidencia es que los docentes no diseñan o programan sus respectivas asignaturas de una manera coherente a los enfoques del marco curricular vigente, enfoques que

³ Del Pino, P. (21 de setiembre de 2017). Cuando Sendero Luminoso llega a las comunidades, se encuentra con mundos densos. *La República*. Recuperado de: <https://larepublica.pe/cultural/1100797-ponciano-del-pino-cuando-sendero-luminoso-llega-a-las-comunidades-se-encuentra-con-mundos-densos>

⁴ Ministerio de Educación del Perú (2017). Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/iccs/resultadosiccs2016/> el 18 de diciembre de 2017.

“representan una ruptura con el tipo de resultados que el sistema escolar ha estado habituado a producir tradicionalmente, desde una perspectiva de transmisión de información, de consumo acrítico de conocimientos congelados y de reproducción cultural (MINEDU, 2012, p. 6).

En conclusión, se observa que el conflicto armado interno pese a ser un hecho de gran trascendencia para la comprensión de la realidad nacional, no es abordado eficazmente. Por otro lado, se observa un bajo nivel de actitudes/competencias ciudadanas en los estudiantes, que se refleja en los resultados en el Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) del año 2016. Finalmente, se observa también una incoherencia entre el diseño de los cursos en la Educación Básica Regular y los enfoques fundamentales del Currículo Nacional.

1.2. Trabajos previos

Molina (2013) en su trabajo de investigación titulado “¿Cómo la Escuela Educa para una Ciudadanía Activa? Una Experiencia de Educación Cívica Ciudadana en Canadá”, responde a un enfoque cualitativo, de observación no participante y método de análisis documental, además de entrevistas individuales y de grupos focales. El recojo de información se aplicó a 3 docentes y 30 estudiantes, a través de un diario de campo y guías semiestructuradas para entrevista, llegando a las siguientes conclusiones:

- Existe una fuerte relación entre la concepción de ciudadanía activa que los profesores tienen y cómo ellos educan a sus alumnos. Pese a seguir el mismo plan de estudios y el deseo de educar ciudadanos activos, en la práctica, hay tres concepciones de la ciudadanía activa promovidas en la asignatura de Educación Cívica: el deber cívico, hacer una diferencia positiva y la participación de orientación política.
- En la visión del deber cívico se concibe el ciudadano activo como un observador informado y en hacer una diferencia positiva como un contribuidor a la sociedad. Una prioridad en estas dos concepciones es el desarrollo de la capacidad de respetar la ley y de actuar de manera responsable cumpliendo con las responsabilidades cívicas. Aunque hacer

una diferencia positiva va un paso más allá pues procura fomentar virtudes morales como la generosidad y la empatía.

- En contraste, la ciudadanía activa de orientación política sitúa la participación ciudadana en el ámbito político. El ciudadano activo es un “actor político” involucrado en la discusión y toma de decisiones de problemas colectivos importantes. Esta es la única concepción de ciudadanía que promueve una pedagogía de educación ciudadana que va más allá de cumplir con las responsabilidades cívico-democráticas y hacer buenas obras.
- Si la educación de ciudadanos activos es una prioridad, entonces necesitamos que se enseñe acerca de los valores e ideales democráticos, sí, pero también de los problemas y contradicciones que enfrenta nuestra democracia. Es así que la idea del ciudadano activo como un actor político puede surgir, como alguien que no sólo se preocupa por el futuro de su sociedad, sino que está dispuesto a trabajar con otros para crear una sociedad más justa y democrática.

Alania (2016) en su trabajo de investigación titulado “La participación estudiantil en investigaciones entre 2005-2014 en 8 países de Latinoamérica”. Esta investigación responde a un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y método de análisis documental. El recojo de información se realizó a través de dos matrices, llegando a las siguientes conclusiones:

- A pesar de que los estudiantes adquieren conocimientos sobre democracia, ciudadanía y política, no reconocen el sentido y la importancia de éstos dentro de la sociedad; muchos no son capaces de aplicar el diálogo y resolver los conflictos, elementos necesarios para las prácticas y mecanismos democráticos.
- Así mismo, no alcanzan a comprender la utilidad del respeto a las normas para la convivencia. Por otro lado, la rigidez de la institución escolar y de las prácticas pedagógicas autoritarias impiden la formación de ciudadanos independientes, activos y reflexivos por lo que en la mayoría de casos la formación ciudadana corresponde al modelo de la Racionalidad técnica (Giroux, 1992).

Uccelli, Agüero, Pease, Portugal y Del Pino (2013) en su trabajo de investigación cualitativa titulado “Secretos a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho”, aplicaron entrevistas individuales y de grupos focales a 40 docentes en aula y 12 docentes autoridades. Asimismo, después de tres sesiones grupales se aplicaron cuestionarios a 37 estudiantes de 5to grado de educación secundaria, llegando a las siguientes conclusiones:

- A pesar de la incorporación del conflicto armado interno en el currículo, este no es tratado en las aulas, salvo contadas excepciones, ya que prevalecen dificultades, resistencias personales y desconocimiento de los maestros sobre cómo y qué enseñar, lo que es agravado por la sensación de ausencia de garantías para poder hacerlo libremente, sin ser objetos de represalias. A este contexto se suma una secundaria pública caracterizada por discursos y prácticas intolerantes y discriminatorias que configuran un clima institucional poco propicio para abordar el tema desde un enfoque democrático y de derechos humanos.
- La mayoría de estudiantes maneja información sobre el conflicto, la principal fuente son las memorias familiares, y en segundo lugar los medios de comunicación, que suelen destacar hechos ajenos a las experiencias locales. Estas memorias son fragmentadas y poco comprensivas del proceso histórico. Hay una gran debilidad de los conocimientos escolarizados, que podrían brindar la conexión entre la historia familiar y el proceso histórico nacional e internacional.
- El magisterio muestra una gran diversidad de perspectivas, nivel de reflexión e información en relación con el conflicto armado interno. La mayoría ha vivido la experiencia directa del CAI, maneja un discurso de rechazo a la violencia de esos años y reconoce la importancia de enseñarla, sin embargo, no hay claridad sobre el qué, el cómo tratarlo e incluso para qué.

Mollo y Portillo (2015) en su trabajo de investigación titulado “Evaluación de la coherencia curricular del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria de un Proyecto Curricular Institucional de una institución educativa pública de EBR de Lima Metropolitana”. Esta investigación

responde a un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y método de análisis documental. El recojo de información se realizó con dos instrumentos: una matriz para la organización de información y otra, para el análisis documental. La unidad de análisis fue el programa curricular diversificado del área de Formación Ciudadana y Cívica de 1° a 4° de secundaria del Proyecto Curricular Institucional, llegando a las siguientes conclusiones:

- Se establece una coherencia curricular básica entre los elementos del área de FCC (competencias, capacidades, conocimientos y actitudes) del 1° al 4° de secundaria del PCI y el enfoque en competencias ciudadanas ya que se halló relaciones de conexión con cuatro de las cinco dimensiones que lo conforman y en cuanto a la articulación, no se identificó una secuencia en la mayoría de los elementos relacionados.
- Se establece una coherencia curricular básica entre los distintos elementos del programa curricular diversificado del área de FCC del 1° al 4° de secundaria, ya que sí se halló conexión, sin embargo, en la articulación de cada elemento, no fue posible identificar la secuencia. Esto podría deberse a la inadecuada diversificación y contextualización de los elementos por parte de los docentes.
- En el análisis de los elementos, predomina el desarrollo de capacidades relacionadas con los procesos cognitivos, mientras que los procesos socio-afectivos son los menos frecuentes en las relaciones de conexión y de articulación. Esta particularidad no coadyuva al desarrollo de las competencias ciudadanas; por el contrario, permite priorizar el aprendizaje de conocimientos.

Ayllón (2012) en su trabajo de investigación titulado “La pedagogía memoria como elemento fundamental para la formación en Derechos Humanos”. Esta investigación responde a un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo y exploratorio. El recojo de información se realizó a través de dos cuestionarios, aplicados en Lima a 31 docentes, llegando a las siguientes conclusiones:

- El proceso pedagógico de reconstrucción de las memorias contribuye a la formación de una identidad tanto individual como colectiva, ello constituye un factor importante que permite: el reconocimiento y valoración de la

dignidad del otro. Este es el fundamento de la formación en Derechos Humanos, es el que va a permitir el establecimiento de relaciones democráticas, pacíficas y solidarias.

- El enfoque pedagógico de la memoria permite en situaciones de post conflicto, como en el caso del conflicto armado interno en el Perú, reconstruir el pasado, comprender la historia, identificar situaciones que permitieron violencia, así como, reconocerse en ella; el alcance de este ejercicio no repercute solo en un presente sino, que genera compromisos para construir un futuro más humano y solidario.
- La educación, entendida como un espacio de desarrollo ético, conlleva a la necesidad del ejercicio de la memoria, esto supone no solo hacer una lectura de lo acontecido, sino tomar postura frente a ello, extraer enseñanzas que permitan construir una sociedad humana y pacífica, y establecer compromisos que contribuyan a la no repetición de situaciones que atenten contra la dignidad de la persona.

Madge (2015) en su trabajo de investigación titulado “Concepciones de ciudadanía y su enseñanza en docentes que trabajan en dos zonas afectadas por el conflicto armado interno en Ayacucho, 2015”. Este trabajo de tipo cualitativo aplicó una entrevista en profundidad y el análisis de una serie de imágenes para ambas variables con una muestra de 10 docentes, llegando a las siguientes conclusiones:

- La ciudadanía se determina por una comunidad de personas maduras y conscientes de las repercusiones de sus actos en la sociedad y que, consecuentemente, tienen como objetivo el bien común.
- Los derechos humanos son asociados al curso de Formación Ciudadana y Cívica, sin que eso signifique que se les relaciona con el ejercicio pleno de la ciudadanía.
- La concepción de ciudadanía tiene una mirada predominantemente comunitaria, en donde al individuo le corresponden derechos en tanto cumple con una serie de deberes.
- Los métodos didácticos predominantes en la formación ciudadana son ejemplificación de modos de comportamiento y transmisión de valores,

ambos insuficientes para el desarrollo de una postura reflexiva y de compromiso práctico con la comunidad.

- Se cree que la ciudadanía que se practica o desarrolla en la escuela no cae bajo responsabilidad del sistema educativo, sino de la formación en casa.
- El desconocimiento sobre los temas evita la exploración de las causas que llevan a los conflictos, de los medios adecuados para lidiar con ellos y otras formas de educación ciudadana.
- El conflicto armado interno no es incorporado en la práctica educativa ni discutido abiertamente en clase, por el miedo que causa en los docentes la ley de apología al terrorismo, así como otras consecuencias sociales íntimamente relacionadas a ella.

Laurente (2018) en su trabajo de investigación titulado “Razones del limitado conocimiento e interés en los temas de democracia y subversión en alumnos de cuarto y quinto año de secundaria y su relación con los agentes educativos locales. Estudio de casos en los distritos de San Juan de Miraflores y Villa El Salvador, Lima, 2012 – 2013”. Este trabajo de enfoque cualitativo, alcance exploratorio y tipo estudio de casos, aplicó una guía entrevista individual y a grupos focales, con una muestra de 72 estudiantes y 60 agentes educativos (docentes, padres de familia, directivos, representantes de UGEL y municipalidad), llegando a las conclusiones siguientes:

- Los estudiantes conocen más los temas relacionados con la democracia que subversión; sin embargo, presentaron problemas de conceptualización en ambos contenidos.
- La limitante se debe a que los estudiantes consideraron que no se les enseña en el aula. Asimismo, los pocos que conocían con más detalle los hechos del conflicto armado interno se debía por la experiencia vivida de familiares cercanos.
- Un hallazgo relevante que surgió durante la investigación es que los estudiantes de alguna manera legitiman la violencia social ya que perciben que el gobierno es indiferente a las necesidades de la población ante la pobreza y la desigualdad.

- El limitado interés de los alumnos con relación a la democracia y subversión se debe a ciertos factores como: consideraron débil la estructura democrática, sintieron que constantemente se vulneran sus derechos y percibieron la autoridad como corrupta.
- Sin embargo, los estudiantes expresaron que sí les interesaría saber sobre los hechos acontecidos en los años ochenta y noventa, para conocer el pasado histórico y que no se vuelva a repetir.
- Los agentes educativos locales contribuyeron al limitado conocimiento e interés de los estudiantes en los temas de la investigación ya que profesores y directivos de los centros educativos no ahondan porque se ciñen al currículo y tienen temor.
- Los padres de familia perciben que sus hijos no los escuchan, además, no les gusta de recordar hechos del conflicto armado interno. Consideran que el centro educativo debe abordar esos contenidos (ya que los colegios priorizan el bullying e internet) o por lo menos orientarlos a cómo explicar los temas a sus hijos.
- Sobre actividades de los alumnos en espacios comunitarios, se observa que al no existir directivas nacionales que incluyan y articulen los temas con los centros educativos, los representantes disminuyen las posibilidades de promover eventos o actividades relacionadas.
- Los representantes del municipio consideran que los temas relacionados con la subversión los debe ver la UGEL, ya que el tema es sensible. Finalmente, ambas instituciones reflexionaron que es necesario generar memoria colectiva.
- Los alumnos reconocen a las elecciones del alcalde escolar como el principal ejercicio democrático que realizan. Sin embargo, falta afianzar temas como la participación ciudadana, igualdad, derechos, entre otros. Sobre la subversión, los alumnos evidencian un menor conocimiento en comparación con la democracia.

Flores (2016) en su trabajo de investigación titulado “Creencias de profesores, padres y alumnos sobre el tratamiento en aula del conflicto armado interno peruano (1980 - 2000) en una institución educativa de Santa Rosa de Sacco (Yauli, Junín): un estudio para la memoria en la educación”.

El método utilizado fue de corte cualitativo-exploratorio y se realizaron 17 entrevistas semiestructuradas (3 docentes, 7 estudiantes y 7 padres de familia), llegando a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes expresan creencias asociadas al afrontamiento sobre la base de la expectativa por el conocimiento de temas relevantes para su formación académica y se explican también por la distancia respecto del CAI.
- Los docentes asumen que el afrontamiento es la vía para trabajar el tema. Sin embargo, en el caso de las profesoras, esto también está asociado al temor de lo que les puede suceder si los padres se quejan.
- En el caso de los padres, se plantean creencias asociadas a la evitación y al afrontamiento. No existe un consenso al respecto. Parece existir una tendencia vinculada con la cercanía al conflicto. Mayor cercanía parece querer indicar mayor evitación.

Fernández (2015) en su trabajo de investigación titulado “La memoria en (re)construcción: las representaciones de la violencia política en el proceso educativo peruano”. Las herramientas empleadas están enmarcadas dentro del Análisis Crítico del Discurso que emerge de la metodología cualitativa. Se realizaron 22 entrevistas en Lima a través de grupos focales, llegando a las siguientes conclusiones:

- Los textos de Ciencias Sociales para el 5° de educación secundaria, emitidos durante los gobiernos de Toledo, García y Humala, representan el periodo de violencia política justificando, mitigando o soslayando los actos sancionables en el que incurren las Fuerzas Armadas, la Policía Nacional y la sociedad capitalina, empleando distintas estrategias lingüísticas que permiten que los estudiantes no adjudiquen alguna responsabilidad directa a los grupos de poder.
- Por el contrario, el discurso sobre la violencia que elaboran los jóvenes de la escuela pública identifica y denuncia directamente a los responsables de perpetrar prácticas terroristas contra gente inocente; es decir, tanto los agentes subversivos, estatales, como la sociedad limeña son evaluados negativamente. Esto se debe a que son hijos de padres que vivieron en carne propia la violencia (memoria subterránea).

- Esas memorias contrapuestas (dominantes y subterráneas) permiten aseverar que la memoria histórica de la violencia se construye desde los intereses, subjetividades, visiones del mundo, interpretaciones, valoraciones que motiva al sujeto enunciador del discurso.
- Finalmente, creemos que investigar, analizar, reflexionar sobre el periodo de la violencia política constituye un mandato social que no puede frenar. Hechos de tal magnitud no pueden volver a oscurecer con sangre nuestra historia nacional.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. El conflicto armado interno (1980-2000): Factores

La CVR propone que el gran horizonte de la reconciliación nacional es el de la ciudadanía plena para todos los peruanos y peruanas.

CVR

El conflicto armado interno que vivió el Perú entre los años 1980-2000 es un fenómeno complejo, que se inició debido a diferentes factores, sin embargo, para la Comisión de la Verdad y la Reconciliación “la causa inmediata y fundamental del desencadenamiento del conflicto armado interno fue la decisión del PCP-SL de iniciar la «lucha armada» contra el Estado Peruano...” (2004, p. 435).

Esta decisión se enmarca en una serie de hechos y factores nacionales y regionales. Pero empezando el análisis por Ayacucho, departamento en el que brotó la primera acción terrorista, se identifica que un factor fundamental fue “el debilitamiento de los mecanismos de intermediación social y política en la región” (Degregori, 2018, p. 32), ya que los terratenientes, poseedores de grandes extensiones de tierras fueron reemplazados en un proceso lento por comerciantes intermediarios y burócratas, estos últimos especialmente a partir del gobierno de las Fuerzas Armadas (1968-1980). Es así que se resquebrajó la estructura de poder que tradicionalmente amortiguaba el impacto de los conflictos sociales caracterizados por el enfrentamiento campesino y popular contra el Estado y los poderes locales (Ibíd., p. 72).

La nueva coyuntura en Ayacucho generó un vacío de poder aprovechado en los años sesenta por “una nueva élite nucleada en la universidad y el Frente de Defensa [que] irrumpió por esos resquicios y se convirtió en verdadero contrapoder en Ayacucho” (Ibíd., pp. 49-50).

Esa nueva élite en mención Sendero Luminoso surgió básicamente por el encuentro que se dio en Ayacucho, y para ser más específico, en la Universidad de Huamanga, “entre una élite intelectual provinciana mestiza y una juventud universitaria también provinciana y mestiza” (Ibíd., p. 19).

Otro factor fundamental es la situación de pobreza de la población ayacuchana en los años previos al inicio del CAI, por citar algunos datos, en 1981, el PBI per cápita era de \$403 anuales, inferior hasta en una tercera parte del promedio nacional. Ese mismo año el PBI industrial y manufacturero en Ayacucho era de 11.2%, mientras que el país alcanzaba un 24.6%, además, la PEA asalariada ayacuchana era de 15.9% y el promedio nacional ascendía a 42.7%. Un dato que revela el muy escaso desarrollo mercantil de la región es que el comercio representaba el 1.6% del PBI departamental, frente al 14.1% nacional (Ibíd., p. 34).

1.3.1.1. Dimensiones del conflicto

La Comisión de la Verdad y la Reconciliación debe ser la que ha dedicado la investigación más profunda y sistemática del conflicto armado interno que vivió el Perú entre 1980 y 2000. En cuanto a las dimensiones que alcanzó el conflicto afirma que “constituyó el episodio de violencia más intenso, más extenso y más prolongado de toda la historia de la República. Asimismo, que fue un conflicto que reveló brechas y desencuentros profundos y dolorosos en la sociedad peruana” (2004, p. 433).

1.3.1.2. Las responsabilidades del conflicto

A. Sobre el Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso (PCP-SL)

No cabe duda que cuando se hace referencia a las responsabilidades del conflicto, se enfatice con claridad que “el PCP-SL fue el principal perpetrador de crímenes y violaciones de los derechos humanos tomando como medida de ello la cantidad de personas muertas y desaparecidas. Fue responsable del 54 % de las víctimas fatales” (Ibíd., p. 435). Y eso no es todo, hay que recalcar la “extremada violencia e inusitada crueldad que comprendieron la tortura y la sevicia como formas de castigar o sentar ejemplos intimidatorios en la población que buscaba controlar” (Ídem.).

Esa violencia y crueldad desplegada asignan características terroristas al PCP-SL, que mantuvo un proyecto militarista y totalitario pues buscaba copar todas las esferas de la vida nacional, no solo el ámbito político, sino el económico, social y cultural. Esto con una ideología de carácter fundamentalista, con la férrea preconcepción del devenir histórico donde se consideraba al comunismo como una etapa inevitable en el proceso de evolución histórico, lo que conllevó a una “visión únicamente estratégica de la acción política y, por tanto, reñida con todo valor humanitario. El PCP-SL desdeñaba el valor de la vida y negaba los derechos humanos” (Ídem.).

Las características de PCP-SL no se hubieran logrado sin un liderazgo vertical y cuasi religioso. Ideología, estrategia y organización se cohesionaron “a través del llamado pensamiento Gonzalo que reflejó el culto a la personalidad de Abimael Guzmán Reinoso... la encarnación del pensamiento más elevado en la historia de la humanidad” (Ídem.).

Es desde Abimael Guzmán que se glorifica la violencia, presentándola como necesaria, inevitable y natural, motor del progreso. “Esta idealización incentivó el deseo de agredir pues produce la buena conciencia de que, en cualquier forma, se está obrando heroicamente de acuerdo a la moral y la ciencia” (Portocarrero, 2012, p. 25). Es así entonces que, desde el “Pensamiento Gonzalo” se planteaba que el deseo de agredir es legítimo pues es útil en cuanto permite destruir el viejo orden y contribuir eficazmente con el establecimiento de la sociedad del futuro, que en según sus convicciones sería justa e igualitaria.

Esta prédica de “violencia revolucionaria” pudo ser internalizada de manera más intensa por las personas saturadas con sentimientos de agresividad. “Guzmán piensa que el odio garantiza una comprensión intuitiva de la verdad” (Ibíd., p. 29). Claramente se observa cómo el empleo de la violencia como terror necesario para generar obediencia en masas campesinas se reconoce como una forma de impulsar el sadismo.

“Junto con transformar los impulsos agresivos en una pasión, el odio de clase, Guzmán pretende convertir los deseos de muerte en afán de heroísmo. La propia inmolación se presenta como la culminación de un camino de coherencia y santidad” (Ibíd., p. 31). Esto se ve reflejado en el hecho de solicitar a sus combatientes terroristas el brindar la cuota, que suponía el derramamiento de sangre como semilla llamada a fructificar, es así que las acciones temerarias eran reconocidas en la medida que enardecían el odio de los enemigos, terminaba por motivar a indiferentes para de esa forma engrosar las filas del partido.

Por otra parte, el PCP-SL abrazó las tesis de Mao Tsé Tung, es por ello que la guerra se libró principalmente en las zonas rurales, sin embargo, al no tomar en cuenta las necesidades de los campesinos, sus tradiciones culturales, ni sus formas de organización, paulatinamente sufrieron el rechazo de las comunidades, a lo que reaccionaron con aniquilamientos, masacres y arrasamientos.

B. Sobre el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA)

En 1984, el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA) inició a su vez una lucha armada contra el Estado y es responsable del 1.5% de las víctimas fatales que fueron reportadas a la CVR. (CVR, 2004, p. 438).

Por su parte, el MRTA se había robustecido económicamente sobre la base de secuestros y robos. Sus militantes eran de extracción más urbana que rural y, su ideología, más guevarista que maoísta. (Contreras y Cueto, 2013, p. 379).

1.3.1.3. La responsabilidad de los aparatos del Estado

La CVR ha constatado que una de las razones para el conflicto se extendiera territorialmente es que los gobiernos de los presidentes Fernando Belaunde y Alan García no tuvieron la comprensión necesaria ni el manejo adecuado, es por ello que “erraron al no aplicar una estrategia integral — social, política, económica, militar, psicosocial, de inteligencia y de movilización del conjunto de la población— para hacer frente de un modo eficaz y dentro de sus propios marcos democráticos ... al terrorismo” (2004, p. 439).

A. La actuación de las fuerzas policiales

Las fuerzas policiales respondieron a la violencia desatada por el PCP-SL y el MRTA “en condiciones logísticas precarias, sin entrenamiento adecuado ni rotación

suficiente de sus agentes” (Ibíd., p. 440), es por ello que desarrollaron la lucha contrasubversiva en Ayacucho sin un apoyo eficaz por parte del gobierno.

La Comisión de la Verdad y la Reconciliación ha identificado que “las limitaciones de los servicios de inteligencia policiales no permitieron tener una visión adecuada de lo que acontecía. Esto, sumado al desconocimiento de la naturaleza del PCP-SL, provocó que se menospreciara la magnitud del fenómeno en curso (Ídem.). Como consecuencia de todo ello, en la institución policial se tomó la nefasta decisión de enviar a las zonas en conflicto a los agentes menos preparados, siguiendo la práctica tradicional de castigar a los agentes enviándolos a zonas alejadas.

Además de los factores mencionados, se evidencia que hubo dificultades de coordinación entre los tres institutos policiales: Guardia Civil, Guardia Republicana y Policía de Investigaciones del Perú, y corrupción por parte de altos oficiales. Todos estos factores externos perjudicaron el desempeño policial.

B. La actuación de las fuerzas armadas

Las Fuerzas Armadas aplicaron diferentes estrategias a lo largo del periodo de conflicto interno. Durante un primer período se desarrolló una represión indiscriminada que atentó contra la población sospechosa de integrar las filas del PCP-SL, esta estrategia buscaba el control territorial y darle fin al conflicto de manera rápida, es por ello que la CVR ha constatado que:

“... en ciertos lugares y momentos del conflicto la actuación de miembros de las Fuerzas Armadas no sólo involucró algunos excesos individuales de

oficiales o personal de tropa, sino también prácticas generalizadas y/o sistemáticas de violaciones de los derechos humanos, que constituyen crímenes de lesa humanidad” (Ibíd., p. 442).

Dentro de los derechos humanos vulnerados tenemos a las ejecuciones extrajudiciales, las desapariciones forzadas, torturas y violencia sexual contra la mujer. En el segundo período, la estrategia de las Fuerzas Armadas fue más selectiva, aunque las violaciones de los derechos humanos continuaron.

Si bien es cierto que “la intervención militar inicial golpeó duramente la organización y la capacidad operativa de PCP-SL..., la estrategia resultó contraproducente, pues la represión indiscriminada en las zonas rurales postergó la ruptura entre PCP-SL y los sectores más pobres del campesinado...” (Ibíd., p. 443).

Sin embargo, durante los años más intensos del conflicto armado interno (1989-1993), en los que el PCP-SL desarrolló una intensa violencia terrorista, especialmente contra la población urbana y las comunidades quechua y asháninka, las Fuerzas Armadas afinaron su estrategia buscando eficacia y menor impacto violatorio contra los derechos humanos de la población civil. “Ese aprendizaje, junto con la proliferación de los comités de autodefensa, la inteligencia operativa policial y el respaldo de la ciudadanía, permite explicar la derrota del PCP-SL” (Ibíd., p. 444).

C. Sobre la actuación de los comités de autodefensa

Lurgio Gavilán no describe de manera autobiográfica su experiencia vivida como miembro de las filas de Sendero

Luminoso en Ayacucho, justamente cuando se evidencia una reacción de rechazo por parte de las comunidades campesinas a la violencia terrorista desatada, es así que narra:

Los heridos aumentaron en número, llegamos a tener unos veinte. Algunos llegaron con los brazos destrozados; otros heridos por las esquirlas. Se hizo difícil la atención porque, en aquellos tiempos [1984], casi todas las comunidades comenzaron a organizarse en rondas campesinas, en *yanaumas*. Nos comenzaron a perseguir. Nos retiramos a la ceja de selva (2017, pp. 78-79).

Una de las razones que permitió la derrota de las huestes terroristas fue la valiente labor de las denominadas 'rondas campesinas', que "contuvieron el avance de Sendero en el campo y aislaron a los rebeldes de lo que habían sido sus bases de apoyo" (Contreras y Cueto, 2013, p. 377).

1.3.1.4. El proceso político y los gobiernos

La CVR asume que el accionar de los diversos gobiernos que enfrentaron al PCP SL estaba condicionado por fallas del Estado, las mismas que se caracterizaban por ser profundas y estructurales, impidiendo una reacción inmediata y eficaz. Estas fallas que evidenciaban la debilidad e improvisación del Estado al inicio del conflicto armado interno fueron:

- i) su insuficiente cobertura territorial y densidad institucional;
- ii) su falta de preparación para enfrentar un conflicto de esas características;
- iii) la desconfianza que le provocaban significativos sectores de sus propios ciudadanos y;
- iv) una creciente incapacidad para someterse a los

marcos constitucionales y legales de los que acababa de dotarse el país a través de la Constitución de 1979. (CVR, 2004, p. 445).

A. El gobierno de Acción Popular

En el reportaje a Abimael Guzmán, también denominado la “entrevista del siglo”, los entrevistadores formulan la pregunta referida a las razones que motivaron a que el Partido Comunista del Perú iniciara las acciones terroristas en 1980, a lo que el líder senderista responde: “El año 80 tenía que entregarse el gobierno a través de elecciones, eso iba a requerir más o menos entre año y medio a dos años para que el nuevo gobierno pudiera armar el manejo del Estado” (Arce y Talavera, 1988, p. 32).

La CVR señala que el escenario en el que el gobierno del Presidente Fernando Belaúnde Terry enfrentó la subversión fue muy difícil “por la complejidad del Estado sobredimensionado..., por la debilidad de un sistema de partidos sin vida democrática significativa, por relaciones cívico-militares marcadas por la... desconfianza y por la existencia de una izquierda de gran tamaño y radicalidad” (2004, p. 447).

Durante el primer periodo del conflicto armado interno, entre mayo de 1980 y diciembre de 1982 la cantidad de víctimas era ostensiblemente menor con respecto al periodo siguiente caracterizado por la militarización del conflicto, entre enero de 1983 y junio de 1986. La tardía e ineficaz intervención de las Fuerzas Armadas fue prevista por el líder senderista Abimael Guzmán cuando afirma que “eso fue lo que calculamos..., que los militares salían después de 12 años y fácilmente no podrían asumir una lucha inmediata contra nosotros, ni podrían de inmediato

retomar el timón del Estado, porque se habían desgastado políticamente y desprestigiado” (Arce y Talavera, 1988, p. 32). Abimael Guzmán estaba convencido que Belaúnde tardaría en darles la confianza a los militares para enfrentarlos por el temor a un golpe de Estado, es por ello que les restringiría el poder por la experiencia vivida en 1968 ante el golpe de Estado de Juan Velasco Alvarado.

La militarización del conflicto se produjo a partir del 30 de diciembre de 1982, fecha en que el gobierno designó al general de brigada EP Roberto C. Noel Moral como responsable del Comando Político Militar de la zona de emergencia de Ayacucho. La CVR ha establecido que la intervención militar se realizó “sin tomar las previsiones indispensables por parte de la autoridad civil para salvaguardar los derechos fundamentales de la población, lo que produjo numerosas violaciones de los derechos humanos de manera sistemática y/o generalizada” (2004, p. 448). Esta falta de previsión ha permitido que la CVR señale con precisión que el gobierno de Acción Popular sea responsable en lo político por la tolerancia evidenciada antes las violaciones de derechos humanos efectuadas por organismos del Estado, “principalmente contra la población indígena, la más desprotegida y marginada del país, y halla en ella una lamentable muestra de esos hábitos de discriminación y racismo existentes en la sociedad peruana (Ibíd., p. 449).

Pero ante todo esto, cuál fue la participación de la sociedad peruana en su conjunto ante el uso indiscriminado de la fuerza como estrategia antsubversiva. La CVR ha constatado que:

... la proclividad de dichos gobiernos a la solución militar sin control civil estuvo en consonancia con

un considerable sector de la sociedad peruana, principalmente el sector urbano medianamente instruido, beneficiario de los servicios del Estado y habitante de zonas alejadas del epicentro del conflicto. Este sector miró mayoritariamente con indiferencia o reclamó una solución rápida, dispuesta a afrontar el costo social que era pagado por los ciudadanos de las zonas rurales y más empobrecidas. (Ibíd., p. 447).

B. El gobierno del Partido Aprista Peruano

En la segunda mitad de la década de 1980, Sendero Luminoso consideró que se encontraba listo para asaltar definitivamente la capital y obtener el poder del Estado, por lo que inició lo que pensaban sería su ofensiva final, logrando el control de varias regiones del país.

“Sendero Luminoso se alió con el narcotráfico en la selva, lo que le dotó de recursos económicos y logísticos bastantes para equiparse de moderno armamento ligero, incrementando su capacidad de fuego” (Contreras y Cueto, 2013, p. 377). Al empresariado privado se le exigía pagar cupos bajo la amenaza de quemar sus fábricas o dinamitar sus camiones; ante esta situación tan crítica, decidieron enviar a sus familias al extranjero con el objetivo de darles protección ante los secuestros que el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru cometía.

“Vastas zonas populares de Lima eran controladas por las huestes de Sendero, desde donde se organizaban los ‘ajusticiamientos selectivos’ en medio del terror de la mayoría de la población” (Ídem.). Las Fuerzas Armadas ante la falta de un adecuado trabajo de inteligencia y sin identificar realmente a los subversivos reaccionaban contra

los sospechosos de manera indiscriminada, generando una guerra sucia.

Mientras tanto, en la zona rural, los campesinos iniciaron fuertes acciones de oposición a Sendero Luminoso, que se propuso impedir las actividades comerciales de los productos agrícolas para lograr con ello generar escasez en las ciudades y con ello la crisis, lo que consideraban iba a favorecer sus acciones en la ciudad.

El gobierno aprista, a través de las Fuerzas Armadas implementó medidas que generaban dudas y temores, pero que resultaron eficaces en el combate al senderismo, logrando contener su avance, aislando a los subversivos de sus bases de apoyo. Una de las medidas consistió en “la entrega de rifles de retrocarga a los campesinos para que se organizaran en ‘rondas campesinas’ de autodefensa, tuteladas por ‘licenciados’ del ejército, que generalmente provenían de la misma región serrana”. (Ídem.).

Otro aspecto a considerar es que en la segunda mitad de la década de los años ochenta el Perú lideraba el ranking mundial en lo que corresponde a la producción de coca. Es en ese contexto que las dos organizaciones subversivas, es decir, tanto el MRTA como Sendero Luminoso, se disputaban el dinero proveniente del narcotráfico.

La política del gobierno con respecto al terrorismo oscilaba entre la indolencia y la violencia desenfrenada. Esta última fue evidente en los lamentables sucesos de junio de 1986 cuando...los presos terroristas de tres cárceles de Lima se amotinaron. Siguiendo las órdenes del

gobierno, las Fuerzas Armadas debelaron a sangre y fuego el motín (Ibíd., p. 379).

Este hecho se agrava ante varios testimonios que narran el asesinato de los subversivos aun cuando ya se habían rendido. La cantidad de muertos ascendió a cerca de 300 personas.

C. Los gobiernos de Alberto Fujimori

Los gobiernos de Alberto Fujimori están marcados por la dictadura y la corrupción. Un hecho que aceleró el proceso de descomposición moral del gobierno fue el golpe de Estado del 5 de abril de 1992, lo que representó la crisis profunda del estado de derecho y el fracaso absoluto del sistema de partidos. Sumado a estos hechos preocupa sobremanera que la población en su mayoría haya apoyado tales decisiones lo que refleja una escasa convicción democrática y pero aún, una escasa consideración del valor de la dignidad y de los derechos humanos de miles de compatriotas pues, como lo ha constatado la CVR:

En medio de la ofensiva urbana del PCP-SL, sectores importantes de todos los estratos sociales se mostraron dispuestos a trocar democracia por seguridad y a tolerar las violaciones a los derechos humanos como el costo necesario para terminar con la subversión. (Ibíd., p. 451).

Luego de la captura de Abimael Guzmán por el GEIN el 12 de septiembre de 1992 y el decaimiento de las acciones terroristas, el conflicto armado interno fue manipulado por el gobierno del Presidente Alberto Fujimori “con la finalidad

de hacer que el régimen permaneciera en el poder” (Ibíd., p. 452).

D. Los partidos de izquierda

Cabe resaltar y la CVR lo hace, el papel que el partido político Izquierda Unida cumplió durante el conflicto armado interno que azotó el país entre 1980 y 2000, sirviendo como “canal de representación política de amplios sectores populares y movimientos sociales hasta entonces no incluidos en la agenda nacional. De esta forma, en muchas zonas del país, militantes de izquierda fueron un freno para el avance del PCP-SL” (Ibíd., p. 453). Además de ese importante papel cumplido, la izquierda denunció cuando organismos del Estado cometieron crímenes de lesa humanidad, “sin embargo, no dio el mismo tratamiento a aquéllas cometidas por los grupos subversivos, especialmente por el MRTA” (Ídem). Esta es una situación ambigua de la mayoría de los partidos de Izquierda Unida, la que se reflejaba también en el insuficiente deslinde ideológico con el PCP-SL y el MRTA.

E. Poder Legislativo

Es necesario enfatizar el hecho que el Poder Ejecutivo no fue el único responsable para que el conflicto armado interno alcanzara las grandes dimensiones que alcanzó y cobrara la cantidad de víctimas que cobró. El Poder Legislativo también contribuyó de manera importante ya que “las fuerzas políticas allí representadas no tuvieron ni presentaron iniciativas sobre cómo enfrentar de una manera integral a los grupos subversivos hasta bien avanzado el conflicto (1991)” (Ibíd., 454).

La CVR debe señalar que, frente a la militarización del conflicto, el Congreso no planteó ninguna alternativa o plan

viable. La principal actividad normativa estuvo a cargo del Ejecutivo. Y cuando, finalmente, el Congreso retornó dicha función, no hizo sino reafirmar su escasa voluntad de comprometerse a encontrar una respuesta severa y eficaz frente al fenómeno subversivo (Ídem).

F. El Poder Judicial

“El Poder Judicial había perdido toda capacidad de juzgar y castigar a los terroristas, con jueces amedrentados que liberaban a los reos a la primera de bastos” (Contreras y Cueto, 2013, p. 377). Es así que los órganos que debieron ocuparse de una adecuada administración de justicia abdicaron en sus funciones que consistían en dictar condena a los subversivos dentro del marco de la ley, cautelar los derechos de las personas detenidas, así como para evitar la impunidad con que desarrollaban sus acciones agentes del Estado que infringían la ley violando los derechos humanos.

Durante el primer gobierno de Alberto Fujimori se aplicó de manera estricta la legislación antiterrorista (1992), la cual trajo como consecuencia el procesamiento de detenidos a través de juicios en los que no se garantizaba la imparcialidad, como consecuencia de ello cientos de personas inocentes fueron condenados y sufrieron prisión por no haberse respetado el debido proceso.

1.3.1.5. El papel de las organizaciones sociales

A. Sobre sistema educativo y magisterio

“La CVR ha encontrado que el PCP-SL se aprovechó de ciertas instituciones del sistema educativo como principal cabecera de playa y que, a través de ellas, logró expandir su prédica y captar núcleos minoritarios de jóvenes...” (2004, p. 436).

En consecuencia, el PCP-SL al instrumentalizar las instituciones educativas y aprovechándose de la posición alcanzada en la Universidad Nacional de Huamanga, logró ubicar maestros con el objetivo de desarrollar acciones de proselitismo político dirigido especialmente hacia los estudiantes pobres y provincianos, los que carecían de redes sociales que le ofrezcan un respaldo y afiancen su sentido de identidad y pertenencia.

Estos jóvenes se ubicaban entre dos mundos; el andino tradicional de sus padres, cuyos mitos, ritos y costumbres ya no comparte plenamente, y el occidental o, más precisamente, urbano-criollo, que los discrimina por provincianos, serranos, quechuahablantes. A esos estudiantes... SL no solo ofrecía una explicación intelectual sino una organización, que acogía a esos jóvenes y les otorgaba identidad (Degregori, 2018, pp. 156-157).

Cabe destacar la importancia de la Universidad Nacional de Huamanga en el surgimiento y desarrollo de PCP-SL, al respecto, “es necesario recalcar que el surgimiento de una universidad de perfil tan modernizante en la región más pobre y con una de las estructuras más arcaicas del país, produjo un terremoto social” (Ibíd., p. 45). Esta universidad tomó distancia de las clases dominantes y se vinculó con intensidad con sectores populares y medias.

Pero no solo en las universidades públicas y colegios nacionales el PCP SL realizó un reclutamiento de jóvenes militantes, también lo hizo en fábricas y asentamientos humanos marginales “que veían totalmente bloqueado su ascenso social y creían encontrar en SL una identidad política y una tarea mesiánica que los investía con un proyecto de futuro” (Contreras y Cueto, 2013, p. 377).

B. Sobre el papel de las iglesias

Teniendo como base las conclusiones de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, podemos afirmar que, durante el conflicto armado interno, las iglesias católica y evangélicas se esforzaron por proteger a la población y evitar crímenes y violaciones de los derechos humanos. La Iglesia Católica como institución condenó tanto la violencia de los subversivos como las violaciones de los derechos humanos de los organismos estatales. Estas acciones permitieron que se salvaran muchas vidas y evitaron otros atropellos. “En... Puno, Cajamarca, Ancash, Ucayali o Amazonas, el papel de sacerdotes, laicos y catequistas contribuyó a fortalecer el tejido social y construir una barrera que debilitó el avance del PCP-SL y el desborde de la denominada guerra sucia” (CVR, 2004, p. 460).

C. Sobre las organizaciones defensoras de los derechos humanos

No solo las iglesias Católica y evangélicas contribuyeron con la fiscalización de las fuerzas del orden, sino también decenas de asociaciones de la sociedad civil denunciaron las violaciones de derechos humanos propiciando la indignación por parte de algunos sectores de la población peruana y construyendo puentes que permitieron la solidaridad internacional. Todo esto generó un movimiento de defensa de los derechos humanos que se organizó a través de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos (CNDDHH), este “se convirtió en un referente ético en el escenario nacional y en un efectivo recurso para que las víctimas pudiesen avanzar en su objetivo de alcanzar la verdad y la justicia” (Ibíd., p. 461).

La CVR ha constatado también que, a diferencia de otros países donde se dieron conflictos

armados internos, las organizaciones de víctimas existieron en condiciones de debilidad. Ello porque en la mayoría de los casos las víctimas eran campesinos pobres, con poca conciencia de sus derechos, con un difícil acceso a la justicia, con débiles redes sociales y con escasos contactos urbanos. Esta debilidad favoreció la impunidad de los perpetradores de crímenes y violaciones de los derechos humanos (Ídem).

D. Sobre los medios de comunicación

Sobre el rol que cumplieron los medios de comunicación masiva durante el conflicto armado interno consideramos que, en lo concerniente a la cobertura y a la línea editorial, los medios condenaron las acciones terroristas, sin embargo, no cumplieron el mismo papel en relación a las violaciones de los derechos humanos cometidas por organismos de Estado.

1.3.1.6. Sobre las secuelas del conflicto armado interno

Las secuelas ocasionadas por el conflicto armado interno son profundas, amplias e intensas en todos los aspectos de la nación.

La amplitud e intensidad del conflicto acentuaron los graves desequilibrios nacionales, destruyeron el orden democrático, agudizaron la pobreza y profundizaron la desigualdad, agravaron formas de discriminación y exclusión, debilitaron las redes sociales y emocionales, y propiciaron una cultura de temor y desconfianza. Es necesario, sin embargo, resaltar que, pese a las duras condiciones, hubo personas y poblaciones que resistieron y se esforzaron por la afirmación de

una sociedad constructora de la paz y del derecho. (CVR, 2004, p. 462).

El terrorismo impactó destruyendo y desorganizando la vida social local, esto por el asesinato de dirigentes que tradicionalmente lideraban las comunidades y autoridades que formaban parte del organigrama del Estado, lo que trajo como consecuencia un intenso debilitamiento de la sociedad civil y alejando la presencia de los partidos políticos, así donde se hacía más necesario la consolidación de un tejido social y el asumir la ciudadanía como parte consustancial a la condición humana.

Otra secuela fue el desplazamiento masivo, especialmente desde las comunidades andinas azotadas por la violencia a las zonas urbanas costeras. Este doloroso desarraigo generó más empobrecimiento, afectación de las redes sociales de apoyo que muchas veces sirven para mitigar los episodios críticos de las personas y las familias.

Sin embargo, la violencia cruel e infame no destruyó por completo la capacidad de respuesta de la sociedad. En muchos casos, ante la desestructuración de la dirigencia tradicional y estatal, “las mujeres asumieron nuevas responsabilidades y lanzaron al país el reto moral de reconocer la pérdida de miles de sus hijos en masacres y desapariciones” (Ibíd., p. 463). Pero no solo las mujeres reaccionaron valiente y constructivamente ante el caos terrorista, dirigentes jóvenes contribuyeron eficazmente con la reconstrucción de muchas comunidades afectadas. Asimismo, se debe reconocer también a las comunidades que resistieron a la insania terrorista a través de la autodefensa organizada.

A partir de la estadística de víctimas del conflicto armado interno que se vivió en el Perú entre 1980 y 2000 revela la

relación entre la probabilidad de ser víctima con la situación de pobreza, la actividad económica (agricultura), la lengua predominante (quechua), los rasgos étnicos (indígena andino), el grado de instrucción (inferior al promedio nacional) y el ámbito geográfico (sierra rural)

Como conclusión, coincidimos con lo constatado por la Comisión de la Verdad y la Reconciliación cuando afirma que:

... la tragedia que sufrieron las poblaciones del Perú rural, andino y selvático, quechua y asháninka, campesino, pobre y poco educado, no fue sentida ni asumida como propia por el resto del país; ello delata... el velado racismo y las actitudes de desprecio subsistentes en la sociedad peruana... (Ibíd., p. 434).

1.3.2. Abordaje pedagógico del conflicto armado interno (1980-2000)

El conflicto armado interno que experimentó el Perú entre los años 1980 y 2000 es un proceso que podría ser abordado en la asignatura de Ciencias Sociales, que incluye la enseñanza de la Historia según el Currículo Nacional de la Educación Básica, sin embargo, como afirma Carretero, Rosa y González, la enseñanza escolar de la Historia se ha dividido entre dos tipos de lógica, marcados por el movimiento de la Ilustración en Europa del siglo XVIII y el Romanticismo de fines del siglo XVIII y primera mitad del siglo XIX. El primero destacaba la racionalidad crítica y los procesos cognitivos conducentes al conocimiento disciplinar. El segundo que propugnaba la emotividad identitaria, es decir dirigida a la formación de la identidad nacional (2006, p. 13).

Sin embargo, en relación a los contenidos que se bordan y a sus implicancias prácticas para el presente, asimismo por el reto que supone para las instituciones educativas, en cuanto cuestiona la

enseñanza de la historia como un mecanismo que promueve o enfatiza la consolidación de la idea de Estado-nación.

La historia que plantea el CAI a los docentes peruanos no es un buen material para este fin. ¿Cómo contribuir a la idea de nación cuando la violencia y los crímenes perpetrados dan cuenta de las fracturas de esta nación? ¿Cómo hablar del pasado cuando este es muy próximo y vergonzoso? (Uccelli et al., 2013, p. 23)

Pero, pese a la complejidad del tratamiento del conflicto armado interno, debemos reconocer que en el ámbito pedagógico supone “una enorme oportunidad para transformar la escuela pública en cuanto a la concepción de los contenidos, el manejo de las fuentes, el rol docente y la incorporación de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ibíd., p. 24)

Las perspectivas respecto del CAI son muy diversas, se contraponen abiertamente y todas con justificaciones de su validez, ante esa situación se hace necesario ampliar y diversificar las fuentes, mantener una mentalidad abierta para no caer en prejuicios ideológicos. Ante tanta diversidad y debate frente a la temática, se requiere un análisis crítico para no caer ingenuamente ante la primera posición o ser arrastrado por planteamientos falaces o fanáticos, es por ello que el eje del abordaje pedagógico debe ser los valores ciudadanos y democráticos, además del enfoque de los derechos humanos.

Otro aspecto que complejiza aún más el abordaje del conflicto armado interno es la consideración de las emociones asociadas ya que el CAI vivido en el Perú es sumamente intenso, provocando distorsión de la perspectiva de la realidad, es por ello que resulta comprensible incluir “la reflexión sobre el rol y el valor de las emociones en el proceso de aprendizaje como reflejo del bagaje previo que traen consigo estudiantes y docentes” (Ídem.).

Por las razones manifestadas, la enseñanza del conflicto armado interno va más allá del área de historia constituyéndose entonces en un proceso fundamental a trabajar en la escuela como parte de la formación ciudadana pues ofrece la posibilidad de comprender nuestra sociedad tan desigual y “los difíciles retos de la convivencia, a través del análisis de discursos y prácticas violentos que ponen en evidencia el dogmatismo, la intolerancia, el racismo y la discriminación que subyace el proceso de este conflicto” (Ibíd., p. 33)

El CAI contribuye con la formación de un pensamiento crítico pues los docentes no son los poseedores de la verdad ni tienen la última palabra, eso se ve evidenciado ante la amplitud y diversidad de fuentes que presentan perspectivas totalmente disímiles. El análisis de esas fuentes requiere una revisión crítica de las mismas, lo que implica el contexto en que se formularon y su propósito. Esto conlleva a cuestionar el rol del Estado durante el proceso de conflicto. Además del pensamiento crítico se espera que los estudiantes desarrollen actitudes también como de empatía frente al dolor sufrido por las víctimas y actitudes dialogantes ante la divergencia de perspectivas.

Coincidimos con la CVR y sus recomendaciones acerca del establecimiento de un plan de estudios que “estimule el conocimiento y oriente el saber hacia el bienestar para lograr una formación integral y alejamiento a la proclividad a la violencia; reformulación de visiones simplistas y distorsionadas de la historia y realidad peruana” (CVR, 2003: IX, 134).

1.3.3. Curso: “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)

El curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” (Ver apéndice 1) está dirigido a estudiantes de quinto grado de educación secundaria o de los primeros años de estudios universitarios, los que se encuentran a puertas de ejercer uno de sus derechos ciudadanos: el sufragio universal.

La metodología a aplicar es activa en cuanto se orienta a lograr aprendizajes complejos o competencias a través de la construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes.

Los conocimientos que los estudiantes deben construir de manera significativa versan sobre tres ejes temáticos:

- Conocimientos referidos al conflicto armado interno (1980-2000): personajes, factores, causas, etapas del proceso, ámbitos, hechos y consecuencias.
- Conocimientos referidos a los problemas de la realidad nacional
- Conocimientos referidos a la formación ciudadana

Si el objetivo principal del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” es la formación ciudadana de los estudiantes como competencia fundamental, debe quedar claro que “el desarrollo de competencias en cualquier área representa un proceso de adquisición de habilidades” (Schunk, 2012, p. 280), entendiendo por habilidad: “la disposición para responder a una determinada situación con destreza suficiente” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 108), queda claro entonces que la habilidad se relaciona directamente con la eficiencia pues permite conseguir el fin propuesto, pero no se debe dejar de lado la dimensión ética de la habilidad, es decir, sin dejar de lado las consecuencias sobre la comunidad.

“Las habilidades y destrezas son de carácter eminentemente práctico, y conllevan una determinada forma de proceder que se suele relacionar con el buen hacer” (Ídem). El curso en mención se orienta al desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales son progresivas en cuanto al nivel de complejidad, es decir, en las primeras sesiones se apunta a que los estudiantes logren reconocer, identificar, definir y describir, para, posteriormente, puedan explicar, analizar, relacionar y contrastar. Cuando estas habilidades se hayan consolidado, se apunta al desarrollo de habilidades de mayor complejidad cognitivas,

nos referimos a deducir, discutir, evaluar, justificar, proponer y recomendar.

Para formar ciudadanos no solo basta conocimientos y habilidades, sino de manera preponderante actitudes. Precisamente son las actitudes las que evidencian la cristalización de los valores que las personas han asumido o interiorizado de manera consciente. Aunque cabe reconocer la complejidad de predisponerse a comportarse en función de valores éticos y ciudadanos cuando el sistema educativo es el reflejo de las actitudes y de los valores que imperan en el contexto social a través de sus instituciones y ámbitos como la ciudad, el barrio, la familia, los pares, etc. Esta enorme influencia que ejerce el contexto sociocultural sobre las actitudes y valores de la escuela y sus integrantes puede ser condicionante y decisivo (Ibíd., pp. 145-146). Sin embargo, la escuela es una institución que forma parte del contexto sociocultural y tiene influencia en la parte actitudinal y valorativa de la persona, en este caso de los estudiantes. Al respecto, Zabalza (1998), citado por Castillo y Cabrerizo (2010), considera que las actitudes y los valores están sujetos a aprendizaje y, por lo tanto, es un deber su enseñanza y su posterior evaluación desde, “por medio de procesos conscientes (proyectos de formación), y de otros procesos no conscientes relacionados con las actitudes y los valores latentes en el clima de relaciones interpersonales y con las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela” (p. 146). Eso implica una reconceptualización curricular que incluya tanto conocimientos y habilidades como actitudes programados, pero todo ello no es suficiente, se requiere que los docentes adopten la decisión y el cambio de paradigma de no centrarse solamente en la transmisión de información.

Coincidentemente con lo manifestado, Sergio Tobón sostiene que el aprendizaje de valores y actitudes es un proceso lento y gradual dado que estos se han construido a lo largo de toda la vida a través de experiencias personales y el entorno en que se dieron. “En las

instituciones educativas se ha avanzado en la incorporación de los instrumentos afectivo-motivacionales dentro del currículo, pero la mayor parte de las veces esto queda solamente como buenos deseos, ya que no se implementan estrategias docentes sistemáticas...” (2006, 220).

Estas estrategias docentes se han sintetizado en pautas concretas y específicas como:

- El docente debe ser modelo de actitudes positivas y los estudiantes deben observarlo, no solamente a él sino a otras personas en situaciones de práctica de valores ciudadanos y democráticos que promuevan la sensibilización y reflexión por parte de los estudiantes.
- “La formación de una nueva actitud implica, por lo general, un cambio en una actitud previa... Para ello, se necesita de un docente persuasivo mediante la presentación de ejemplos y situaciones de la vida cotidiana” (Ibíd., 221).
- Incluir dentro de las técnicas y estrategias la participación activa de los estudiantes en “juegos de roles, sociodramas, dramatizaciones, análisis de casos, visualización de películas y estudio de experiencias de vida” (Ídem.).

1.3.4. El enfoque de ciudadanía activa

La ciudadanía no es un medio para ser libre, sino el modo de ser libre, y el buen ciudadano es aquel que intenta construir una buena polis, buscando el bien común en su participación política.

Adela Cortina

La concepción de ciudadanía tiene distintas dimensiones, el más empleado es la ciudadanía como una condición, como un status legal que se adquiere por alcanzar la mayoría de edad. Otra acepción del término incluye “la idea de que el ejercicio de la ciudadanía implica un posicionamiento y un compromiso personal y/o grupal frente a las problemáticas sociales” (López, R.; Ayllón, R. y Fernández, M., 2015,

p.62). Entonces, el ciudadano ya no solo se limita a recibir desde el exterior una serie de derechos, ni se determinan deberes a cumplir, sino que el ciudadano proyecta su individualidad hacia la comunidad y participa de manera activa en la solución de problemas sociales.

Nos damos cuenta entonces que el término de ciudadanía es posible de entender a partir de distintas perspectivas, Somuano (2014), citado por López, et al. (2015), plantea que las perspectivas se relacionan con los alcances de la participación; desde esta perspectiva “se puede tratar de una visión minimalista –se ajusta a los límites impuestos por los ordenamientos jurídicos nacionales– o maximalistas –la participación ciudadana tiene como propósito el reconocimiento, fortalecimiento y ampliación de los derechos cívicos, sociales, económicos y culturales” (pp.62-63).

Según Molina (2013, pp. 300-302), la concepción de ciudadanía se puede abordar desde distintas teorías: la liberal, la comunitarista y la cívica republicana. La teoría liberal plantea que lo que se debe resaltar son los derechos y deberes de los ciudadanos, es evidente en este caso que se entiende a la naturaleza ciudadanía como un status legal, mientras que la teoría comunitarista, además de entender la ciudadanía como un status legal, destaca la pertenencia a una comunidad política y su respectiva responsabilidad social y moral del ciudadano. Por otra parte, la teoría cívico republicana se centra en la participación política dentro del ámbito público. Desde las tres perspectivas analizadas es evidente que parten de una distinta caracterización del ciudadano, los liberales lo ven como un ser autónomo y libre, que persigue sus propios intereses, respetuoso de la ley y si tiene que participar en la esfera pública es para defender y hacer prevalecer sus derechos. Los comunitaristas conciben al ciudadano como un ser consciente de pertenecer a una comunidad y es a partir de ese estado consciente que se compromete con el bienestar común. Para los republicanos, el ciudadano es un actor

político que tiene la exigencia de participar en la toma de decisiones para conseguir que se concrete la solidaridad y la justicia.

Esto, llevado a los programas educativos se refiere al tipo de ciudadano que se debe formar si subyace el enfoque de ciudadanía activa. Dentro de los tres tipos de ciudadano podemos considerar al:

...ciudadano responsable personalmente, que cumple con los deberes normalmente estipulados en su comunidad; un ciudadano participativo, implicado activamente en los asuntos cívicos y sociales de su comunidad; y un ciudadano orientado a la justicia, que además juzga críticamente las realidades sociales insatisfactorias y lucha por su transformación (Bolívar, 2016, p. 74).

Cortina (1997), citada por López, et al. (2015), coincide con las teorías y considera que existen diversas dimensiones de ciudadanía, a las que denomina: política, social, económica, civil. Pero agrega otra dimensión al concepto de ciudadanía y es la intercultural, que “implica no solamente la identificación con el grupo de semejanza, sino el convencimiento de que existen personas diversas y ellas merecen igualdad en los derechos y en las oportunidades” (p.64).

Como hemos visto, si se quiere formar ciudadanos a través del sistema educativo, es fundamental definir el tipo de ciudadano que queremos formar porque a partir de ello se organizan la naturaleza de la asignatura, sus estándares de aprendizaje, su metodología, sus conocimientos, etc. Pero, formar ciudadanos implica trascender la asignatura y convertir ese propósito en “una tarea de todo el establecimiento, a través de su Proyecto Educativo Institucional, pues es obvio que el primer ámbito de esta educación son las relaciones y experiencias educativas vividas en la escuela” (Bolívar, 2016, p. 75).

Por eso, formar ciudadanos no significa solo enseñar un conjunto de valores propios de una comunidad democrática. Es también estructurar el centro y la vida

en el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas escuela (Ibíd., p. 77).

Entonces queda claro que una asignatura de formación ciudadana no se debe ceñir a la transmisión de contenidos o conceptos, sino en una serie de actividades educativas que se orienten al desarrollo de distintos componentes como conocimientos, habilidades y actitudes. Sumado a esto, se requiere estimular el pensamiento crítico, potenciar el razonamiento moral y practicar acerca de la toma de decisiones. Inclusive todo ello no sería suficiente si no se incluyen aspectos afectivos y relacionales, todo ello en un clima que promueva el diálogo, la tolerancia, el debate y apertura.

Además del tratamiento específicamente curricular, la capacitación para el ejercicio activo de la ciudadanía se tiene que ver acompañada de otros contextos: participación en la toma de decisiones en el aula, el centro escolar y la vida social. Las acciones deben inscribirse en las estructuras y órganos pedagógicos del centro, reforzando igualmente la acción tutorial, y establecer una adecuada articulación con las familias y la comunidad más cercana (Ibíd., p. 79).

Va quedando claro entonces que aprender valores y actitudes requiere necesariamente experimentarlos desde la misma estructura organizativa de la institución educativa, es decir, vivir la democracia, vivir la ciudadanía, ejercerla a partir de la participación activa en todos los niveles, como por ejemplo en la gestión del centro o de la convivencia en el aula, se entiende que esta gestión incluye a toda la comunidad educativa.

1.3.5. El Currículo Nacional vigente

El Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) es el documento oficial que establece los aprendizajes que los estudiantes deben lograr a partir del proceso de formación básica en el que están inmersos. Estos aprendizajes esperados concuerdan con los fines y principios de la educación peruana y el Proyecto Educativo Nacional.

El CNEB se orienta a la formación integral de los estudiantes y al desarrollo de competencias relacionadas con la educación ciudadana, el manejo del inglés, la educación para el trabajo, el dominio de las TIC, el aprecio por el arte y la cultura, la educación física para la salud, bajo un enfoque intercultural, de orientación al desarrollo sostenible y con una perspectiva inclusiva que guarde en consideración las características particulares de los estudiantes.

El CNEB funciona como “marco curricular nacional que contiene el Perfil de egreso de los estudiantes de la Educación Básica, los enfoques transversales, los conceptos clave y la progresión de los aprendizajes desde el inicio hasta el fin de la escolaridad” (Minedu, 2017, p. 8). Asimismo, el CNEB organiza la educación básica a través de planes de estudio, ofrece orientaciones para la evaluación bajo un enfoque formativo y brinda también orientaciones para la diversificación curricular con el propósito de contextualizar el currículo dada la extraordinaria diversidad que tiene nuestro país.

Por su propia naturaleza, el currículo permite la articulación de políticas, propuestas de mejora, opciones de inversión, infraestructura educativa, recursos didácticos, política magisterial y estándares de evaluación.

El CNEB es útil en cuanto sirve de fundamento de la práctica pedagógica en las instituciones educativas. “Asimismo, promueve la innovación y experimentación de nuevas metodologías y prácticas de enseñanza en las instituciones y programas educativos que garanticen la calidad en los resultados de aprendizaje” (Ídem).

La elaboración del CNEB ha pasado por un proceso en el que el Ministerio de Educación ha recogido experiencias y avances desde el

2010 a través del IPEBA acerca de la elaboración de estándares de aprendizaje. Asimismo, ha desarrollado entre los años 2012 y 2016 procesos de consulta a nivel nacional con los actores del sector educativo. A todo esto, se suma consultas virtuales organizadas entre 2014 y 2015 por el Consejo Nacional de Educación.

1.3.6. El enfoque de ciudadanía activa en el Currículo Nacional vigente

Uno de los enfoques del Currículo Nacional de la Educación Básica que sirve de marco teórico y metodológico orientados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el de ciudadanía activa, que promueve el hecho que las personas asuman de manera consciente y responsable sus derechos y deberes, lo que les permitirá “participar activamente en el mundo social y en las diferentes dimensiones de la ciudadanía, propiciando la vida en democracia, la disposición para el enriquecimiento mutuo y al aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente” (Minedu, 2016, p. 44)

Para alcanzar ese perfil en una persona, es requisito fundamental:

- La promoción de procesos de reflexión crítica orientados al análisis de la vida social y el rol que cada persona debe cumplir en ella.
- La promoción de la deliberación sobre asuntos públicos, es decir, de aquellos asuntos que involucran a los ciudadanos orientados al logro de una convivencia armónica sobre la base del respeto de los derechos fundamentales.
- La ejecución de acciones que se proyecten a la comunidad educativa y a la comunidad local, de tal manera que se vivencien los valores y actitudes proclives a la democracia y la ciudadanía.

A partir de esas actividades y estrategias desarrolladas como parte del enfoque de ciudadanía activa, los estudiantes lograrán una formación como “ciudadanos conscientes de la sociedad donde viven y de su rol como sujetos históricos, a fin de que asuman compromisos y se constituyan en agentes de cambio de la realidad social, a través de los recursos ambientales y económicos” (Ídem.). “En ese sentido,

el Currículo Nacional de la Educación Básica prioriza los valores y la educación ciudadana de los estudiantes para poner en ejercicio sus derechos y deberes” (Minedu, 2017, p. 8).

Como vemos, el aspecto ético o compromiso con principios morales es fundamental en la promoción de la convivencia armónica, lo cual contribuye eficazmente con el desarrollo personal pues se enfatiza el hecho de reconocer la dignidad inherente en las personas y la participación social para el logro del bien común. “La búsqueda por fortalecer una sociedad más equitativa en la que los derechos humanos estén en plena vigencia y el cumplimiento de los deberes ciudadanos permitirán que cada persona se desarrolle plenamente” (Minedu, 2016, p. 32).

Como conclusión, afirmamos que la ciudadanía trasciende el status legal o situación jurídica de una persona en la que, a partir de alcanzar una determinada edad, se accede a determinados derechos y queda obligado a cumplir deberes. El enfoque de ciudadanía activa define a esta como un proceso de construcción permanente, en el cual la persona:

Asume el ejercicio de sus derechos, deberes y responsabilidades. Convive con los demás reconociéndolos como sujetos de derecho. Desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global). Participa —a partir de una reflexión autónoma y crítica— en la construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para todos. Establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas. (Minedu, 2015, p. 8).

1.4. Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de coherencia entre el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019?

1.5. Justificación

Esta investigación es conveniente en cuanto los hallazgos referidos al abordaje del conflicto armado interno (1980-2000) con un enfoque de ciudadanía activa, pueden ser considerados para ser incluidos en la Programación Curricular de Educación Secundaria de la EBR, específicamente en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica. Asimismo, o en los primeros ciclos de formación general de las universidades. “Su tratamiento es urgente y amerita decisiones prontas, porque se ha configurado un escenario en que es necesario responder desde la educación a retos ideológicos poco democráticos” (Uccelli et al., 2013, p. 48). Por tanto, “... en el corto plazo se requieren propuestas que ayuden a generar condiciones para su enseñanza y propuestas concretas sobre contenidos y metodologías”. (Ibíd., p. 57).

Esta investigación tiene relevancia social en cuanto los docentes toman conciencia que el abordaje de hechos históricos trascendentes no solo permite el desarrollo de un pensamiento crítico, sino que favorecen la formación ciudadana de los estudiantes, a partir del abordaje del desarrollo de las competencias referidas a la construcción de su identidad sobre la base de la convivencia y participación democrática en la búsqueda del bien común. Además, desarrollar un curso que aborde el conflicto armado interno centrado en un enfoque de ciudadanía activa es importante porque los estudiantes tienen el derecho de conocer ese hecho por el valor histórico que contiene y por el “potencial aleccionador: el análisis del conflicto puede ser usado para reflexionar sobre el pasado, pero sobre todo para pensar en el presente y las bases para la convivencia ciudadana que queremos construir” (Ibíd., p. 12). Además de ello, estamos convencidos que el

abordaje pedagógico del conflicto armado interno “... supone ... una enorme oportunidad para transformar la escuela pública en cuanto a la concepción de los contenidos, el manejo de las fuentes, el rol docente y la incorporación de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Ibíd., p. 24).

Esta investigación tiene implicaciones prácticas en cuanto contribuye a resolver el problema de la poca difusión del conflicto armado interno en las instituciones educativas peruanas pese a que la Comisión de la Verdad y la Reconciliación recomienda lo siguiente:

- a. Impulsar de manera decidida la difusión del Informe Final que ella ha preparado, de modo que todos los peruanos y peruanas puedan acercarse al conocimiento más pleno de nuestro reciente pasado de forma tal que, al preservarse la memoria histórica y ética de la nación, extraigan las lecciones adecuadas que impidan la repetición de momentos tan dolorosos como los vividos (CVR, 2003: IX, p. 106).

Asimismo, esta investigación tiene implicaciones prácticas en cuanto nuestra sociedad vive actualmente hechos de violencia sistemática que se generalizan cada vez más hasta considerarse como una opción permanente para la solución de los conflictos. Es por ello que “la escuela podría ser el espacio [para contextualizar] el accionar de Sendero Luminoso, analizando su accionar, sus fuentes ideológicas, y con ello cuestionar el uso de la violencia como un medio para acceder al poder” (Uccelli et al., 2013, p. 37). Por lo tanto, el tratamiento del CAI “... es indispensable porque el vacío del mismo pone en riesgo a los estudiantes al enfrentarlos a discursos ambiguos, a información confusa y contradictoria” (Ibíd., p. 48).

Al respecto, Agüero, Pease, Portugal y Uccelli (2017) han observado en colegios de Lima y Ayacucho que:

Dado que nuestras sociedades generan violencia y víctimas, y que estos procesos, por su enorme magnitud, no pueden dejar de ser considerados relevantes para ningún tipo de historia nacional, entonces la escuela debe dedicarse a este menester. La escuela debe ocuparse del horror, y debe hacerlo de modo

responsable; en ella está el potencial de transformar las experiencias del conflicto en instrumentos para lograr cambios positivos en nuestra convivencia... (p. 12).

Esta investigación tiene valor teórico ya que contribuye a llenar un vacío de conocimiento pues “las investigaciones específicas sobre el tratamiento del CAI son pocas y exploratorias...” (Uccelli et al., 2013, p. 19). Además, se pueden sugerir ideas, recomendaciones o hipótesis para futuros estudios. Proponemos el estudio del conflicto armado interno no como una mirada particular del pasado, sino como una visión holística de la realidad nacional que incluya el análisis social, político, económico, cultural y geográfico, con un enfoque prospectivo, es decir, que se proyecte hacia la conformación de una nación democrática, próspera e integrada. Para lograrlo, se requiere de alumnos que puedan desarrollar su capacidad crítica de manera paulatina, es por ello que proponemos el desarrollo de habilidades cognitivas que les permitan aprender de manera autónoma. El desarrollo de la asignatura: Ciudadanía en el Perú y Conflicto Armado Interno (1980-2000), promueve competencias complejas que permite al estudiante desempeñarse con éxito en todas sus dimensiones (cognitiva, procedimental, social, histórica) y resolver problemas ante las demandas cada vez más exigentes del mundo global.

Esta investigación tiene utilidad metodológica en cuanto al instrumento generado para analizar datos se puede extender a otras investigaciones que sigan como técnica al análisis documental. Asimismo, a través de esta investigación se establecerá de manera clara la relación entre las variables.

El análisis consciente y responsable del conflicto armado interno es una garantía de no repetición y un medio fundamental para sacar lecciones y fortalecer la ciudadanía tras los conflictos.

1.6. Hipótesis

Hi: El curso “Ciudadanía en el Perú y Conflicto Armado Interno (1980 – 2000)”, guarda un destacado nivel de coherencia con el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019.

Ho: El diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y Conflicto Armado Interno (1980 – 2000)”, no guarda coherencia con el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019.

1.7. Objetivos

1.7.1. General

Evaluar el nivel de coherencia entre el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000) y el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019.

1.7.2. Específicos

- Analizar la correspondencia entre los conocimientos enunciados en el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.
- Analizar la correspondencia entre las habilidades enunciadas en el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.
- Analizar la correspondencia entre las actitudes enunciadas en el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.
- Establecer el grado de coherencia del diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000) y el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019.

II. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación

La presente investigación según su finalidad es aplicada y según su enfoque corresponde a una investigación cualitativa, de tipo documental y de nivel descriptivo. Surge por un tema significativo y que se caracteriza porque las preguntas de investigación e hipótesis no anteceden a la recolección y el análisis de datos, sino que estas se van enriqueciendo durante todo el proceso. La recolección y el análisis de datos permiten descubrir las preguntas de investigación, y posteriormente, ajustarlas y responderlas. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010), señalan que:

La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular (p. 7).

Otra característica del enfoque cualitativo es que emplea la recolección de datos sin medición numérica, entonces los datos cualitativos son “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández et al., 2010, p. 9).

El proceso o sucesión de etapas del enfoque cualitativo nace a partir de una idea, que en este caso la importancia del abordaje pedagógico del conflicto armado interno que vivió el Perú entre los años 1980 y 2000 bajo un enfoque de ciudadanía activa, en segundo lugar, se debe plantear un problema para luego realizar una inmersión en el campo, todo ello y de manera simultánea se debe revisar la literatura existente o fundamentos teóricos que sirvan de marco de referencia. Se concibe el diseño de estudio y se define la unidad de análisis (curso específico y el Currículo Nacional vigente). A partir de instrumentos se recogen datos para después o durante el mismo proceso analizarlos e interpretar los resultados y concentrarlos en un informe. Cabe resaltar que este proceso no es lineal sino en muchas partes es un ciclo simultáneo donde amerita avanzar y retornar para ir reconfigurando la hipótesis.

La razón por la que se decidió por un enfoque cualitativo es que se buscaba es describir, analizar e interpretar documentos para poder comprender fenómenos relacionados a la educación, lo que debe redundar en la mejora de la práctica pedagógica.

2.2. Operacionalización de las variables

Variable nominal	Definición de la variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Técnicas e instrumentos
Enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019	El enfoque de la ciudadanía activa “promueve que todas las personas asuman responsablemente su rol como ciudadanos con derechos y deberes para participar activamente en el mundo social y en las diferentes dimensiones de la ciudadanía, propiciando la vida en democracia, la disposición para el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el ambiente. Para lograrlo, se promueven procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y del rol de cada persona en esta. Asimismo, promueve la deliberación sobre los asuntos que nos involucran como ciudadanos y la acción sobre el mundo, de modo que este sea, cada vez más, un mejor lugar de convivencia y respeto de derechos”. ⁵	Ejercicio de derechos y deberes	Asume el ejercicio de sus derechos, deberes y responsabilidades.	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	Análisis documental – Matriz de análisis de correspondencias
				Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	
				Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	
		Convivencia democrática	Convive con los demás reconociéndolos como sujetos de derecho.	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	
				Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	
				Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	

⁵ Ministerio de Educación del Perú (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria de la Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU. Pág. 32

		<p>Sentido de pertenencia a una comunidad política</p>	<p>Desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global).</p>	<p>Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.</p>	
				<p>Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.</p>	
				<p>Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.</p>	
		<p>Participación ciudadana</p>	<p>Participa —a partir de una reflexión autónoma y crítica— en la construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para todos.</p>	<p>Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.</p>	
				<p>Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).</p>	
		<p>Diálogo intercultural</p>	<p>Establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como</p>	<p>Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.</p>	

			inherente a las relaciones humanas.	Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.	
--	--	--	-------------------------------------	--	--

2.3. Población y muestra

El presente estudio al seguir un enfoque cualitativo se caracteriza por no pretender generalizar sus resultados a una población amplia, es por ello que las unidades de análisis se orientan al estudio del Currículo Nacional vigente y al curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)”. Los resultados obtenidos son muy particulares, no extensible a los demás cursos del plan de estudios de la Educación Básica Regular en el Perú. En conclusión, no se requiere una muestra que represente al objeto de estudio.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1. Técnica de recolección de datos

La técnica que nos permitirá recoger datos y así obtener información pertinente y relevante es el análisis documental o revisión de documentos, que se aplicará al diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)”.

La técnica a emplear es de análisis documental para así poder recoger información necesaria que permita una interpretación pertinente y adecuada. Esta técnica ayudó a evaluar el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)”, un documento escrito para reconocer las relaciones con el enfoque de ciudadanía activa presente en el Currículo Nacional vigente, el cual se resumió en cuanto a sus principios para establecer las relaciones entre sí.

2.4.2. Instrumento de recolección de datos

El instrumento con el que se procederá a la recolección de datos es una Matriz de análisis de correspondencias que tiene por finalidad registrar información acerca del nivel de coherencia entre las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa del Currículo Nacional vigente, que se identificaron en tres documentos oficiales:

- El Currículo Nacional de la Educación Básica (2017)
- El Programa Curricular de Educación Secundaria (2016)
- Las Rutas de Aprendizaje de Historia, Geografía y Economía (2015)

Esta Matriz de análisis de correspondencias incluye la dimensión del enfoque de ciudadanía activa, el indicador que lo evidencia, los ítems a través de los cuales se evidencia de manera aún más específica la orientación hacia el enfoque mencionado. Al evaluarse la relación se identifica la conexión explícita (clara evidencia o expresión directa) o la conexión implícita (sin expresión directa). Finalmente, en una columna siguiente se redactan comentarios aclaratorios para definir la coherencia.

Si bien es cierto que la Matriz es un solo instrumento, este debe ser aplicado hacia tres elementos componentes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)”: los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

El diseño del instrumento de recojo y análisis de información fue sometidos a la validación de expertos. Los criterios de validación fueron claridad, coherencia y relevancia.

2.5. Métodos de análisis de datos

En este punto del análisis, la meta es integrar las categorías en temas y subtemas más generales localizando los patrones que aparecen de manera repetida entre las categorías. A partir de la aplicación de la matriz de análisis (ver apéndices 2, 3 y 4) se han recogido datos por separado acerca de los conocimientos, las habilidades y las actitudes considerados en el curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000) y su respectiva correspondencia con los ítems e indicadores que evidencian las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa presente en el Currículo Nacional de la Educación Básica, vigente al 2019.

A partir de los datos obtenidos se evaluó la coherencia curricular, lo que implica identificar diferentes grados o niveles, los cuales los definimos de la forma siguiente:

- Coherencia destacada, cuando al analizar las correspondencias, se establece de forma clara y explícita al menos una relación de conexión

entre el elemento curricular del curso (conocimiento, habilidad y actitud) y el ítem que evidencia la dimensión del enfoque de ciudadanía activa.

- Coherencia básica, cuando al analizar las correspondencias, no se establece de forma clara y explícita al menos una relación de conexión entre el elemento curricular del curso (conocimiento, habilidad y actitud) y el ítem que evidencia la dimensión del enfoque de ciudadanía activa, más bien se presenta una o varias conexiones implícitas.
- Incoherencia curricular, cuando al analizar las correspondencias, no se establece conexión alguna, ni de manera implícita o explícita entre el elemento curricular del curso (conocimiento, habilidad y actitud) y el ítem que evidencia la dimensión del enfoque de ciudadanía activa.

2.6. Aspectos éticos

El presente trabajo de investigación se cimienta sobre los principios de probidad académica, la cual está ligada a la integridad y la transparencia en cuanto al uso de información, así como el uso correcto de las citas y las referencias bibliográficas. Nos hemos guiado por el criterio del uso ético de la información durante el proceso de indagación y el manejo de las fuentes (IBO, 2016).

III. RESULTADOS

3.1. Relación de conexión entre conocimientos y dimensiones de la ciudadanía activa

A partir de la aplicación de la matriz de análisis (ver apéndice 2) se han recogido datos acerca de los conocimientos considerados en el curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000) y su respectiva correspondencia con los ítems e indicadores que evidencian las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa presente en el Currículo Nacional de la Educación Básica, vigente al 2019.

Cabe resaltar que en la matriz de análisis no se han considerado todos los conocimientos del curso, sino los que presentan conexión ya sea explícita o implícita con el enfoque de ciudadanía activa, de tal manera que la coherencia

curricular se determina en función de que los conocimientos aborden de manera explícita las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

Tabla 1

Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”

Dimensiones del enfoque de ciudadanía activa	Ítems	Relación de conexión con los conocimientos	
		Conexión explícita	Conexión implícita
Ejercicio de derechos y deberes	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	1	1
	Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	2	0
	Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	2	0
Convivencia democrática	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	3	0
	Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	2	1
	Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	2	0
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.	3	0
	Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.	2	0
	Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.	0	1
Participación ciudadana	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.	2	0
	Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).	0	0
Diálogo intercultural	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	1	2
	Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.	0	0
Total general		20	5

Fuente: Matriz de análisis 1 (Ver apéndice 2)

3.1.1. Dimensión: Ejercicio de derechos y deberes

El inicial ítem de la primera dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Ejercicio de derechos y deberes, señala que: *Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general*, el cual se conecta con conocimientos como: *Situación de los derechos humanos en el Perú durante la década de los 80 (SEM8⁶)*. Es evidente la correspondencia por el abordaje directo de la temática referida a los derechos humanos.

Asimismo, el ítem siguiente: *Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general*, es muy similar al anterior, solo difiere en que el primero se orienta a la simple identificación y este a la comprensión de los derechos y deberes. El conocimiento: *Discriminación étnica y social: prejuicios y estereotipos (SEM11)* se conecta directamente con el ítem mencionado ya que la discriminación vivida durante el CAI permite comprender la importancia de los derechos, por ejemplo, el de la igualdad. Además del conocimiento mencionado, otro que también se conecta explícitamente es: *Las masacres que se dieron en la segunda etapa del CAI (SEM8)*.

Otro ítem es: *Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes*. La diferencia con los ítems anteriores es que este último se orienta a la reflexión en lugar de la identificación y la comprensión de los derechos y deberes. El conocimiento que se conecta explícitamente es: *Situación de las minorías durante el conflicto armado interno (1980-2000) (SEM12)*, ya que este conocimiento sí promueve la reflexión sobre la importancia de los derechos y deberes en la medida que aborda situaciones de impacto de violencia contra las minorías. Además del conocimiento mencionado, otro que también se conecta explícitamente es:

⁶ Indica la semana en la que está programado ese conocimiento dentro del curso “Ciudadanía en el Perú y el conflicto armado interno (1980-2000)”.

Discriminación y violencia contra la mujer: La mujer terrorista, la mujer policía, la mujer campesina, la mujer peruana (SEM10).

Por lo tanto, observamos una coherencia destacada entre los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Ejercicio de derechos y deberes, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita con conocimientos enunciados en el curso.

3.1.2. Dimensión: Convivencia democrática

En lo que corresponde a la segunda dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Convivencia democrática, el primer ítem señala que se: *Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios*. Uno de los tres conocimientos que se conectan de manera explícita con el ítem es: *El papel de la mujer en el conflicto armado interno (SEM10)*, ya que se aborda un estereotipo y prejuicio discriminatorio como es el que identifica a la mujer como inferior al hombre.

En lo que respecta al segundo ítem: *Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa*, tiene conexión explícita con dos conocimientos del curso, uno de ellos es: *Rol de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (SEM30)*. Este conocimiento es coherente con el ítem del enfoque de ciudadanía activa ya que la CVR utilizó en el proceso numerosos testimonios que son un ejemplo claro de diálogo, además, éstos fueron dados por personas de amplios y diversos sectores.

El último ítem de la dimensión que estamos abordando es: *Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos*. El conocimiento que se conecta explícitamente es: *Los que asumieron el reto de la violencia y construyeron sobre lo destruido (ANFASEP, GEIN, organizaciones de mujeres, María Elena Moyano, dirigentes jóvenes. (SEM29)*. Existe una relación evidente entre el conocimiento y el ítem

que indica la presencia del enfoque de ciudadanía activa ya que se enfatiza la acción pacífica de organizaciones y personas para afrontar el conflicto armado interno. Esto se observa también en otro conocimiento del curso como es: *El papel de las organizaciones sociales (gremios, iglesias y organizaciones defensoras de los Derechos Humanos)* (SEM22).

Por todo ello, consideramos que existe una coherencia destacada entre los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Convivencia democrática, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita con conocimientos enunciados en el curso.

3.1.3. Dimensión: Sentido de pertenencia a una comunidad política

En esta tercera dimensión del enfoque, el primer ítem que evidencia de manera específica que se está logrando formar un ciudadano activo señala que se: *Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta*. Uno de los tres conocimientos que se conectan de manera explícita con el ítem es: *Nivel de legitimidad de las instituciones del Estado: Congreso de la República, Poder Judicial y Policía Nacional del Perú* (SEM8), ya que el concepto de legitimidad es fundamental para la comprensión del sistema político peruano, por lo que se evidencia una relación explícita. Los otros dos conocimientos son: *La dictadura dentro de la democracia: Los regímenes de excepción y la situación de los derechos fundamentales* (SEM8) y *El proceso político: participación de los partidos políticos durante el conflicto armado interno (1980-2000)* (SEM18).

El segundo ítem señala que: *Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno*, tiene conexión explícita con dos conocimientos del curso, uno de ellos es: *Ideología y estrategia del PCP Sendero Luminoso* (SEM3). Es evidente

la coherencia pues al analizar la ideología de SL se evalúa ideales políticos.

El ítem final de la dimensión que estamos abordando es: *Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos*. El conocimiento que se relaciona es: *La identidad nacional (SEM11)*. La relación es implícita ya que se aborda el conocimiento de la identidad nacional de manera general, no se garantiza que el estudiante se reconozca miembro de una comunidad a partir de vínculos afectivos.

En función de lo mostrado, consideramos que existe una coherencia básica entre los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Sentido de pertenencia a una comunidad política, ya que no en todos los ítems se evidencia una conexión explícita con conocimientos enunciados en el curso pues en un caso se evidencia una conexión implícita.

3.1.4. Dimensión: Participación ciudadana

La cuarta dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Participación ciudadana, se manifiesta a través de indicadores e ítems como: *Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información*, el cual se conecta explícitamente con conocimientos como: *Conflicto armado interno, violencia política, terrorismo en el Perú (deslinde conceptual, implicancias) (SEM5)*. La relación es explícita porque se contrastan de manera crítica diversas fuentes de información, lo que favorece el proceso de reflexión autónoma, lo mismo sucede con otro conocimiento: *Captura de Abimael Guzmán: La verdad sobre la supuesta derrota del terrorismo (SEM27)*.

Sin embargo, el ítem siguiente: *Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local)*, no cuenta con un conocimiento explícito ni implícito. Es por ello que observamos

una coherencia básica entre los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Participación ciudadana, ya que en uno de los ítems se evidencia una conexión explícita con un conocimiento enunciado en el curso y en otro no se encontró relación alguna, lo que revelaría en ese punto específico incoherencia curricular.

3.1.5. Dimensión: Diálogo intercultural

En lo que corresponde a la quinta dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Diálogo intercultural, se manifiesta a través de indicadores e ítems como: *Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes*, el cual se conecta explícitamente con conocimientos como: *Las tradiciones culturales en la organización social andina (SEM15)*. La relación es explícita porque se contrastan las diversas tradiciones culturales andinas con la ideología de los miembros de Sendero Luminoso, es evidente que el estudiante reconoce el valor de las identidades culturales.

Por otro lado, el ítem siguiente: *Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo*, no cuenta con un conocimiento explícito ni implícito. Es por ello que observamos una coherencia básica entre los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Diálogo intercultural, ya que en uno de los ítems se evidencia una conexión explícita con un conocimiento enunciado en el curso y en otro no se encontró relación alguna, lo que revelaría en ese punto específico incoherencia curricular.

3.2. Relación de conexión entre habilidades y dimensiones de la ciudadanía activa

A partir de la aplicación de la matriz de análisis (ver apéndice 3) se han recogido datos acerca de las habilidades enunciadas en los desempeños del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y su respectiva correspondencia con los ítems e indicadores que evidencian las

dimensiones del enfoque de ciudadanía activa presente en el Currículo Nacional de la Educación Básica, vigente al 2019.

Cabe resaltar que en la matriz de análisis no se han considerado todas las habilidades del curso, sino los que presentan conexión ya sea explícita o implícita con el enfoque de ciudadanía activa, de tal manera que la coherencia curricular se determina en función de que las habilidades aborden de manera explícita las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

Tabla 2

Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y las habilidades del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”

Dimensiones del enfoque de ciudadanía activa	Ítems	Relación de conexión con las habilidades	
		Conexión explícita	Conexión implícita
Ejercicio de derechos y deberes	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	1	0
	Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	1	0
	Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	1	0
Convivencia democrática	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	2	0
	Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	2	0
	Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	2	0
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.	2	1
	Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.	1	0
	Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.	0	2
Participación ciudadana	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.	3	0
	Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).	1	0

Diálogo intercultural	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	0	1
	Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.	0	0
Total general		15	4

Fuente: Matriz de análisis 2 (Ver apéndice 3)

3.2.1. Dimensión: Ejercicio de derechos y deberes

El inicial ítem de la primera dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Ejercicio de derechos y deberes, señala que: *Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general*, el cual se conecta con habilidades que se enuncian a través de desempeños como: *Identifica las características de la ciudadanía con una perspectiva democrática. (SEM17)*. Se evidencia una conexión explícita en cuanto la habilidad específica es identificar, tal y cual se promueve en el ítem.

Asimismo, el ítem siguiente: *Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general*, es muy similar al anterior, solo difiere en que el primero se orienta a la simple identificación y este a la comprensión de los derechos y deberes. El conocimiento: *Relaciona los conceptos de derechos humanos, democracia y ciudadanía. (SEM8)* se conecta directamente con el ítem mencionado ya que la relación que se establece en este desempeño permite comprender la importancia de los derechos y deberes.

Otro ítem es: *Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes*. La diferencia con los ítems anteriores es que este último se orienta a la reflexión en lugar de la identificación y la comprensión de los derechos y deberes. El conocimiento que se conecta explícitamente es: *Reconoce la violación de los derechos humanos como elemento característico de la militarización del conflicto*

⁷ Indica la semana en la que está programada esa habilidad, enunciada como desempeño dentro del curso “Ciudadanía en el Perú y el conflicto armado interno (1980-2000)”.

armado interno (1980-2000). (SEM8), ya que esta habilidad presente en el desempeño sí promueve la reflexión sobre la importancia de los derechos y deberes en la medida que aborda casos concretos de la vida real.

Por lo tanto, observamos una coherencia destacada entre las habilidades enunciadas a través de desempeños en el curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Ejercicio de derechos y deberes, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita.

3.2.2. Dimensión: Convivencia democrática

En lo que corresponde a la segunda dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Convivencia democrática, el primer ítem señala que se: *Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios*. Uno de las dos habilidades que se conectan de manera explícita con el ítem es: *Analiza el agravamiento de las formas de discriminación y exclusión durante el conflicto armado interno (1980-2000). (SEM11)*, ya que se analizan casos de discriminación en los que subyacen estereotipos y prejuicios. La otra habilidad enunciada a través de un desempeño que se vincula directamente con el ítem es: *Explica las razones que motivaron la discriminación contra las minorías durante el conflicto armado interno (1980-2000). (SEM12)*

En lo que respecta al segundo ítem: *Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa*, tiene conexión explícita con dos habilidades del curso, una de ellas es: *Discute acerca de los factores que permitieron una crisis extrema (1989 – 1992) durante el conflicto armado interno. (SEM19)*. Esta habilidad es coherente con el ítem del enfoque de ciudadanía activa ya que la discusión como habilidad se relaciona de manera explícita con el indicador que exige reconocer el diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.

El último ítem de la dimensión que estamos abordando es: *Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos*. La habilidad que se conecta explícitamente es: *Justifica proporcionando razones o pruebas válidas que respalden su posición acerca del papel de los medios de comunicación durante el conflicto armado interno*. (SEM26). Existe una relación evidente entre la habilidad y el indicador de la presencia del enfoque de ciudadanía activa ya que se enfatiza la justificación como mecanismo de resolución pacífica de conflictos.

Por todo ello, consideramos que existe una coherencia destacada entre las habilidades del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Convivencia democrática, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita.

3.2.3. Dimensión: Sentido de pertenencia a una comunidad política

En esta tercera dimensión del enfoque, el primer ítem que evidencia de manera específica que se está logrando formar un ciudadano activo señala que se: *Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta*. Una de las dos habilidades que se conectan de manera explícita con el ítem es: *Relaciona los conceptos de derechos humanos, democracia y ciudadanía*. (SEM8) ya que relacionar es una habilidad que evidencia comprensión pues la persona es capaz de vincular conceptos, eso es sinónimo de comprensión, esto demuestra el alto grado de coherencia.

El segundo ítem señala que: *Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno*, tiene conexión explícita con dos conocimientos del curso, uno de ellos es: *Contrasta las características ideológicas, organizacionales y estratégicas de Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru*. (SEM9). Es evidente la coherencia pues al contrastar es una habilidad previa, ya que en primer lugar a partir de la contrastación

se identifican las fortalezas y debilidades que luego te permitirán evaluar.

El ítem final de la dimensión que estamos abordando es: *Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos*. Se han identificado dos habilidades que se relacionan de manera implícita con el ítem mencionado. Una de ellas es: *Identifica los rasgos que evidencian tanto la integración como la desintegración de la nación peruana. (SEM16)* La relación es implícita ya que se aborda la habilidad de identificar los rasgos de integración o desintegración nacional, sin embargo, de manera indirecta se establecen vínculos afectivos para reconocerse miembro de una comunidad.

En función de lo mostrado, consideramos que existe una coherencia básica entre las habilidades del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Sentido de pertenencia a una comunidad política, ya que no en todos los ítems se evidencia una conexión explícita pues en un caso se evidencia una conexión implícita.

3.2.4. Dimensión: Participación ciudadana

La cuarta dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Participación ciudadana, se manifiesta a través de indicadores e ítems como: *Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información*, el cual se conecta explícitamente con tres habilidades enunciadas a través de desempeños, una de ellas es: *Evalúa las responsabilidades de las Fuerzas Policiales, Fuerzas Armadas y comités de autodefensa durante el conflicto armado interno. (SEM31)*. La relación es explícita porque el análisis de distintas perspectivas e, incluso contrapuestas favorece la evaluación y, a la vez, la reflexión crítica, lo mismo sucede con otra habilidad: *Evalúa las responsabilidades de las Fuerzas*

Policiales, Fuerzas Armadas y comités de autodefensa durante el conflicto armado interno. (SEM31)

Asimismo, el ítem siguiente: *Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local), se vincula directamente con una habilidad como: Propone medidas concretas, viables y pertinentes para transformar las experiencias del conflicto en instrumentos para lograr cambios positivos en nuestra convivencia, que empiecen en la interacción escolar. (SEM32)*. Es evidente la coherencia pues al proponer medidas para mejorar la convivencia escolar se establecen acciones concretas con proyección a toda la comunidad educativa.

Es por ello que observamos una coherencia destacada entre las habilidades del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Participación ciudadana, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita con habilidades enunciadas en el curso.

3.2.5. Dimensión: Diálogo intercultural

En lo que corresponde a la quinta dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Diálogo intercultural, se manifiesta a través de indicadores e ítems como: *Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes, el cual se conecta de manera implícita con una habilidad, la cual es: Analiza el agravamiento de las formas de discriminación y exclusión durante el conflicto armado interno (1980-2000). (SEM11)*. La relación es implícita ya que se aborda actos de discriminación durante el CAI, sin embargo, no se favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales.

Por otro lado, el ítem siguiente: *Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo*, no cuenta con una habilidad manifestada a través de un desempeño que se relacione de manera explícita ni implícitamente.

Por todo ello observamos incoherencia curricular entre las habilidades del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Diálogo intercultural, ya que en uno de los ítems se evidencia una conexión implícita con una habilidad enunciada en el curso y en otra no se encontró relación alguna.

3.3. Relación de conexión entre actitudes y dimensiones de la ciudadanía activa

A partir de la aplicación de la matriz de análisis (ver apéndice 4) se han recogido datos acerca de las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000) y su respectiva correspondencia con los ítems e indicadores que evidencian las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa presente en el Currículo Nacional de la Educación Básica, vigente al 2019.

Cabe resaltar que en la matriz de análisis no se han considerado todas las actitudes del curso, sino los que presentan conexión ya sea explícita o implícita con el enfoque de ciudadanía activa, de tal manera que la coherencia curricular se determina en función de que las actitudes aborden de manera explícita las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

Tabla 3

Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”

Dimensiones del enfoque de ciudadanía activa	Ítems	Relación de conexión con las actitudes	
		Conexión explícita	Conexión implícita
Ejercicio de derechos y deberes	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	0	1
	Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	0	1
	Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	1	0
Convivencia democrática	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	2	0

	Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	2	0
	Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	2	0
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.	0	1
	Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.	0	0
	Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.	1	0
Participación ciudadana	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.	0	0
	Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).	0	0
Diálogo intercultural	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	0	1
	Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.	0	1
Total general		8	4

Fuente: Matriz de análisis 3 (Ver apéndice 4)

3.3.1. Dimensión: Ejercicio de derechos y deberes

El inicial ítem de la primera dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Ejercicio de derechos y deberes, señala que: *Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general*, el cual se conecta de manera implícita con la actitud referida a: *Importancia de la formación ciudadana con una perspectiva democrática (SEM1⁸)*. Se conecta implícitamente con el enfoque de ciudadanía activa en cuanto no hace énfasis en el asumir el ejercicio de sus derechos y deberes.

⁸ Indica la semana en la que está programada esa actitud, enunciada como desempeño dentro del curso “Ciudadanía en el Perú y el conflicto armado interno (1980-2000)”.

Asimismo, el ítem siguiente: *Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general*. La actitud: *Las minorías en el Perú: la vulneración de sus derechos fundamentales y su impacto en la construcción de ciudadanía (SEM12)* se conecta indirectamente con el ítem mencionado.

Otro ítem es: *Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes*. La actitud que se conecta explícitamente es: *La defensa de los derechos humanos como requisito fundamental del ejercicio ciudadano (SEM8)* ya que defender los derechos humanos se torna una predisposición o actitud relacionada de manera explícita con el indicador del enfoque de ciudadanía activa.

Por lo tanto, observamos una coherencia básica entre las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Ejercicio de derechos y deberes, ya que solamente un ítem evidencia una conexión explícita, los dos restantes guardan un vínculo indirecto.

3.3.2. Dimensión: Convivencia democrática

En lo que corresponde a la segunda dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Convivencia democrática, el primer ítem señala que se: *Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios*. Uno de las dos actitudes que se conectan con el ítem es: *¿Equidad o igualdad? Situación de la mujer en el Perú (SEM10)*. Se evidencia una conexión explícita en cuanto se generan actitudes a partir del análisis de casos de discriminación en los que subyacen estereotipos y prejuicios.

En lo que respecta al segundo ítem: *Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa*, tiene conexión explícita con dos actitudes del curso, una de ellas es: *Verdad y reconciliación como requisito para la integración social (SEM30)*. Esta actitud de reconciliación es coherente con el enfoque de ciudadanía activa ya que reconoce al diálogo y la tolerancia

como principios básicos de la convivencia armoniosa. Otra actitud es: *¿Sobre qué bases repensar un Perú en paz? (SEM35)*

El último ítem de la dimensión que estamos abordando es: *Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos*. La actitud que se conecta explícitamente es: *El sistema educativo y su incidencia positiva en la solución de los problemas sociales del Perú (SEM7)*. Existe una relación evidente entre la actitud y el indicador de la presencia del enfoque de ciudadanía activa ya que se fomenta un mecanismo pacífico como la participación en el sistema educativo para la solución de problemas sociales.

Por todo ello, consideramos que existe una coherencia destacada entre las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Convivencia democrática, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita.

3.3.3. Dimensión: Sentido de pertenencia a una comunidad política

En esta tercera dimensión del enfoque, el primer ítem que evidencia de manera específica que se está logrando formar un ciudadano activo señala que se: *Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta*. Una actitud que se conectan de manera implícita con el ítem es: *Legitimidad de las organizaciones del Estado e institucionalidad democrática como garantía del ejercicio ciudadano (SEM5)* ya que la actitud que se busca desarrollar más es de indagación de conceptos complejos y profundos sobre la democracia, sin embargo, no apunta directamente al logro de un sentido de pertenencia.

El segundo ítem señala que: *Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno*, el mismo que no tiene conexión ni explícita ni implícita con alguna actitud que se promueva en el curso.

El ítem final de la dimensión que estamos abordando es: *Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos*. Se ha identificado una actitud que se relaciona de manera explícita con el ítem mencionado, la cual es: *La nación peruana: rasgos de integración y desintegración (SEM16)*. La relación es explícita ya que se busca desarrollar la actitud de integración a la comunidad.

En función de lo mostrado, consideramos que existe una coherencia básica entre las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Sentido de pertenencia a una comunidad política, ya que solo en un ítem se evidencia una conexión explícita, en otro la conexión es implícita y en otro no existe conexión alguna.

3.3.4. Dimensión: Participación ciudadana

La cuarta dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Participación ciudadana, se manifiesta a través de indicadores e ítems como: *Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información*, el cual no se conecta explícitamente con alguna actitud que se promueva en el curso. Lo mismo sucede con el ítem siguiente: *Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local)*.

Por todo ello observamos una incoherencia curricular entre las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Participación ciudadana, ya que en ninguno de los ítems se evidencia una conexión, ni explícita ni implícita.

3.3.5. Dimensión: Diálogo intercultural

En lo que corresponde a la quinta dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: Diálogo intercultural, se manifiesta a través de indicadores e ítems como: *Favorece el reconocimiento del valor de las*

diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes, el cual se conecta de manera implícita con una actitud, la cual es: *La fractura social, abismos entre lo rural y lo urbano (SEM14)*. La relación es implícita ya que se aborda principalmente aspectos sociales más no el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales.

De la misma manera sucede con el ítem siguiente: *Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo*, que guarda una conexión implícita con la actitud: *La discriminación étnica en el Perú y su impacto en la construcción de ciudadanía (SEM11)*.

Por todo ello observamos una coherencia curricular básica entre las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Diálogo intercultural, ya que en ninguno de los dos ítems se evidencia una conexión explícita, solo conexiones implícitas.

3.4. Resumen de la coherencia curricular entre las dimensiones del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y los conocimientos, habilidades y actitudes

A partir del análisis detallado de los resultados de la aplicación de las distintas matrices en las que se analizó las diferentes correspondencias entre las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa y los elementos componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”, se consolidaron los datos a manera de resumen.

Tabla 4

Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”

Nivel de coherencia curricular	Dimensiones del enfoque de ciudadanía activa															TOTAL
	Ejercicio de derechos y deberes			Convivencia democrática			Sentido de pertenencia a una comunidad política			Participación ciudadana			Diálogo intercultural			
	C ⁹	H ¹⁰	A ¹¹	C	H	A	C	H	A	C	H	A	C	H	A	
Destacada	X	X		X	X	X					X					6
Básica			X				X	X	X	X			X		X	7
Incoherencia												X		X		2

Fuente: Tablas 1, 2 y 3 de los resultados de esta investigación.

En cuanto a las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa, notamos que la dimensión denominada: *Ejercicio de derechos y deberes*, tiene un nivel de coherencia curricular destacado en lo que corresponde a conocimientos y habilidades, mientras que, en actitudes, el nivel de coherencia curricular es básico.

En la dimensión denominada: *Convivencia democrática*, todos los elementos del curso (conocimientos, habilidades y actitudes) evidencian un nivel de coherencia curricular destacado. Hay que resaltar que es la única dimensión del enfoque de ciudadanía activa en la que ha ocurrido eso.

En la dimensión denominada: *Sentido de pertenencia a una comunidad política*, todos los elementos del curso (conocimientos, habilidades y actitudes) evidencian un nivel de coherencia curricular básico.

Otras de las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa es la denominada: *Participación ciudadana*. Los resultados están repartidos ya que, en cuanto a los conocimientos, su nivel de coherencia curricular es básico, en las

⁹ Conocimientos

¹⁰ Habilidades

¹¹ Actitudes

habilidades, se alcanzó un nivel destacado, mientras que, en actitudes, se detectó incoherencia curricular.

Por otra parte, en la dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: *Diálogo intercultural*, los resultados evidencian que, tanto en conocimientos como en actitudes, el nivel de coherencia curricular es básico, mientras que, en habilidades, se detectó incoherencia curricular.

IV. DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, aceptamos la hipótesis de esta investigación, que establece que el curso “Ciudadanía en el Perú y Conflicto Armado Interno (1980 – 2000)” guarda un destacado nivel de coherencia con el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019.

Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Uccelli et al. (2013) con respecto a la enseñanza sobre el conflicto armado interno y su trascendencia del área de historia para convertirse en temática propia de formación ciudadana. Asimismo, Molina (2013) afirma que la educación de ciudadanos activos es una prioridad, por lo que se necesita la enseñanza de valores e ideales democráticos, pero también de los problemas y contradicciones que enfrenta nuestra democracia como por ejemplo lo vivido durante el conflicto armado interno.

En cuanto a los resultados por cada dimensión, en lo que respecta a la dimensión denominada: *Ejercicio de derechos y deberes*, se observa que el nivel de coherencia curricular es destacado en lo que corresponde a conocimientos y habilidades, mientras que, en actitudes, el nivel de coherencia curricular es básico ya que no se hace énfasis en el asumir el ejercicio de sus derechos y deberes. Esto concuerda con Bolívar (2016) que sostiene que la educación cívica, como la educación moral, no puede consistir solo en contenidos a aprender en una materia (es decir, en un aprendizaje conceptual), sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores. Asimismo, Mollo y Portillo (2015) plantea que muchas veces predomina el desarrollo de capacidades relacionadas

con los procesos cognitivos, mientras que los procesos socio-afectivos son los menos frecuentes. Esta particularidad no coadyuva al desarrollo de las competencias ciudadanas; por el contrario, permite priorizar el aprendizaje de conocimientos.

En la dimensión denominada: Convivencia democrática, se observa que todos los elementos del curso (conocimientos, habilidades y actitudes) evidencian un nivel de coherencia curricular destacado, algo que no se logró con las demás dimensiones. Esto significa que el curso propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios, favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa y enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos. Esto concuerda con Uccelli et al. (2013) que plantea que entender nuestra compleja y desigual sociedad y los retos de la convivencia implica analizar discursos y prácticas violentas que pongan en evidencia el dogmatismo, la intolerancia, el racismo y la discriminación. Asimismo, Alania (2016) reconoce la importancia no solo de que los estudiantes adquieran conocimientos sobre democracia, ciudadanía y política, sino que reconozcan su sentido y la importancia de éstos dentro de la sociedad; así serían capaces de aplicar el diálogo y resolver los conflictos, elementos necesarios para las prácticas y mecanismos democráticos.

En la dimensión denominada: *Sentido de pertenencia a una comunidad política*, todos los elementos del curso (conocimientos, habilidades y actitudes) evidencian un nivel de coherencia curricular básico. Esto implica que no se han encontrado conexiones explícitas que indiquen que se promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta. Esto concuerda con Uccelli et al. (2013) que plantea que el análisis del conflicto armado interno en la escuela podría ofrecer una oportunidad para pensar críticamente el rol del Estado durante esos años. Otro ítem que alcanzó un nivel de coherencia básico es el de promover el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos. Al respecto Bolívar (2016) coincide en la importancia de estimular el pensamiento crítico, el razonamiento moral y la toma de decisiones, sin dejar de lado los aspectos afectivos y relacionales.

Otras de las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa es la denominada: *Participación ciudadana*. Los resultados están repartidos ya que en cuanto a los conocimientos, su nivel de coherencia curricular es básico, en las habilidades, se alcanzó un nivel destacado, mientras que en actitudes, se detectó incoherencia curricular, esto último implica que en el curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” no se establece de manera explícita la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local). La ciudadanía tiene que ser activa para ser real, esto concuerda con Bolívar (2016) cuando afirma que la educación ciudadana es un conjunto de prácticas escolares que implica estructurar el centro y el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas.

Por otra parte, en la dimensión del enfoque de ciudadanía activa denominada: *Diálogo intercultural*, los resultados evidencian que, tanto en conocimientos como en actitudes, el nivel de coherencia curricular es básico, mientras que, en habilidades, se detectó incoherencia curricular. Esto implica que, en las habilidades enunciadas a través de desempeños en el curso, no se explicita que se favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes, ni que se fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo. Esto no coincide con Cortina (1997), citada por López, et al. (2015), que afirma que la ciudadanía intercultural implica no solamente la identificación con el grupo de semejanza, sino el convencimiento de que existen personas diversas y ellas merecen igualdad en los derechos y en las oportunidades. Lo dicho concuerda con Ayllón (2012) cuando afirma que el proceso pedagógico de reconstrucción de las memorias contribuye a la formación de una identidad tanto individual como colectiva, ello constituye un factor importante que permite: el reconocimiento y valoración de la dignidad del otro.

V. CONCLUSIONES

Existe coherencia destacada entre los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y dos de las dimensiones de la ciudadanía activa, denominadas: Ejercicio de derechos y deberes, y convivencia democrática, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita con conocimientos enunciados en el curso.

Existe coherencia básica entre los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y tres de las dimensiones de la ciudadanía activa denominadas: Sentido de pertenencia a una comunidad política, participación ciudadana y diálogo intercultural.

Existe coherencia destacada entre tres de las habilidades enunciadas a través de desempeños en el curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y las dimensiones de la ciudadanía activa denominadas: Ejercicio de derechos y deberes, convivencia democrática y participación ciudadana, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita.

Existe coherencia básica entre las habilidades del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Sentido de pertenencia a una comunidad política, ya que no en todos los ítems se evidencia una conexión explícita pues en un caso se evidencia una conexión implícita.

Se detectó incoherencia curricular entre las habilidades del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Diálogo intercultural, ya que en uno de los ítems se evidencia una conexión implícita con una habilidad enunciada en el curso y en otra no se encontró relación alguna.

Existe coherencia básica entre las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y tres dimensiones de la ciudadanía activa denominadas: Ejercicio de derechos y deberes, sentido de pertenencia a una comunidad política y diálogo intercultural.

Existe una coherencia destacada entre las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía

activa denominada: Convivencia democrática, ya que en todos los ítems se evidencia una conexión explícita.

Se detectó incoherencia curricular entre las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y la dimensión de la ciudadanía activa denominada: Participación ciudadana, ya que en ninguno de los ítems se evidencia una conexión, ni explícita ni implícita.

VI. RECOMENDACIONES

Implementar el curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” en 5to grado de educación secundaria o en los primeros años de estudios universitarios ya que para formar ciudadanos no solo se requiere enseñar valores e ideales democráticos, sino también problemas y contradicciones que enfrenta nuestra democracia como por ejemplo lo vivido durante el conflicto armado interno.

Fomentar la formación de ciudadanos activos en las escuelas no solo a través de un aprendizaje conceptual, sino en un conjunto de prácticas pedagógicas y educativas que comprenden, al menos, tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes y valores.

Formar ciudadanos activos a través del tratamiento pedagógico del conflicto armado interno propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios, favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa y enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.

Incluir en los cursos de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica el análisis sistemático del conflicto armado interno, el cual ofrece una oportunidad para pensar críticamente el rol del Estado durante esos años y promover el sentido de pertenencia basado en vínculos afectivos y efectivos.

Estructurar el centro y el aula con procesos (diálogo, debate, toma de decisiones colegiada) en los que la participación activa en la resolución de los problemas de la vida en común contribuya a crear los correspondientes hábitos y virtudes ciudadanas.

Darle más énfasis en el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” a las actitudes relacionadas con el enfoque de ciudadanía activa, este énfasis debe incluir hacer más explícitas las actitudes y relacionar con los desempeños que deben evidenciar los estudiantes para así garantizar su cumplimiento.

Darle más énfasis en el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” a la realización de acciones concretas de proyección a la

comunidad (educativa y/o local) pues así se garantiza de manera eficaz la formación ciudadana, de lo contrario, queda un mero trabajo académico.

VII. REFERENCIAS

- Arce Borja, Luis y Talavera, Janet (1988). Reportaje del siglo. Presidente Gonzalo rompe el silencio. *El Diario*, 24 de julio de 1988, p. 32. Extraído de: https://www.verdadyreconciliacionperu.com/admin/files/libros/600_digitalizacion.pdf
- Agüero, J.; Pease, M.; Portugal, T. y Ucceli, F. (2017). *Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (Tarea Asociación Gráfica Educativa).
- Bolívar, Antonio (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María (comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Casalino, C.; Atarama, D. y Castro, J. (2016). Ciudadanía en los jóvenes de las universidades de Lima: Una propuesta de fortalecimiento de la ciudadanía a través de la enseñanza de la historia social y política. *Investigaciones sociales*, 20 (37), 219-232.
- Castillo, Santiago y cabrerizo, Jesús (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe Final*, 9 tomos. Lima: CVR.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2004). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación*. Lima: CVR.
- Contreras, Carlos y Cueto, Marcos (2013). *Historia del Perú Contemporáneo: Desde las luchas por la independencia hasta el presente*. (5a ed.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Degregori, Carlos Iván (2018). *El surgimiento de Sendero Luminoso: Ayacucho 1969-1979*. (1a ed., 3ª reimp.) Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Gavilán, Lurgio (2017). *Memorias de un soldado desconocido*. (2da ed.) Lima: IEP.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- López, R.; Ayllón, R. y Fernández, M. (2015). *Mi futuro es hoy: Guía metodológica para la formación de una ciudadanía activa*. México D.F.: Gendes.
- Molina Girón, L. A. (2013). ¿Cómo la escuela educa para una ciudadanía activa? *Una experiencia de educación cívica ciudadana en Canadá*. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 296-326. doi: 10.4471/remie.2013.17
- Organización del Bachillerato Internacional (2016). *La probidad académica en el contexto educativa del IB*. Cardiff: IB.

- Perú, Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2004). *Hatún Willakuy: Versión abreviada del Informe Final*. Lima: CVR.
- Perú, Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- Perú, Ministerio de Educación (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: MINEDU.
- Perú, Ministerio de Educación (2015). *Rutas del aprendizaje: Historia, Geografía y Economía VII ciclo*. Lima: MINEDU.
- Perú, Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU.
- Portocarrero, Gonzalo (2012). *Razones de sangre. Aproximaciones a la violencia política*. (2da ed.). Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Schunk, Dale (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. (6ta ed.). México D.F.: Pearson.
- Tobón, Sergio (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2da ed.). Bogotá: Ecoe.
- Ucceli, F.; Agüero, J.; Pease, M.; Portugal, T. y Del Pino, P. (2013). *Secreto a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Apéndice 1

PROGRAMACIÓN ANUAL CIUDADANÍA EN EL PERÚ Y CONFLICTO ARMADO INTERNO (1980-2000)

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Institución Educativa :
- 1.2. Asignatura : Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)
- 1.3. Nivel : Secundaria
- 1.4. Número de horas semanales : 02 (Dos)
- 1.5. Año de Estudios : Quinto
- 1.6. Docentes :
- 1.7. Periodo lectivo : 2019

II. FUNDAMENTACIÓN DE LA ASIGNATURA:

El Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS) es una evaluación estandarizada, conducida por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA). Busca evaluar cómo los jóvenes están preparados para sus roles como ciudadanos. El ICCS evalúa a estudiantes de 2° grado de secundaria y el Perú participó por primera vez en el año 2016. Uno de los principales resultados revela que el 34,8% de los estudiantes peruanos reconoce a la democracia como sistema político y comprende que las instituciones y leyes pueden promover valores democráticos en una sociedad, mientras que solo el 8% es capaz de justificar y evaluar posiciones políticas o leyes en función de principios democráticos y de la búsqueda del bien común¹². Esto demuestra la necesidad que nuestros estudiantes del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú COAR Lima desarrollen una capacidad crítica y argumentativa que les permita evaluar la realidad nacional, tomar postura y fundamentarla eficazmente.

La confianza en las instituciones del Estado es fundamental para consolidar un sistema democrático, pese a ello, los resultados de la evaluación ICCS revelan que más de la mitad de los estudiantes no confían en instancias como el Congreso o el Poder Judicial. Este es el resultado del mensaje que ha brindado y brinda la sociedad a los jóvenes a través de los acontecimientos más significativos de nuestra historia reciente. Consideramos que el acontecimiento más significativo de la historia peruana reciente es el conflicto armado interno (1980-2000) ya que "... ha sido el de mayor duración, el de impacto más extenso sobre el territorio nacional y el de más elevados costos humanos y económicos de toda la historia republicana".¹³ Resulta muy clara la gran relevancia de este hecho en la historia peruana, porque además de lo mencionado, refleja las características esenciales de la sociedad peruana actual, características que todo peruano debe reconocer como parte del proceso de configuración de su identidad y su ciudadanía.

"... Dado que nuestras sociedades generan violencia y víctimas, y que estos procesos, por su enorme magnitud, no pueden dejar de ser considerados relevantes para ningún tipo de historia nacional, entonces la escuela debe dedicarse a este menester. La escuela debe ocuparse del horror, y debe hacerlo de modo responsable; en ella está el potencial de transformar las experiencias del conflicto en instrumentos para lograr cambios positivos en nuestra convivencia...".¹⁴ El análisis consciente y responsable del conflicto

¹² Ministerio de Educación del Perú (2017). Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía (ICCS). Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/iccs/resultadosiccs2016/> el 18 de diciembre de 2017.

¹³ Comisión de Entrega de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2004). *Hatún Willakuy: Versión abreviada del Informe Final de La Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Lima. p. 16

¹⁴ Agüero, J.; Pease, M.; Portugal, T. y Ucceli, F. (2017). *Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (Tarea Asociación Gráfica Educativa). p. 12

armado interno es una garantía de no repetición y un medio fundamental para sacar lecciones y fortalecer la ciudadanía tras los conflictos.

Proponemos el estudio del conflicto armado interno no como una mirada particular del pasado, sino como una visión holística de la realidad nacional que incluya el análisis social, político, económico, cultural y geográfico, con un enfoque prospectivo, es decir, que se proyecte hacia la conformación de una nación democrática, próspera e integrada.

Para lograrlo, se requiere de alumnos que puedan desarrollar su capacidad crítica de manera paulatina, es por ello que proponemos el desarrollo de habilidades cognitivas que les permitan aprender de manera autónoma. El desarrollo de la asignatura: Ciudadanía en el Perú: y conflicto armado interno (1980-2000), promueve competencias complejas que permite al estudiante desempeñarse con éxito en todas sus dimensiones (cognitiva, procedimental, social, histórica) y resolver problemas ante las demandas cada vez más exigentes del mundo global.

III. OBJETIVOS

3.1. Objetivos Generales

- 3.1.1. Promover la reflexión crítica acerca del conflicto armado interno tomando como referencia los derechos humanos con el fin de valorar la condición humana en los diferentes entornos.
- 3.1.2. Desarrollar una comprensión de los principales problemas de la realidad peruana y las diversas perspectivas de solución a los mismos, considerando los aportes teóricos y metodológicos de la ciencia social.
- 3.1.3. Argumentar acerca de la importancia de la conciencia democrática, la participación activa como ciudadano, el entendimiento intercultural y el compromiso ético en diferentes espacios de la sociedad, aplicando herramientas de investigación.
- 3.1.4. Implementar acciones concretas en las que se promueva de manera eficaz la identidad nacional, la formación ciudadana, la convivencia democrática, el entendimiento intercultural y el respeto por los derechos humanos.

3.2. Objetivos Específicos:

- 3.2.1. Analiza de manera sistemática y crítica la influencia de la realidad nacional, el contexto geográfico, histórico, económico, político, social y cultural de la segunda mitad del siglo XX, en el surgimiento y desarrollo del conflicto armado interno (1980 – 2000).
- 3.2.2. Interpreta fuentes acerca del conflicto armado interno para reconocer tendencias, identificar cambios y extraer conclusiones que permitan una clara comprensión de la sociedad peruana a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.
- 3.2.3. Propone medidas concretas, viables y pertinentes para transformar las experiencias del conflicto armado interno en instrumentos para lograr cambios positivos en nuestra convivencia, que empiecen en la interacción escolar.
- 3.2.4. Elabora un ensayo en el que justifica proporcionando razones o pruebas válidas que respalden su posición acerca del conflicto armado interno y en el que se consideran múltiples perspectivas acerca de la relevancia del entendimiento intercultural, la conciencia ciudadana y el respeto irrestricto de los derechos humanos.
- 3.2.5. Participa de un debate en el que formula argumentos claros, coherentes, pertinentes y convincentes acerca del rol de los jóvenes para evitar el resurgimiento de la violencia terrorista en el Perú.

IV. CALENDARIZACIÓN

SESIÓN	PROBLEMAS DE LA REALIDAD NACIONAL	CONFLICTO ARMADO INTERNO	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	PRODUCTO/ RECURSOS
BIMESTRE 1				
UNIDAD 1: Importancia de la formación ciudadana con una perspectiva democrática				
1	Importancia de la formación ciudadana con una perspectiva democrática		<ul style="list-style-type: none"> Identifica las características de la ciudadanía con una perspectiva democrática. 	Listado de características
	<ul style="list-style-type: none"> Características de la ciudadanía con una perspectiva democrática 	<ul style="list-style-type: none"> Recojo de saberes previos acerca del conflicto armado interno (1980-2000) 		
2	Influencia de la dinámica familiar en la formación ciudadana con una perspectiva democrática		<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la influencia de la dinámica familiar en la formación ciudadana con una perspectiva democrática. Describe hechos en la vida de Abimael Guzmán que configuraron su personalidad y vincula esos hechos con procesos sociales en el Perú a inicios de la segunda mitad del siglo XX. 	Exposición oral como respuesta a preguntas formuladas.
	<ul style="list-style-type: none"> El Perú a inicios de la segunda mitad del siglo XX: explosión demográfica, migración urbana y lucha por la tierra 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos biográficos del líder terrorista Abimael Guzmán Reynoso 		
3	Un enfoque basado en la violencia como rechazo al de una ciudadanía activa		<ul style="list-style-type: none"> Identifica las características ideológicas y estratégicas del PCP SL. 	Listado de características
	<ul style="list-style-type: none"> La izquierda política en el Perú: Guerrillas del 60 Situación del socialismo en el mundo que condujo a la caída del muro de Berlín, la perestroika y la glasnot en la URSS 	<ul style="list-style-type: none"> Surgimiento de Sendero Luminoso: Fraccionamiento del Partido Comunista del Perú Ideología y estrategia del PCP Sendero Luminoso 		
4	El papel del Estado en la construcción de la ciudadanía en los habitantes de una nación		<ul style="list-style-type: none"> Analiza las causas que provocaron el inicio del conflicto armado interno (1980-2000). Explica el papel del Estado en la construcción de la ciudadanía en los habitantes de una nación. 	Árbol de problemas
	<ul style="list-style-type: none"> Evidencias del abandono del Estado, el centralismo, el autoritarismo, la exclusión y la pobreza en el Perú en la década del 70. 	<ul style="list-style-type: none"> Causas del conflicto armado interno 		
5	Legitimidad de las organizaciones del Estado e institucionalidad democrática como garantía del ejercicio ciudadano		<ul style="list-style-type: none"> Explica las razones que motivaron que en Ayacucho se diera el inicio de la violencia terrorista. Define el periodo del conflicto armado interno (1980-2000). 	Matriz de definición
	<ul style="list-style-type: none"> Nivel de legitimidad de las instituciones del Estado: Congreso de la República, Poder Judicial y Policía Nacional del Perú 	<ul style="list-style-type: none"> "De Ayacucho para el mundo" Decisión política del PCP SL de iniciar la lucha armada: Chuschi, el primer golpe terrorista 		

		<ul style="list-style-type: none"> Conflicto armado interno, violencia política, terrorismo en el Perú (deslinde conceptual, implicancias) 	
UNIDAD 2: Mecanismos para el mantenimiento del orden y la seguridad dentro de un gobierno democrático			
6	Mecanismos para el mantenimiento del orden y la seguridad dentro de un gobierno democrático		<ul style="list-style-type: none"> Identifica los mecanismos para el mantenimiento del orden y la seguridad dentro de un gobierno democrático. Explica las razones que motivaron el avance del PCP SL en los primeros años del conflicto armado interno (1980-2000).
	<ul style="list-style-type: none"> El retorno a la democracia: gobierno de Fernando Belaúnde Terry (1980-1985) Las fuerzas policiales y militares, división y funciones 	<ul style="list-style-type: none"> Etapas del CAI: 1 Inicio de la violencia armada (17 de mayo de 1980 – 29 de diciembre de 1982) PCP SL: organización y estrategia 	
7	El sistema educativo y su incidencia positiva en la solución de los problemas sociales del Perú		<ul style="list-style-type: none"> Analiza la incidencia positiva del sistema educativo en la solución de los problemas sociales del Perú. Explica las razones que motivaron a los jóvenes a integrar las filas de Sendero Luminoso.
	<ul style="list-style-type: none"> El sistema educativo y magisterio durante el conflicto armado interno 	<ul style="list-style-type: none"> Juventud y terrorismo: características de los jóvenes terroristas Perfil del dirigente, militante y simpatizante 	
8	La defensa de los derechos humanos como requisito fundamental del ejercicio ciudadano		<ul style="list-style-type: none"> Relaciona los conceptos de derechos humanos, democracia y ciudadanía. Reconoce la violación de los derechos humanos como elemento característico de la militarización del conflicto armado interno (1980-2000).
	<ul style="list-style-type: none"> Situación de los derechos humanos en el Perú durante la década de los 80. La dictadura dentro de la democracia: Los regímenes de excepción y la situación de los derechos fundamentales 	<ul style="list-style-type: none"> Etapas del CAI: 2 La militarización del conflicto (29 de diciembre de 1982 – 19 de junio de 1986) Las masacres 	
9	La violencia como generadora de más violencia		<ul style="list-style-type: none"> Contrasta las características ideológicas, organizacionales y estratégicas de Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru.
	<ul style="list-style-type: none"> Agudización de la crisis durante el gobierno de Alan García Pérez (1985-1990): hiperinflación y el desmoronamiento económico 	<ul style="list-style-type: none"> Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (ideología, organización y estrategia) Diferencia entre SL y MRTA 	
BIMESTRE 2			
UNIDAD 3: La fractura como metáfora de la sociedad peruana			
10	¿Equidad o igualdad? Situación de la mujer en el Perú		<ul style="list-style-type: none"> Identifica cambios y permanencias acerca de la situación de la mujer durante el conflicto armado interno (1980-2000) con
	<ul style="list-style-type: none"> Discriminación y violencia contra la mujer Feminicidio 	<ul style="list-style-type: none"> El papel de la mujer en el conflicto armado interno La mujer terrorista, la mujer policía, la mujer 	

		campesina, la mujer peruana	respecto a su situación actual.	
11	La discriminación étnica en el Perú y su impacto en la construcción de ciudadanía		<ul style="list-style-type: none"> Analiza el agravamiento de las formas de discriminación y exclusión durante el conflicto armado interno (1980-2000). 	Exposición oral como respuesta a preguntas formuladas
	<ul style="list-style-type: none"> La identidad nacional Discriminación étnica y social: prejuicios y estereotipos 	<ul style="list-style-type: none"> Las secuelas del conflicto armado interno: agravamiento de las formas de discriminación y exclusión 		
12	Las minorías en el Perú: la vulneración de sus derechos fundamentales y su impacto en la construcción de ciudadanía		<ul style="list-style-type: none"> Explica las razones que motivaron la discriminación contra las minorías durante el conflicto armado interno (1980-2000). 	Exposición oral como respuesta a preguntas formuladas
	<ul style="list-style-type: none"> Las minorías en el Perú: comunidad LGTBI, expresidarios, discapacitados, trabajadores sexuales, infectados con VIH, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Situación de las minorías durante el conflicto armado interno (1980-2000) 		
13	La familia como organización de resistencia ante la violencia terrorista		<ul style="list-style-type: none"> Deduce las consecuencias o el impacto que tuvo en la familia la violencia desatada durante el conflicto armado interno (1980-2000). 	Redacción de una conclusión lógica
	<ul style="list-style-type: none"> Organizaciones sociales contra la pobreza 	<ul style="list-style-type: none"> Cambios en las relaciones familiares campesinas y el nuevo rol de la mujer Lazos sociales y familiares que permitieron canalizar actitudes y articular discursos contra los valores y formas de vida senderistas 		
14	La fractura social: abismos entre lo rural y lo urbano		<ul style="list-style-type: none"> Ubica en mapas político y físico del Perú el despliegue nacional de la violencia durante el conflicto armado interno (1980-2000). Interpreta información estadística acerca de las diferencias del impacto del conflicto armado interno (1980-2000) en el ámbito rural y urbano para reconocer tendencias y extraer conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Distribución espacial en el mapa Análisis de gráficos y cuadros estadísticos
	<ul style="list-style-type: none"> Estadísticas que evidencian las diferencias entre la vida rural y urbana 	<ul style="list-style-type: none"> Etapas del CAI: 3 Despliegue nacional de la violencia (19 de junio de 1986 – 27 de marzo de 1989) Ámbito rural y urbano durante el conflicto armado interno (1980-2000) 		
UNIDAD 4: Situación de los derechos humanos en el Perú				
15	Un volver a empezar: los desplazados en el Perú		<ul style="list-style-type: none"> Deduce las consecuencias que se ocasionaron por el desplazamiento como secuela del conflicto armado interno (1980-2000). 	Árbol de problemas
	<ul style="list-style-type: none"> Formación de los asentamientos humanos Despoblamiento del campo 	<ul style="list-style-type: none"> Las secuelas del conflicto armado interno: El desplazamiento masivo, desarraigo y empobrecimiento 		

16	La nación peruana: rasgos de integración y desintegración		<ul style="list-style-type: none"> Identifica los rasgos que evidencian tanto la integración como la desintegración de la nación peruana. Analiza los aspectos y hechos que provocaron el debilitamiento de las redes sociales y emocionales que propiciaron una cultura de temor y desconfianza durante el conflicto armado interno (1980-2000). 	Árbol de problemas
	<ul style="list-style-type: none"> Las tradiciones culturales en la organización social andina 	<ul style="list-style-type: none"> Debilitamiento de las redes sociales y emocionales que propiciaron una cultura de temor y desconfianza. El resentimiento y recelo en la convivencia social y las relaciones interpersonales. Enfrentamiento entre el campesinado durante el conflicto armado interno 		
17	La salud como derecho fundamental		<ul style="list-style-type: none"> Explica de qué manera las afectaciones a la salud mental de las víctimas del conflicto armado interno debilitan sus capacidades de desarrollarse. 	Exposición oral como respuesta a preguntas formuladas
	<ul style="list-style-type: none"> El sistema público de protección de la salud en el Perú 	<ul style="list-style-type: none"> Las secuelas del conflicto armado interno: Afectación en la salud mental y debilitamiento de sus capacidades de desarrollarse 		
18	Importancia de los partidos políticos en la configuración de un sistema democrático		<ul style="list-style-type: none"> Explica la importancia de los partidos políticos en la configuración de un sistema democrático. Interpreta la información acerca de la participación de los partidos políticos durante el conflicto armado interno hasta 1990 para reconocer tendencias y extraer conclusiones. 	Análisis de gráficos y cuadros estadísticos
	<ul style="list-style-type: none"> Debilitamiento del sistema de partidos: Caudillismo, corrupción Ingovernabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> El proceso político: participación de los partidos políticos durante el conflicto armado interno (1980-2000) 		
BIMESTRE 3				
UNIDAD 5: El Estado de derecho como fundamento de la democracia				
19	La gobernabilidad en crisis		<ul style="list-style-type: none"> Discute acerca de los factores que permitieron una crisis extrema (1989 – 1992) durante el conflicto armado interno. 	<ul style="list-style-type: none"> Debate Argumento razonado
	<ul style="list-style-type: none"> Frágil Estado de Derecho 	<ul style="list-style-type: none"> Etapas del CAI: 4 Crisis extrema: ofensiva subversiva y contraofensiva estatal (27 de marzo de 1989 – 12 de setiembre de 1992) Los terroristas en los penales 		
20	El equilibrio de poderes como principio de la democracia		<ul style="list-style-type: none"> Analiza casos que evidencian atentados contra el equilibrio de poderes durante el gobierno fujimorista. Interpreta la información del proceso político y los gobiernos durante el conflicto armado interno hasta el año 2000 para 	Análisis de gráficos y cuadros estadísticos
	<ul style="list-style-type: none"> El autogolpe de 1992 y el carácter autoritario del gobierno de Alberto Fujimori Escasa actitud democrática en la población 	<ul style="list-style-type: none"> Las secuelas del conflicto armado interno: destrucción del orden democrático, descomposición moral, autocracia e impunidad, profundo debilitamiento 		

		de la sociedad civil y de los partidos políticos	reconocer tendencias y extraer conclusiones.	
21	El imperio de la ley no siempre significa vivir en un Estado de Derecho		<ul style="list-style-type: none"> Evalúa la participación del Estado a través de la promulgación de leyes antiterroristas en el declive de la acción subversiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Argumento razonado
	<ul style="list-style-type: none"> Las Constituciones en el Perú Jerarquía normativa en el Perú 	<ul style="list-style-type: none"> Leyes y terrorismo El proceso político (el poder legislativo y el poder judicial) 		
22	Una sociedad organizada como garantía democrática y ejemplo de participación ciudadana		<ul style="list-style-type: none"> Justifica proporcionando razones o pruebas válidas que respalden su posición acerca del papel de las organizaciones sociales, las rondas campesinas y los comités de autodefensa durante el conflicto armado interno (1980-2000). 	<ul style="list-style-type: none"> Argumento razonado
	<ul style="list-style-type: none"> La sociedad civil 	<ul style="list-style-type: none"> El papel de las organizaciones sociales (gremios, iglesias y organizaciones defensoras de los Derechos Humanos) Las rondas campesinas y los comités de autodefensa 		
23	El papel del Estado en una economía neoliberal		<ul style="list-style-type: none"> Interpreta la información acerca del impacto económico como secuela del conflicto armado interno para reconocer tendencias y extraer conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de gráficos y cuadros estadísticos
	<ul style="list-style-type: none"> Neoliberalismo en el Perú 	<ul style="list-style-type: none"> Las secuelas del conflicto armado interno: El impacto económico, la agudización de la pobreza y la profundización de la desigualdad, destrucción de la infraestructura productiva, pérdida de capital social y oportunidades económicas. 		
UNIDAD 6: La verdad, la visión de sí mismo del país				
24	Crímenes de lesa humanidad y los organismos internacionales de defensa de los derechos humanos		<ul style="list-style-type: none"> Justifica proporcionando razones o pruebas válidas que respalden su posición acerca de las acciones de los comandos paramilitares, las organizaciones sociales, las rondas campesinas y los comité de autodefensa. 	<ul style="list-style-type: none"> Argumento razonado
	<ul style="list-style-type: none"> Influencia de los organismos internacionales de defensa de los derechos humanos en el Perú 	<ul style="list-style-type: none"> Comandos paramilitares: guerra de baja intensidad Casos de Barrios Altos y La Cantuta 		
25	El arte como medio de expresión y crítica		<ul style="list-style-type: none"> Interpreta textos literarios y manifestaciones artísticas con contenido referente al conflicto armado interno para reconocer tendencias y extraer conclusiones. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de textos literarios y manifestaciones artísticas
	<ul style="list-style-type: none"> Las políticas culturales 	<ul style="list-style-type: none"> La literatura y conflicto armado interno Las artes y conflicto armado interno 		
26	Influencia de los medios de comunicación social en la formación de la perspectiva de una sociedad		<ul style="list-style-type: none"> Justifica proporcionando razones 	

	<ul style="list-style-type: none"> Los medios de comunicación social 	<ul style="list-style-type: none"> El papel de los medios de comunicación durante el conflicto armado interno 	<ul style="list-style-type: none"> o pruebas válidas que respalden su posición acerca del papel de los medios de comunicación durante el conflicto armado interno. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de unidades periodísticas
27	Premio a la inteligencia: captura de Abimael Guzmán		<ul style="list-style-type: none"> Evalúa la participación del Estado en el declive de la acción subversiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Argumento razonado
	<ul style="list-style-type: none"> El sistema penitenciario en el Perú 	<ul style="list-style-type: none"> Captura de Abimael Guzmán La verdad sobre la supuesta derrota del terrorismo 		
BIMESTRE 4				
UNIDAD 7: Ética y legalidad, el sustento democrático del Estado				
28	¿Cuánto afecta la corrupción a la democracia?		<ul style="list-style-type: none"> Evalúa la participación del Estado en el declive de la acción subversiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Argumento razonado
	<ul style="list-style-type: none"> Historia de la corrupción en el Perú 	<ul style="list-style-type: none"> Etapas del CAI: 5 Declive de la acción subversiva, autoritarismo y corrupción (12 de setiembre de 1992 – 30 de noviembre de 2000) 		
29	¿Cómo vencer la violencia sin hacer uso de la violencia?		<ul style="list-style-type: none"> Justifica proporcionando razones o pruebas válidas que respalden su posición acerca de las acciones de las personas u organizaciones que asumieron el reto de la violencia y construyeron sobre lo destruido. 	<ul style="list-style-type: none"> Argumento razonado
	<ul style="list-style-type: none"> La resistencia pacífica 	<ul style="list-style-type: none"> Las secuelas del conflicto armado interno: Los que asumieron el reto de la violencia y construyeron sobre lo destruido (ANFASEP, GEIN, organizaciones de mujeres que lucharon contra la pobreza, María Elena Moyano, dirigentes jóvenes que reconstruyeron muchas de las comunidades más afectadas. 		
30	Verdad y reconciliación como requisito para la integración social		<ul style="list-style-type: none"> Evalúa las responsabilidades del PCP Sendero Luminoso y el MRTA durante el conflicto armado interno. 	<ul style="list-style-type: none"> Emisión de juicio de valor
	<ul style="list-style-type: none"> La CVR 	<ul style="list-style-type: none"> Rol de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación Responsabilidades del conflicto (SL y MRTA) 		
31	Ética y legalidad, el sustento democrático del Estado		<ul style="list-style-type: none"> Evalúa las responsabilidades de las Fuerzas Policiales, Fuerzas Armadas y comités de autodefensa durante el conflicto armado interno. 	<ul style="list-style-type: none"> Emisión de juicio de valor
	<ul style="list-style-type: none"> Seguridad externa e interna: las FF. AA. y la PNP 	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidades del conflicto (Fuerzas Policiales, Fuerzas Armadas y comités de autodefensa) 		
UNIDAD 8: ¡Para que no se repita!				

32	Importancia de la memoria colectiva en la integración social		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propone medidas concretas, viables y pertinentes para transformar las experiencias del conflicto en instrumentos para lograr cambios positivos en nuestra convivencia, que empiecen en la interacción escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuestas viables, concretas y pertinentes
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Memoria colectiva y perdón ▪ Importancia de la memoria ▪ El Lugar de la Memoria 		
33	Para que no se repita se requiere reconciliación.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evalúa de manera coherente el proceso de Reconciliación Nacional realizando una valoración de los puntos fuertes y débiles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumento razonado
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobre la necesidad de reparar ▪ Sobre el proceso de Reconciliación Nacional 		
34	¿Con qué discurso debemos enfrentar a la violencia?		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomienda un curso de acción, junto con pruebas o razones apropiadas que lo respalden, con relación a la situación de los terroristas en la actualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuestas viables, concretas y pertinentes
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Movadef y SUTEP ▪ CONARE ▪ Narcotráfico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación actual del terrorismo 		
35	¿Sobre qué bases repensar un Perú en paz?		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomienda un curso de acción, junto con pruebas o razones apropiadas que lo respalden, con relación a las medidas que se debe adoptar en el Perú para evitar el surgimiento de otro conflicto armado interno. ▪ Reconoce el papel de la paz en el desarrollo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propuestas viables, concretas y pertinentes
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El Perú posconflicto 		

V. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS:

Estrategias metodológicas

El aprendizaje, en el contexto actual, se enfrenta a desafíos como la flexibilidad, la velocidad, la efectividad, competitividad, etc., por lo que las herramientas para lograrlo deben ser seleccionadas con precisión, de modo que se logren los objetivos convenientemente. Una de herramientas son las estrategias metodológicas que, llevado al ámbito de los aprendizajes, en definitiva, se convierte en un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores, lo que genera, a su vez, disposiciones y estilos de aprendizaje.

En este sentido, el docente de Conflicto Armado Interno (CAI): Reflexiones globales para un análisis de la realidad peruana, combinará la explicación de los contenidos con ejemplos de la vida real, análisis de casos, ejercicios prácticos, etc. De ahí que las estrategias y procedimientos metodológicos a los que recurrirá, en la línea del enfoque descrito arriba, conducirán al desarrollo de habilidades de pensamiento complejo y la construcción de una autonomía capaz de asumir responsabilidades de una vida con horizonte y sentido. Las estrategias metodológicas más importantes utilizadas para alcanzar los objetivos son:

- Lectura comprensiva
- Contrastación de fuentes
- Trabajo colaborativo
- Elaboración de organizadores gráficos (línea de tiempo, matriz de definición, árbol de problemas, cuadro comparativo, etc.)
- Análisis de gráficos y cuadros estadísticos
- Redacción de ensayo
- Participación en debate

VI. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

En el área de Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno, evaluamos con tres criterios de evaluación, los mismos que describimos a continuación:

CAPACIDADES/ ¹⁵CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA CAPACIDAD
Interpreta críticamente fuentes diversas.	Interpreta críticamente fuentes diversas se basa en reconocer la diversidad de fuentes y su diferente utilidad para abordar un hecho o proceso histórico. Supone ubicarlas en su contexto y comprender, de manera crítica, que estas reflejan una perspectiva particular y tienen diferentes grados de fiabilidad. También implica recurrir a múltiples fuentes.
Delibera sobre asuntos públicos.	Delibera sobre asuntos públicos es una capacidad que consiste en la participación en un proceso de reflexión y diálogo sobre asuntos que involucran a todos, donde se plantean diversos puntos de vista y se busca llegar a consensos orientados al bien común. Supone construir una posición propia sobre dichos asuntos basándose en argumentos razonados, la institucionalidad, el Estado de derecho y los principios democráticos, así como valorar y contraponer las diversas posiciones.

¹⁵ Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional

Reflexiona y argumenta éticamente.	Reflexiona y argumenta éticamente significa que el estudiante analice situaciones cotidianas para identificar los valores que están presentes en ellas y asumir una posición sustentada en argumentos razonados y en principios éticos. Implica también tomar conciencia de las propias decisiones y acciones, a partir de reflexionar sobre si estas responden a los principios éticos asumidos, y cómo los resultados y consecuencias influyen en sí mismos y en los demás.
------------------------------------	---

VII. BIBLIOGRAFÍA y/o RECURSOS DE SOPORTE PARA EL DOCENTE Y ESTUDIANTE (LIBROS, PLATAFORMAS, PÁGINAS WEB, ETC)

1. Acevedo Rojas, Jorge (2002). *Prensa y violencia política (1980-1995). Aproximación a la visión de los derechos humanos en el Perú*. Lima: Asociación de Comunicadores Sociales Calandria.
2. Agüero, J.; Pease, M.; Portugal, T. y Ucceli, F. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (Tarea Asociación Gráfica Educativa).
3. Agüero, José Carlos (2015). *Los rendidos: sobre el don de personar*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
4. Ansión, J.; Del Castillo, D.; Piqueras, M. y Zegarra, I. (1992). *La escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*. Lima: Centro de Estudios y Acción por la Paz-Tarea-Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz.
5. Ansión, Juan (1987). *Desde el rincón de los muertos*. Lima: Gredes.
6. Aranda, Gilberto (2009). *Del regreso del Inca a Sendero Luminoso: Violencia y política mesiánica en el Perú*. Santiago: RIL Editores.
7. Arce Borja, Luis (2009). *Memoria de una guerra. Perú 1980-2000*. S. c.: Centre d'Études Sociales Sur Amérique Latine. Disponible en: <https://es.slideshare.net/andreakohama17/memoria-de-una-guerra-peru-19802000-luis-arce-borja?related=2>
8. Arce Borja, Luis (ed.) (1989). *Guerra popular en el Perú. El pensamiento Gonzalo*. Bruselas: Editorial PC.
9. Arce Borja, Luis y Talavera, Janet (1988). Reportaje del siglo. Presidente Gonzalo rompe el silencio. *El Diario*, 24 de julio de 1988. Extraído de: https://www.verdadyreconciliacionperu.com/admin/files/libros/600_digitalizacion.pdf
10. Arguedas, José María (1980). *Todas las sangres*. Lima: Milla Batres.
11. Aronés, Mariano (2012). "Si no matas te matan" Memoria y drama del servicio militar en el contexto de la guerra interna en el Perú. Lima: Presentado al Grupo memoria en octubre de 2012.
12. Asencios, Dynnik (2016). *La ciudad acorralada. Jóvenes y Sendero Luminoso en Lima de los 80 y 90*. Lima: IEP.
13. Biondi, Juan y Zapata, Eduardo (1989). *El discurso de Sendero Luminoso: contratextos educativos*. Lima: CONCYTEC.
14. Bonilla Arévalo, Guillermo (2015). *Golpe mortal. La verdadera historia de la pacificación nacional. Rompiendo mitos*. Lima: Navarro's Servicios y Tecnología S.A.C.
15. Bowen, Sally (2015). *Periodista al fin y al cabo, 20 años de investigación: Sendero, narcotráfico y política en el Perú (1980-2000)*. Lima: Peisa.
16. Bowen, Sally (2000). *El expediente Fujimori. Perú y su presidente 1990-2000*. Lima: Perú Monitor S.A.

17. Burt, Jo-Marie (2011). *Violencia y autoritarismo en el Perú: bajo la sombra de Sendero y la dictadura de Fujimori*. 2a. ed. Lima, IEP; Asociación SER, Equipo Peruano de Antropología Forense EPAF.
18. Cabrejos, José (2006). *La verdad sobre Accomarca: Ayacucho 1985*. Lima
19. Cáceres, Eduardo (2004). *Escuela, violencia y pensamiento crítico: los desafíos del Informe de la Comisión de la Verdad*. Mimeo.
20. Cavero, Ranulfo (2016). *La educación y los orígenes de la violencia: Ayacucho 1960 - 1980*. Fondo Editorial Pedagógico San Marcos.
21. Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (2011). *Plan Bicentenario: El Perú al 2021*. 2da ed. Lima: CEPLAN.
22. Céspedes, N.; Zenitayoga, M. y Figueroa, M. eds. (2011). *Educación y conflicto armado ¡Nunca más! Ayacucho: Red por la Calidad Educativa*.
23. Chávez de Paz, Dennis (1989). *Violencia, juventud y clases populares: quiénes están en Sendero Luminoso*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
24. Chávez de Paz, Dennis (1989). *Juventud y terrorismo: características sociales de los condenados por terrorismo y otros delitos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
25. Clemente Noel, Roberto. *Moral, Ayacucho. Testimonio de un soldado*. Lima, Publinor, 1989.
26. Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO) (1989). *Violencia política en el Perú 1980-1988*, tomo II. Lima: DESCO.
27. Cipriani, Juan Luis (2012). *Doy fe: Un testimonio sobre la crisis en la residencia del embajador de Japón*. Lima: Planeta.
28. Comisión Permanente de Historia del Ejército del Perú. (2012). *En honor a la verdad*. Lima
29. Coral, Isabel (1994). *Desplazamiento por violencia política en el Perú*. Lima: IEP
30. Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe Final*, 9 tomos. Lima: CVR.
31. Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2004). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación*. Lima: CVR.
32. Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Yuyanapaq. Para recordar: relato visual del conflicto armado interno en el Perú 1980-2000*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
33. Cossio, Jesús; Rosell, Luis; Villar, Alfredo (2016). *Rupay: Violencia política en el Perú 1980 – 1985. Una historia gráfica*. Lima: Reservoir Books.
34. Cox, Mark (2004). *Pachaticray (El mundo al revés): testimonios y ensayos sobre la violencia política y la cultura peruana desde 1980*. Lima: UNMSM.
35. Cox, Mark (ed.) (2000). *El cuento peruano en los años de la violencia*. Lima: UNMSM.
36. Crabtree, John (2005). *Alan García en el poder. Perú: 1985-1990*. Lima: Peisa.
37. Crisóstomo Meza, Mercedes (2015). *Mujeres y Fuerzas Armadas en un contexto de violencia política: Los casos de Manta y Vilca en Huancavelica*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
38. Cristóbal, Juan (1987). *¿Todos murieron?* Lima: Tierra Nueva.
39. Cueto, Luis Fernando (2017). *Ese camino existe*. Lima: Trascender.
40. Degregori, Carlos Iván (2015). *No hay mañana sin ayer: Batallas de la memoria y consolidación democrática en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
41. Degregori, Carlos Iván (2015). *Heridas abiertas, derechos esquivos: Derechos humanos, memoria y Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Obras escogidas vol. IX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
42. Degregori, Carlos Iván (ed.) (2015). *Jamás tan cerca arremetió lo lejos. Memoria y violencia política en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
43. Degregori, Carlos Iván (2014). *El surgimiento de Sendero Luminoso: Ayacucho 1969 – 1979, del movimiento por la gratuidad de la enseñanza al inicio de la lucha armada*. 3ra ed. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
44. Degregori, Carlos Iván (2011). *Qué difícil es ser Dios. El Partido Comunista del Perú - Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980 –1999*. Serie Ideología y Política, 33. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

45. Degregori, Carlos Iván y Carlos Rivera (1993). *1980-1993: Fuerzas Armadas, subversión y democracia. Redefinición del papel militar en un contexto de violencia subversiva y colapso del régimen democrático*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
46. Degregori, Carlos Iván, José Coronel, Ponciano del Pino y Orin Tarn (1996). *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos/ UNSCH.
47. De Soto, Hernando (1986). *El otro sendero: la revolución informal*. Lima: Instituto Libertad y Democracia.
48. Del Pino, Ponciano (2017). *En nombre del Gobierno: El Perú y Uchuraccay, un siglo de política campesina*. Lima: La Siniestra.
49. Del Pino, Ponciano y José Carlos Agüero (2015). *Cada uno un Lugar de la Memoria. Fundamentos conceptuales del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social*. Lima: LUM.
50. Del Pino, Ponciano y Caroline Yezer (editores) (2013). *Las formas del recuerdo: Etnografía de la violencia política en el Perú*. Lima: IEP /Instituto Francés de Estudios Andinos.
51. Diez, Alejandro (2003). *Los desplazados en el Perú*. Lima: CICR.
52. Faverón, Gustavo (ed.) (2006). *Toda la sangre: antología de cuentos peruanos sobre la violencia política*. Lima: Matalamanga.
53. Favre, Henry (1984). *Perú: Sendero Luminoso y horizontes oscuros*. Quehacer, n° 31. Lima.
54. Fernández Salvatecci, José (1986). *Terrorismo y guerra sucia en el Perú*. Lima: Fernández Salvatecci.
55. Flores Galindo, Alberto (1988). *Buscando un inca. Identidad y utopía en los Andes*. Lima: Horizonte.
56. Fournier Coronado, Eduardo (2002). *"Feliciano": captura de un senderista rojo. La verdadera historia*. Lima: NRC Corporación Gráfica S.A.C.
57. Gavilán, Lurgio (2017). *Memorias de un soldado desconocido*. (2da ed.) Lima: IEP.
58. Gálvez Olaechea, Alberto (2009). *Desde el país de las sombras: Escrito en la prisión*. Lima: SUR.
59. Gálvez Olaechea, Alberto. *Con la palabra desarmada. Ensayos sobre el (pos) conflicto*, Lima, Fauno, 2009.
60. Gonzales de Olarte, Efraín (1991). *Una economía bajo violencia: Perú 1980 – 1990*. Documento de trabajo n° 40. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
61. González, Raúl (1988). *El no tan sendero luminoso de la juventud*. Revista Quehacer, n° 55.
62. González, Raúl (1988). *El mito de sendero ganador*. Revista Ideele, Edición especial n° 55-56.
63. Gorriti Ellenbogen, Gustavo (2013). *Sendero. Historia de la guerra milenaria en el Perú*. Lima: Editorial Planeta Perú S.A.
64. Gorriti, Gustavo (2017). *Sendero*. Lima: Planeta.
65. Granados, Manuel Jesús (2015). *El PCP Sendero Luminoso y su ideología*. Lima: BillGraf.
66. Guerrero, Victoria (2013). *Maternidad y militancia en el PCP SL: testimonios y representaciones*. En Lucero de Vivanco Roca Rey (ed.) *Memorias en tinta. Ensayos sobre la representación de la violencia política en Argentina, Chile y Perú*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
67. Guzmán, Abimael (2009). *De puño y letra*. Lima: Mano Alzada.
68. Guzmán Reynoso, Abimael y Elena Yparraguirre, *Memorias desde el némesis: 1993 - 2000*, Lima, 2014.
69. Heilman, Jaymie (2018). *Rebeliones inconclusas: Ayacucho antes de Sendero Luminoso*. Lima: LaSiniestra.
70. Henríquez, Narda (2007). *Género y poder en el conflicto armado. Verdades develadas, verdades que revelan*. En Maruja Barrig (ed.) *Fronteras interiores: identidad, diferencia y protagonismo de las mujeres*. Lima: IEP.

71. Hibbett, A., Ubilluz, J.C. y Vich, V. (2009). *Contra el sueño de los justos: la literatura ante la violencia política*.
72. Hidalgo, David (2017). *Sombras de un rescate: Tras las huellas ocultas en la residencia del embajador japonés*. (2da ed.) Lima: Planeta.
73. Hidalgo Morey, Teodoro (2004). *Sendero Luminoso. Subversión y contrasubversión. Historia y tragedia*. Lima: Santillana S.A.
74. Hinojosa, Iván (1999). "Sobre parientes pobres y nuevos ricos: las relaciones entre Sendero Luminoso y la izquierda radical peruana". En Steven Stern (ed.) *Los senderos insólitos del Perú: guerra y sociedad, 1980-1995*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos-Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.
75. Instituto de Defensa Legal (2010). *Voces de las mujeres de la selva central: Testimonios de mujeres indígenas durante el conflicto armado interno*. Lima
76. Jara, Umberto (2017). *Secretos del túnel: 149 heroicos comandos en un rescate espectacular*. Lima: Planeta.
77. Jara, Umberto (2017). *Ojo por ojo. La verdadera historia del Grupo Colina*. Lima: Planeta.
78. Jara, Umberto (2017). *Abimael: El sendero del terror*. Lima: Planeta Perú
79. Jelin, Elizabeth (2012). *Los trabajos de la memoria*. Lima: IEP.
80. Jiménez Bacca, Benedicto (2012). *La captura del Presidente Gonzalo*. Lima: Ediciones Rivadeneyra E.I.R.L.
81. Jiménez Bacca, Benedicto (2000). *Inicio, desarrollo y ocaso del terrorismo en el Perú*. Tomo 1 Lima: Sanki.
82. Kaufman, Susana (1998). "Sobre violencia social, trauma y memoria". Trabajo preparado para el Seminario "Memoria colectiva y represión" auspiciado por el SRCC, Montevideo, 16-17 de noviembre. Disponible en <http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/historia/Kauffman.pdf>
83. Kirk, Robin (1993). *Las mujeres de Sendero. Grabado en piedra*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
84. Krajnik, Franz (2018). *Uchuraccay*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas UPC.
85. Lynch, Nicolás (1990). *Los jóvenes rojos de San Marcos. Radicalismo universitario de los años 70*. Lima: El zorro de abajo ediciones.
86. Mccarthy, Anamaría; Mccarthy, Kevin (2010). *Tarata: memoria del olvido, Miraflores - 16 de julio 1992*. Lima: Planeta.
87. Manrique, Nelson (2014). "Generando la inocencia: creación, uso e implicaciones de la identidad de 'inocente' en los periodos de conflicto y posconflicto en el Perú. En Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos. Lima.
88. Manrique, Nelson (2002). *El tiempo del miedo: la violencia política en el Perú, 1980 – 1996*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República.
89. Marzal, Manuel (1994). *Etnicidad y violencia en el Perú*. En Fernández de Rota y Monter, José (ed.), *Etnicidad y violencia*. Universidad de la Coruña.
90. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2015). *El rescate de los héroes: El caso de "Chavín de Huántar"*. Lima: R&F Publicaciones.
91. Milton, Cynthia (2018). *El arte desde el pasado fracturado peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
92. Montesinos, Vladimiro (2011). *Sin Sendero: Alerta Temprana II*. Lima: Ezer.
93. Morote Best, Efraín (1988). *Aldeas sumergidas. Cultura popular y sociedad en los Andes*. Cusco: Centro Bartolomé de las Casas.
94. Murakami, Yusuke (2012). *El Perú en la era del Chino. La política no institucionalizada y el pueblo en busca de un salvador*. Serie Ideología y Política, 27. Lima: Center for Integrated Areas Studies (CIAS)-Kyoto University- Instituto de Estudios Peruanos.
95. Noel Moral, Clemente (1989). *Ayacucho: testimonio de un soldado*. Lima: Publinor.
96. Ossio, Juan (1988). *Racionalidad e irracionalidad de la violencia andina*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
97. O'Sullivan, Neil (1987). *Terrorismo, ideología y democracia*. Madrid: Alianza Editorial.

98. Paredes, Carlos (2017). *La Hora Final: la verdad sobre la captura de Abimael Guzmán*. Lima: Planeta.
99. Peralta, Víctor (1998). *Prensa y violencia en el Perú*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
100. Peralta, Víctor (2000). *Sendero Luminoso y la prensa 1980.1994: la violencia peruana y sus representaciones en los medios*. Cusco: centro Bartolomé de las Casas-Casa de Estudios del Socialismo.
101. Portocarrero, Gonzalo (2015). *Profetas del odio. Raíces culturales y líderes de Sendero Luminoso*. (3ra ed.) Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad católica del Perú.
102. Portocarrero, Gonzalo (2012). *Razones de sangre. Aproximaciones a la violencia política*. (2da ed.) Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
103. Portocarrero, Gonzalo (2007a). *Castigo sin culpa, culpa sin castigo*. En *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República.
104. Portocarrero, Gonzalo (2007b). *La dominación total*. En *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República.
105. Portocarrero, Gonzalo (2007c). *Los fantasmas de la clase media*. En *Racismo y mestizaje y otros ensayos*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República.
106. Quispe Mejía, Ulpiano (2015). *Poder y violencia política en la Región Ayacucho*. Lima: Lluvia Editores.
107. Reátegui, Félix (Coordinador de investigación) (2012). *Criterios básicos para un espacio de conmemoración de la violencia en el Perú: La centralidad de los derechos de las víctimas*. Lima: IDEHPUCP – Misereor.
108. Rénique, José Luis (2015). *Incendiar la pradera: Un ensayo sobre la revolución en el Perú*. Lima: La Siniestra.
109. Rénique, José Luis (2003). *La voluntad encarcelada: las "luminosas trincheras de combate" de Sendero Luminoso en el Perú*. Serie Ideología y Política, 18. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
110. Ricoeur, Paúl (2003). *La memoria, la historia del olvido*. Madrid: Trotta.
111. Ríos, Jerónimo y Sánchez, Martí (2017). *Breve Historia de Sendero Luminoso*. Barcelona: Catarata.
112. Rodríguez Rabanal, César (1995). *La violencia de las horas (un estudio psicoanalítico de la violencia en el Perú)*. Caracas: Nueva Sociedad.
113. Roldán, Julio (2011). *Gonzalo, el mito (apuntes para una interpretación del PCP)*. Lima: Juan Gutemberg Editores-Impresores E.I.R.L.
114. Rojas, Telmo (1986). *Rondas, poder campesino y el terror*. Cajamarca: Universidad Nacional de Cajamarca-CONAPIS
115. Roncagliolo, Santiago (2017). *La cuarta espada: la historia de Abimael Guzmán y Sendero Luminoso*. Lima: Debate.
116. Rospigliosi, Fernando (2000). *Montesinos y las Fuerzas Armadas: Cómo controló durante una década las instituciones militares*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
117. Rúa, Efraín (2013). *El crimen de La Cantuta. La desaparición y muerte de un profesor y nueve estudiantes que estremeció al país*. Lima: Ruta Pedagógica Editora S.A.C.
118. Sandoval, Pablo (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Documento de Trabajo 142. Serie Antropología. Lima: Tarea-IEP.
119. Saona, Margarita (2017). *Los mecanismos de la memoria: Recordar la violencia en el Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
120. Starn, Orin (1991). *Reflexiones sobre rondas campesinas y nuevos movimientos sociales. Con los llanques todo barro*. Lima: IEP.
121. Stern, Steve; Winn, Peter; Lorenz, Federico; Marchesi, Aldo (2013). *No hay mañana sin ayer: Batallas por la memoria histórica en el Cono Sur*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
122. Stern, Steven (ed.) (1999). *Los senderos insólitos del Perú: guerra y sociedad, 1980-1995*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos-Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.

123. Strong, Simon (1992). *Sendero Luminoso. El movimiento subversivo más letal del mundo*. Lima: Peru Reporting E.I.R.L.
124. Tapia, Carlos (1995). *Autodefensa armada del campesinado*. Lima: CEDEP.
125. Tapia, Carlos (1997). *Las Fuerzas Armadas y Sendero Luminoso. Dos estrategias y un final*. Lima: IEP.
126. Theidon, Kimberly (2009). *Entre prójimos: el conflicto armado interno y la política de reconciliación en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
127. Tipe Sánchez, Víctor; Tipe Sánchez, Jaime (2015). *Uchuraccay: El pueblo en el que morían los que llegaban a pie*. Lima: G7.
128. Tipe Sánchez, Víctor (2007). *Abimael, la captura*. Lima: Tvideo S.A.C.
129. Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
130. Toledo Brückmann, Ernesto (2003). *Retablos de Ayacucho: Testimonios de violencia*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
131. Tovar, Cecilia (2007). *La reconciliación en el Perú: condiciones y desafíos*. Lima: IEP – IBC.
132. Trinidad, Rocío. (2004). *El espacio escolar y las memorias de guerra en Ayacucho*. En *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*, 2. Madrid: Siglo XXI.
133. Trinidad, Rocío. (2006). *El informe final de la CVR y el reto de la diversificación curricular en Ayacucho*. Lima: Asociación Ser.
134. Ucceli, F.; Agüero, J.; Pease, M.; Portugal, T. y Del Pino, P. (2013). *Secreto a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
135. Uceda, Ricardo. *Muerte en el Pentagonito. Los cementerios secretos del Ejército Peruano*. Lima, Planeta, 2004.
136. Uribe, Gabriel (2003). *La otra versión. Un insólito sendero literario*. Lima: Lluvia Editores.
137. Valdivia, José (2001). *Cayara: Derrota de Sendero Luminoso en su 'teatro principal' y manipulación político psicológica prosubversiva*. Lima: ALTIGraf E.I.R.L.
138. Valenzuela, Manuel (2012). "Sendero en la prisión: apuntes etnográficos sobre los senderistas del penal Miguel Castro Castro". *Revista Argumentos. Revista de Análisis y Crítica*. Disponible en: <http://revistaargumentos.iep.org.pe/wp-content/uploads/2014/04/valenzuela.pdf>
139. Vargas Llosa, Mario; Juan Ossio, Fernando Fuenzalida y otros (1983). *Informe de la Comisión Investigadora de los Sucesos de Uchuraccay*. Lima: Editora Perú.
140. Vega-Centeno, Imelda (1994). "Género y política: a propósito de la mujer en Sendero Luminoso". *Boletín Americanista*, nº 4.
141. Vich, Víctor (2017). *El caníbal es otro. Violencia y cultura en el Perú contemporáneo*. Lima: Editorial Horizonte.
142. Vich, Víctor (2015). *Poéticas del duelo: Ensayos sobre arte, memoria y violencia política en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
143. Vidal, Ana María (1993). *Los decretos de la guerra: dos años de política antsubversivas y una propuesta de paz*. Lima: IDS.
144. Villa Esteves, Moisés (2013). *El final de Sendero*. Lima: Moisés Villa Esteves.
145. Youngers, Colette (2003). *Violencia política y sociedad civil en el Perú: historia de la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
146. Zapata, Antonio (2017). *La Guerra Senderista: Hablan los enemigos*. Lima: Taurus.
147. Zapata, Antonio (1991). "Los espejuelos chinos. Jóvenes mirando el video de Gonzalo" *Revista Quehacer*, nº 70. Lima: DESCO.
148. Wiesse, Ricardo (2010). *Cantuta: Cieneguilla -27 junio 1995*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
149. Wilson, Fiona (2014). *Ciudadanía y violencia política en el Perú: Una ciudad andina 1870 – 1980*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Apéndice 2

MATRIZ DE ANÁLISIS 1: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los conocimientos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”

Dimensiones del enfoque de ciudadanía activa	Indicadores	Ítems	Conocimientos	Relación de conexión		Comentarios
				Conexión explícita	Conexión implícita	
Ejercicio de derechos y deberes	Asume el ejercicio de sus derechos, deberes y responsabilidades.	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	Situación de los derechos humanos en el Perú durante la década de los 80 (SEM8 ¹⁶)	X		La relación es explícita porque se abordan los derechos humanos directamente.
			Estadísticas que evidencian las diferencias entre la vida rural y urbana (SEM14)		X	La relación es implícita en cuanto a partir de la contrastación de diferencias se infiere la relación con los derechos y deberes.
		Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	Etapas del CAI: 2 La militarización del conflicto (29 de diciembre de 1982 – 19 de junio de 1986): Las masacres (SEM8)	X		Se conecta directamente con el enfoque de ciudadanía activa en cuanto las masacres sufridas por la población permiten comprender la importancia de los derechos, por ejemplo el de la vida e integridad.
			Discriminación étnica y social: prejuicios y estereotipos (SEM11)	X		Se conecta directamente con el enfoque de ciudadanía activa en cuanto la discriminación vivida durante el CAI permite comprender la importancia de los derechos, por ejemplo el de la igualdad.

¹⁶ Indica la semana en la que está programado ese conocimiento dentro del curso “Ciudadanía en el Perú y el conflicto armado interno (1980-2000)”.

		Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	Discriminación y violencia contra la mujer: La mujer terrorista, la mujer policía, la mujer campesina, la mujer peruana (SEM10)	X		Este conocimiento sí promueve la reflexión sobre la importancia de los derechos y deberes en la medida que aborda situaciones de impacto de violencia contra la mujer.
			Situación de las minorías durante el conflicto armado interno (1980-2000) (SEM12)	X		Este conocimiento sí promueve la reflexión sobre la importancia de los derechos y deberes en la medida que aborda situaciones de impacto de violencia contra las minorías.
Convivencia democrática	Convive con los demás reconociéndolos como sujetos de derecho.	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	El papel de la mujer en el conflicto armado interno (SEM10)	X		La conexión es directa ya que aborda un estereotipo y prejuicio discriminatorio como es el que identifica a la mujer como inferior al hombre.
			Las secuelas del conflicto armado interno: agravamiento de las formas de discriminación y exclusión (SEM11)	X		Se evidencia una conexión explícita en cuanto se analizan casos de discriminación en los que subyacen estereotipos y prejuicios.
			Las minorías en el Perú: comunidad LGTBI, expresidarios, discapacitados, trabajadores sexuales, infectados con VIH, etc. (SEM12)	X		Se evidencia una conexión explícita en cuanto se analizan casos de discriminación contra las minorías en el Perú, en los que subyacen estereotipos y prejuicios.
	Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	Rol de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (SEM30)	X		Este conocimiento es coherente con el enfoque de ciudadanía activa ya que la CVR utilizó en el proceso numerosos testimonios que son un ejemplo claro de diálogo, además, éstos fueron dados por personas de amplios y diversos sectores.	

			Importancia de la memoria: El Lugar de la Memoria (SEM32)	X		Este conocimiento es coherente con el enfoque de ciudadanía activa ya que el LUM presenta diversas perspectivas de los hechos lo que promueve la tolerancia.
			Sobre el proceso de Reconciliación Nacional (SEM33)		X	La relación es implícita ya que el proceso de Reconciliación estipula una serie de normas y procedimientos institucionales, más que situaciones sociales que promuevan el diálogo y la tolerancia.
		Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	Las secuelas del conflicto armado interno: Los que asumieron el reto de la violencia y construyeron sobre lo destruido (ANFASEP, GEIN, organizaciones de mujeres que lucharon contra la pobreza, María Elena Moyano, dirigentes jóvenes que reconstruyeron muchas de las comunidades más afectadas. (SEM29)		X	Existe una relación evidente entre el conocimiento y el indicador de la presencia del enfoque de ciudadanía activa ya que se enfatiza la acción pacífica de organizaciones y personas para afrontar el conflicto armado interno.
			El papel de las organizaciones sociales (gremios, iglesias y organizaciones defensoras de los Derechos Humanos) (SEM22)		X	Además, es explícito el abordaje de organizaciones que se enfrentaron a la violencia terrorista dentro del marco institucional democrático.
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema	Nivel de legitimidad de las instituciones del Estado: Congreso de la República, Poder Judicial y Policía Nacional del Perú (SEM8)		X	El concepto de legitimidad es fundamental para la comprensión del sistema político peruano, por lo que se evidencia una relación explícita.

	política (desde lo local a lo nacional y lo global).	político en el que se inserta.	La dictadura dentro de la democracia: Los regímenes de excepción y la situación de los derechos fundamentales (SEM8)	X		La comprensión del objetivo de la existencia de los regímenes de excepción permite comprender la naturaleza del sistema democrático, esto evidencia el alto grado de coherencia.
			El proceso político: participación de los partidos políticos durante el conflicto armado interno (1980-2000) (SEM18)	X		La comprensión de la importancia de la participación de los partidos políticos durante el conflicto armado interno permite comprender la naturaleza del sistema democrático, esto evidencia el alto grado de coherencia.
		Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.	Ideología y estrategia del PCP Sendero Luminoso (SEM3)	X		Es evidente la coherencia pues al analizar la ideología de SL se evalúa ideales políticos.
			Leyes y terrorismo: El proceso político (el poder legislativo y el poder judicial) (SEM21)	X		Es evidente la coherencia pues al analizar las leyes promulgadas durante el CAI y la participación de los poderes del Estado se identifican las normas operativas de un gobierno.
		Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.	La identidad nacional (SEM11)		X	La relación es implícita ya que se aborda el conocimiento de la identidad nacional de manera general, no se garantiza que el estudiante se reconozca miembro de una comunidad a partir de vínculos afectivos.
Participación ciudadana	Participa —a partir de una reflexión autónoma y crítica— en la	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias,	Conflicto armado interno, violencia política, terrorismo en el Perú (deslinde conceptual, implicancias) (SEM5)	X		La relación es explícita porque se contrastan de manera crítica diversas fuentes de información, lo que favorece el proceso de reflexión autónoma.

	construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para todos.	afirmaciones o fuentes de información.	Captura de Abimael Guzmán: La verdad sobre la supuesta derrota del terrorismo (SEM27)	X		La relación es explícita porque se contrastan de manera crítica diversas fuentes de información y posturas con respecto a la captura de Abimael Guzmán, lo que promueve la reflexión autónoma.
		Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).				
Diálogo intercultural	Establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas.	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	Las tradiciones culturales en la organización social andina (SEM15)	X		Se contrastan las diversas tradiciones culturales andinas con la ideología de los miembros de Sendero Luminoso, es evidente que el estudiante reconoce el valor de las identidades culturales.
			La literatura y conflicto armado interno (SEM25)		X	La relación es implícita ya que se aborda la literatura en relación al CAI, sin hacer un contraste que refleje diversas identidades culturales.
			Las artes y conflicto armado interno (SEM25)		X	La relación es implícita ya que se abordan las artes en relación al CAI, sin hacer un contraste que refleje diversas identidades culturales.
		Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.				

Apéndice 3

MATRIZ DE ANÁLISIS 2: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y las habilidades/ desempeños del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”

Dimensiones del enfoque de ciudadanía activa	Indicadores	Ítems	Habilidades/ Desempeños	Relación de conexión		Comentarios
				Conexión explícita	Conexión implícita	
Ejercicio de derechos y deberes	Asume el ejercicio de sus derechos, deberes y responsabilidades.	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	Identifica las características de la ciudadanía con una perspectiva democrática. (SEM1)	X		Se evidencia una conexión explícita en cuanto la habilidad específica es identificar, tal y cual se promueve en el ítem.
		Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	Relaciona los conceptos de derechos humanos, democracia y ciudadanía. (SEM8)	X		Se conecta directamente con el enfoque de ciudadanía activa en cuanto la relación que se establece en este desempeño permite comprender la importancia de los derechos y deberes.
		Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	Reconoce la violación de los derechos humanos como elemento característico de la militarización del conflicto armado interno (1980-2000). (SEM8)	X		Esta habilidad presente en el desempeño sí promueve la reflexión sobre la importancia de los derechos y deberes en la medida que aborda casos concretos de la vida real.
Convivencia democrática	Convive con los demás reconociéndolos como	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	Analiza el agravamiento de las formas de discriminación y exclusión durante el conflicto armado interno (1980-2000). (SEM11)	X		Se evidencia una conexión explícita en cuanto se analizan casos de discriminación en los que subyacen estereotipos y prejuicios.

	sujetos de derecho.		Explica las razones que motivaron la discriminación contra las minorías durante el conflicto armado interno (1980-2000). (SEM12)	X		Se evidencia una conexión explícita en cuanto se analizan casos de discriminación contra las minorías en el Perú, en los que subyacen estereotipos y prejuicios.
		Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	Propone medidas concretas, viables y pertinentes para transformar las experiencias del conflicto en instrumentos para lograr cambios positivos en nuestra convivencia, que empiecen en la interacción escolar. (SEM32)	X		Esta habilidad propositiva enfocada en la convivencia escolar es coherente con el enfoque de ciudadanía activa que reconoce al diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.
			Discute acerca de los factores que permitieron una crisis extrema (1989 – 1992) durante el conflicto armado interno. (SEM19)	X		La discusión como habilidad se relaciona de manera explícita con el indicador que exige reconocer el diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.
		Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	Justifica proporcionando razones o pruebas válidas que respalden su posición acerca del papel de los medios de comunicación durante el conflicto armado interno. (SEM26)	X		Existe una relación evidente entre la habilidad y el indicador de la presencia del enfoque de ciudadanía activa ya que se enfatiza la justificación como mecanismo de resolución pacífica de conflictos.
			Justifica proporcionando razones o pruebas válidas que respalden su posición acerca de las acciones de los comandos paramilitares, las organizaciones sociales, las rondas campesinas y los	X		Existe una relación evidente entre la habilidad y el indicador de la presencia del enfoque de ciudadanía activa ya que se enfatiza la justificación como mecanismo de resolución pacífica de conflictos.

			comités de autodefensa. (SEM24)			
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global).	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.	Explica el papel del Estado en la construcción de la ciudadanía en los habitantes de una nación. (SEM4)	X		La habilidad de la explicación es un requisito fundamental para lograr la comprensión del sistema político peruano, por lo que se evidencia una relación explícita.
			Identifica los mecanismos para el mantenimiento del orden y la seguridad dentro de un gobierno democrático. (SEM6)		X	Identificar es una habilidad previa, pero necesaria para lograr la comprensión de diversos aspectos, esto evidencia cierto grado de coherencia.
			Relaciona los conceptos de derechos humanos, democracia y ciudadanía. (SEM8)	X		Relacionar es una habilidad que evidencia comprensión pues la persona es capaz de vincular conceptos, eso es sinónimo de comprensión, esto demuestra el alto grado de coherencia.
		Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.	Contrasta las características ideológicas, organizacionales y estratégicas de Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru. (SEM9)	X		Contrastar es una habilidad previa, ya que en primer lugar a partir de la contrastación se identifican las fortalezas y debilidades que luego te permitirán evaluar, esto evidencia el alto grado de coherencia.
		Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir	Reconoce la influencia de la dinámica familiar en la formación ciudadana con una perspectiva democrática. (SEM2)		X	La relación es implícita ya que se aborda la habilidad de reconocer la importancia de la familia, sin embargo, de manera indirecta se establecen vínculos afectivos

		de vínculos afectivos y efectivos.				para reconocerse miembro de una comunidad.
			Identifica los rasgos que evidencian tanto la integración como la desintegración de la nación peruana. (SEM16)		X	La relación es implícita ya que se aborda la habilidad de identificar los rasgos de integración o desintegración nacional, sin embargo, de manera indirecta se establecen vínculos afectivos para reconocerse miembro de una comunidad.
Participación ciudadana	Participa —a partir de una reflexión autónoma y crítica— en la construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para todos.	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.	Evalúa las responsabilidades del PCP Sendero Luminoso y el MRTA durante el conflicto armado interno. (SEM30)		X	La relación es explícita porque la habilidad de evaluación coincide con el indicador del enfoque de ciudadanía activa.
			Evalúa las responsabilidades de las Fuerzas Policiales, Fuerzas Armadas y comités de autodefensa durante el conflicto armado interno. (SEM31)		X	El análisis de distintas perspectivas e, incluso contrapuestas favorece la evaluación y, a la vez, la reflexión crítica.
			Evalúa de manera coherente el proceso de Reconciliación Nacional realizando una valoración de los puntos fuertes y débiles. (SEM33)		X	La relación es explícita porque la habilidad de evaluación coincide con el indicador del enfoque de ciudadanía activa.
		Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).	Propone medidas concretas, viables y pertinentes para transformar las experiencias del conflicto en instrumentos para lograr cambios positivos en nuestra convivencia, que empiecen en la interacción escolar. (SEM32)		X	Es evidente la coherencia pues al proponer medidas para mejorar la convivencia escolar se establecen acciones concretas con proyección a toda la comunidad educativa.

Diálogo intercultural	Establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas.	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	Analiza el agravamiento de las formas de discriminación y exclusión durante el conflicto armado interno (1980-2000). (SEM11)		X	La relación es implícita ya que se aborda actos de discriminación durante el CAI, sin embargo, no se favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales.
		Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.				

Apéndice 4

MATRIZ DE ANÁLISIS 3: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y las actitudes del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”

Dimensiones del enfoque de ciudadanía activa	Indicadores	Ítems	Actitudes	Relación de conexión		Comentarios
				Conexión explícita	Conexión implícita	
Ejercicio de derechos y deberes	Asume el ejercicio de sus derechos, deberes y responsabilidades.	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	Importancia de la formación ciudadana con una perspectiva democrática (SEM1)		X	Se conecta implícitamente con el enfoque de ciudadanía activa en cuanto no hace énfasis en el asumir el ejercicio de sus derechos y deberes.
		Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	Las minorías en el Perú: la vulneración de sus derechos fundamentales y su impacto en la construcción de ciudadanía (SEM12)		X	Se conecta implícitamente con el enfoque de ciudadanía activa en cuanto no hace énfasis en el asumir el ejercicio de sus derechos y deberes.
		Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	La defensa de los derechos humanos como requisito fundamental del ejercicio ciudadano (SEM8)	X		Defender los derechos humanos se torna una predisposición o actitud relacionada de manera explícita con el indicador del enfoque de ciudadanía activa.
Convivencia democrática	Convive con los demás reconociéndolos como	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	¿Equidad o igualdad? Situación de la mujer en el Perú (SEM10)	X		Se evidencia una conexión explícita en cuanto se generan actitudes a partir del análisis de casos de discriminación en los que subyacen estereotipos y prejuicios.

	sujetos de derecho.		La discriminación étnica en el Perú y su impacto en la construcción de ciudadanía (SEM11)	X		Se evidencia una conexión explícita en cuanto se generan actitudes a partir del análisis de casos de discriminación en los que subyacen estereotipos y prejuicios.
		Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	Verdad y reconciliación como requisito para la integración social (SEM30)	X		Esta actitud de reconciliación es coherente con el enfoque de ciudadanía activa ya que reconoce al diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.
			¿Sobre qué bases repensar un Perú en paz? (SEM35)	X		Existe una relación evidente entre la actitud pacífica y el indicador referido a la convivencia armoniosa.
		Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	El sistema educativo y su incidencia positiva en la solución de los problemas sociales del Perú (SEM7)	X		Se fomenta de manera explícita un mecanismo pacífico como la participación en el sistema educativo para la solución de problemas sociales.
			La violencia como generadora de más violencia (SEM9)	X		Existe una relación evidente entre la actitud de rechazo a la violencia y el indicador referido a la convivencia armoniosa.
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad política	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.	Legitimidad de las organizaciones del Estado e institucionalidad democrática como garantía del ejercicio ciudadano (SEM5)		X	La actitud que se busca desarrollar más es de indagación de conceptos complejos y profundos sobre la democracia, sin embargo, no apunta directamente al logro de un sentido de pertenencia.

	(desde lo local a lo nacional y lo global).	Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.				
		Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.	La nación peruana: rasgos de integración y desintegración (SEM16)	X		La relación es explícita ya que se busca desarrollar la actitud de integración a la comunidad.
Participación ciudadana	Participa —a partir de una reflexión autónoma y crítica— en la construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para todos.	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.				
		Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).				
Diálogo intercultural	Establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	La fractura social: abismos entre lo rural y lo urbano (SEM14)		X	La relación es implícita ya que se aborda principalmente aspectos sociales más no el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales.
		Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el	La discriminación étnica en el Perú y su impacto en la		X	La relación es implícita ya que no se resalta la importancia de reconocer el

	las relaciones humanas.	diálogo y el respeto mutuo.	construcción de ciudadanía (SEM11)			valor de las diversas identidades culturales.
--	-------------------------	-----------------------------	------------------------------------	--	--	---

Apéndice 5: Validación de instrumentos

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento “MATRIZ DE ANÁLISIS: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”. La evaluación de este documento es de gran relevancia, para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área Educación, como a sus aplicaciones. Agradezco su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	Dra. Milagros Miranda Jara	
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)	
Área de Formación académica:	Educación Inicial ()	Educación Primaria ()
	Educación Secundaria ()	Educación Universitaria (X)
	Psicólogo ()	
Áreas de experiencia profesional:	Gestión Universitaria	
Institución donde labora:	Universidad César Vallejo	
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años ()	
	Más de 5 años (X)	
Experiencia en Investigación Psicométrica :	Título del estudio realizado.	

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar lingüísticamente el instrumento, por juicio de expertos.
- Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo a la dimensión y a la variable de estudio del área según el autor.

3. DATOS DEL CUESTIONARIO

Nombre de la Prueba:	Matriz de análisis de correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)”
Autor:	Joseph Santiago Martin Vergara
Procedencia:	Trujillo, Perú
Administración:	De tipo documental
Tiempo de aplicación:	---
Ámbito de aplicación:	---
Significación:	Esta matriz está compuesta por 5 dimensiones, 5 indicadores y 13 ítems que son valorados por la conexión explícita e implícita que tienen con los elementos del curso.

4. DIMENSIONES

Objetivo: Verificar si los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” tienen una conexión explícita con los ítems referidos a las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

Para validar marcar en cada criterio (claridad, coherencia y relevancia), lo siguiente

- 1 – No tiene relación.
- 2 – Tiene una relación parcial.
- 3 – Tiene una relación mayoritaria.
- 4 – Tiene una relación total.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Criterios de validación			Observaciones y recomendaciones
			Claridad	Coherencia	Relevancia	
Ejercicio de derechos y deberes	Asume el ejercicio de sus derechos, deberes y responsabilidades	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	4	4	4	
		Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	4	4	4	
		Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	4	4	4	
Convivencia democrática	Convive con los demás reconociéndolos como sujetos de derecho.	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	4	4	4	
		Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	4	4	4	
		Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	4	4	4	
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global).	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.	4	4	4	
		Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.	4	4	4	
		Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.	4	4	4	
Participación ciudadana	Participa —a partir de una reflexión	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias,	4	4	4	

	autónoma y crítica— en la construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para todos.	afirmaciones o fuentes de información.				
		Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).	4	4	4	
Diálogo intercultural	Establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas.	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	4	4	4	
		Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.	4	4	4	

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: MATRIZ DE ANÁLISIS: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)"

OBJETIVO: Verificar si los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)" tienen una conexión explícita con los ítems que se relacionan con las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

DIRIGIDO A: Al ser la unidad de análisis un documento y la técnica el análisis documental, no hay una población.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

Dra. Milagros Miranda Jara

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Doctor en Gestión Universitaria

VALORACIÓN:

Aprobado	Desaprobado
X	



Dra. Milagros Miranda Jara
DNI: 18168992

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "MATRIZ DE ANÁLISIS: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)". La evaluación de este documento es de gran relevancia, para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área Educación, como a sus aplicaciones. Agradezco su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	Dr. Joseph Anibal Martin Vergara
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de Formación académica:	Educación Inicial () Educación Primaria () Educación Secundaria (X) Psicólogo ()
Áreas de experiencia profesional:	Docente Coordinador pedagógico del Programa SUBE de la Universidad Cesar Vallejo de Trujillo
Institución donde labora:	Universidad César Vallejo de Trujillo
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica :	Título del estudio realizado.

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar lingüísticamente el instrumento, por juicio de expertos.
- Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo a la dimensión y a la variable de estudio del área según el autor.

3. DATOS DEL CUESTIONARIO

Nombre de la Prueba:	Matriz de análisis de correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)"
Autor:	Joseph Santiago Martin Vergara
Procedencia:	Trujillo, Perú
Administración:	De tipo documental
Tiempo de aplicación:	---
Ámbito de aplicación:	---
Significación:	Esta matriz está compuesta por 5 dimensiones, 5 indicadores y 13 ítems que son valorados por la conexión explícita e implícita que tienen con los elementos del curso.

4. DIMENSIONES

Objetivo: Verificar si los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)" tienen una conexión explícita con los ítems referidos a las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

Para validar marcar en cada criterio (claridad, coherencia y relevancia), lo siguiente

1 – No tiene relación.

2 – Tiene una relación parcial.

3 – Tiene una relación mayoritaria.

4 – Tiene una relación total.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Criterios de validación			Observaciones y recomendaciones
			Claridad	Coherencia	Relevancia	
Ejercicio de derechos y deberes	Asume el ejercicio de sus derechos, deberes y responsabilidades	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	4	4	4	
		Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	4	4	4	
		Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	4	4	4	
Convivencia democrática	Convive con los demás reconociéndolos como sujetos de derecho.	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	4	4	4	
		Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	4	4	4	
		Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	4	4	4	
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global).	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.	4	3	4	
		Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.	3	4	4	
		Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.	4	4	4	
Participación ciudadana	Participa —a partir de una reflexión autónoma y crítica— en la construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.	3	4	4	
		Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).	4	4	4	

	todos.					
Diálogo intercultural	Establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas.	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	4	4	3	
		Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.	4	4	4	

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: MATRIZ DE ANÁLISIS: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)"

OBJETIVO: Verificar si los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)" tienen una conexión explícita con los ítems que se relacionan con las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

DIRIGIDO A: Al ser la unidad de análisis un documento y la técnica el análisis documental, no hay una población.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

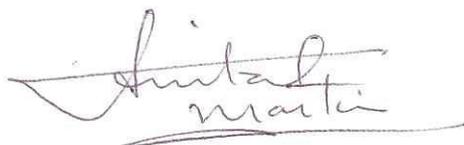
Dr. Joseph Anibal Martin Vergara

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Doctor en Educación

VALORACIÓN:

Aprobado	Desaprobado
✓	



Dr. Joseph Anibal Martin Vergara

DNI: 18212310

Evaluación por juicio de expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento "MATRIZ DE ANÁLISIS: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)". La evaluación de este documento es de gran relevancia, para lograr que sea válido y que los resultados obtenidos a partir de éste sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área Educación, como a sus aplicaciones. Agradezco su valiosa colaboración.

1. DATOS GENERALES DEL JUEZ

Nombre del juez:	Dr. Mauricio Percy Méndez Aguilar
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de Formación académica:	Educación Inicial () Educación Primaria () Educación Secundaria (X) Psicólogo ()
Áreas de experiencia profesional:	Docente del Programa de Formación General de la Universidad Cesar Vallejo de Trujillo
Institución donde labora:	Universidad César Vallejo de Trujillo
Tiempo de experiencia profesional en el área :	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica :	Nivel de conocimiento y actitudes sobre el embarazo en adolescentes. Institución Educativa Marcial Acharán y Smith Trujillo 2017.

2. PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN:

- Validar lingüísticamente el instrumento, por juicio de expertos.
- Juzgar la pertinencia de los ítems de acuerdo a la dimensión y a la variable de estudio del área según el autor.

3. DATOS DEL CUESTIONARIO

Nombre de la Prueba:	Matriz de análisis de correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)"
Autor:	Joseph Santiago Martin Vergara
Procedencia:	Trujillo, Perú
Administración:	De tipo documental
Tiempo de aplicación:	---
Ámbito de aplicación:	---
Significación:	Esta matriz está compuesta por 5 dimensiones, 5 indicadores y 13 ítems que son valorados por la conexión explícita e implícita que tienen con los elementos del curso.

4. DIMENSIONES

Objetivo: Verificar si los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)" tienen una conexión explícita con los ítems referidos a las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

Para validar marcar en cada criterio (claridad, coherencia y relevancia), lo siguiente

- 1 – No tiene relación.
- 2 – Tiene una relación parcial.
- 3 – Tiene una relación mayoritaria.
- 4 – Tiene una relación total.

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Criterios de validación			Observaciones y recomendaciones
			Claridad	Coherencia	Relevancia	
Ejercicio de derechos y deberes	Asume el ejercicio de sus derechos, deberes y responsabilidades	Promueve la identificación de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	4	4	4	-
		Promueve la comprensión de los derechos y deberes propios y de la persona humana en general.	4	4	4	-
		Promueve la reflexión sobre la importancia de asumir el ejercicio de derechos y deberes.	4	4	4	-
Convivencia democrática	Convive con los demás reconociéndolos como sujetos de derecho.	Propicia el rechazo a estereotipos y prejuicios discriminatorios.	4	4	4	-
		Favorece el reconocimiento del diálogo y la tolerancia como principios básicos de la convivencia armoniosa.	4	4	4	-
		Enfatiza el empleo de mecanismos pacíficos para la resolución de conflictos.	4	4	4	-
Sentido de pertenencia a una comunidad política	Desarrolla un sentido de pertenencia a una comunidad política (desde lo local a lo nacional y lo global).	Promueve la comprensión de diversos aspectos de la vida política y el sistema político en el que se inserta.	4	4	4	-
		Favorece la evaluación tanto de los ideales políticos como de las normas operativas de un gobierno.	4	4	4	-
		Promueve el hecho de reconocerse miembro de una comunidad, a partir de vínculos afectivos y efectivos.	4	4	4	-
Participación ciudadana	Participa —a partir de una reflexión autónoma y crítica— en la construcción de una sociedad más justa y de una vida digna para todos.	Promueve la reflexión crítica a través de la evaluación de la validez de creencias, afirmaciones o fuentes de información.	4	4	4	-
		Establece la realización de acciones concretas de proyección a la comunidad (educativa y/o local).	4	4	4	-

Diálogo intercultural	Establece un diálogo intercultural desde el reconocimiento de las diferencias y del conflicto como inherente a las relaciones humanas.	Favorece el reconocimiento del valor de las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	4	4	4	-
		Fomenta la interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo.	4	4	4	-

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: MATRIZ DE ANÁLISIS: Correspondencia entre el enfoque de ciudadanía activa y los elementos del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)"

OBJETIVO: Verificar si los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) del curso "Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)" tienen una conexión explícita con los ítems que se relacionan con las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.

DIRIGIDO A: Al ser la unidad de análisis un documento y la técnica el análisis documental, no hay una población.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

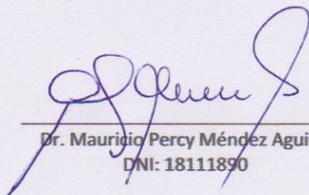
Dr. Mauricio Percy Méndez Aguilar

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

Doctor en Educación

VALORACIÓN:

Aprobado	Desaprobado
X	


Dr. Mauricio Percy Méndez Aguilar
DNI: 18111890

Apéndice 6: Matriz de consistencia

Título: Curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980-2000)” y el enfoque de ciudadanía activa en el Currículo Nacional vigente al 2019

Autor: Joseph Santiago Martin Vergara

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLE/DIMENSIÓN	METODOLOGICO
<p>1.-Problema General ¿Cuál es el nivel de coherencia entre el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019</p>	<p>General</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el nivel de coherencia entre el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000) y el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019. <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la correspondencia entre los conocimientos enunciados en el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa. - Analizar la correspondencia entre 	<p>Hi: El curso “Ciudadanía en el Perú y Conflicto Armado Interno (1980 – 2000)”, guarda un destacado nivel de coherencia con el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019. H₀: El diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y Conflicto Armado Interno (1980 – 2000)”, no guarda coherencia con el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019.</p>	<p>1.- Variable El diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y Conflicto Armado Interno (1980 – 2000)”</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos - Habilidades - Actitudes <p>2.-Variable Enfoque de ciudadanía activa en el Currículo Nacional vigente al 2019</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio de derechos y deberes - Convivencia democrática - Sentido de pertenencia a una comunidad política 	<p>Población y Muestra No amerita pues la unidad de análisis son documentos.</p> <p>Diseño de estudio Investigación cualitativa</p>

	<p>las habilidades enunciadas en el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la correspondencia entre las actitudes enunciadas en el diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y las dimensiones del enfoque de ciudadanía activa. - Establecer el grado de coherencia del diseño del curso “Ciudadanía en el Perú y conflicto armado interno (1980 – 2000)” y el enfoque de ciudadanía activa del Programa Curricular de Educación Secundaria vigente al 2019. 		<ul style="list-style-type: none"> - Participación ciudadana - Diálogo intercultural 	
--	--	--	--	--