

FUNDAMENTOS DE LOS METODOS ACTIVOS EN LA  
ENSEÑANZA DE LA LINEA DE FISOLOSOFIA Y CCSS EN LA  
EDUCACION SECUNDARIA<sup>1</sup>

*Teresa Cisneros Gallo\**

1. ¿DE QUE MARCO TEORICO PARTIMOS?

Toda Educación supone una respuesta a la pregunta por el hombre. Todos aquellos que hacemos educación hemos **optado** –de manera explícita o implícita– por un tipo de educación que apunta a la formación de un hombre con ciertas características consideradas ‘deseables’. La pregunta que acompaña constantemente al quehacer educativo es **¿qué es el hombre? Y qué hombre queremos formar** es lo que marca nuestra manera de hacer educación. Sin embargo, la educación no puede responder a esta pregunta en abstracto porque, como fenómeno humano, está indefectiblemente ligada a la sociedad y la cultura. La pregunta por el hombre debe responderse desde una realidad concreta y lleva necesariamente a la pregunta por el tipo de sociedad que deseamos. En realidad la pregunta de la educación –y ella **es ya** una forma de respuesta– es **¿qué características debe**

---

1 Ponencia presentada en el I Seminario Taller de Innovaciones Curriculares y Teoría Educativa, Universidad Nacional ‘Pedro Ruiz Gallo’ (Setiembre de 1996).

\* Pontificia Universidad Católica del Perú- Departamento de Educación.

**tener el hombre que la educación forma para la sociedad que deseamos?** Es por esto que la educación no puede nunca soslayar su relación con las **finalidades y aspiraciones** que un grupo humano se plantea para sí mismo. Decir que *'educamos para la democracia'*, o que *'pensamos en la igualdad de oportunidades'*, o que *'queremos hacer hombres libres'*, apunta a los **valores** que guían la práctica educativa de una sociedad para hacerla razonable. Por ello, debemos admitir la evidencia de que la educación no es un fenómeno neutral: se hace desde y con una determinada ideología, con un concreto **sistema de valores**.

Como dice Fullat (1983) no sólo educamos sino que educamos 'honestamente'. Podremos no estar de acuerdo y discutir qué es 'lo honesto', pero no se pondrá en duda que la educación siempre tiene que ser conforme a la honestidad y la justicia. La educación, entonces, encierra una **necesaria referencia a los valores**. Valores que, en suma, son los valores de la sociedad en la que la educación se da. De hecho, cada sociedad puede preferir este u otro conjunto de valores (anarquista, personalista, marxista, cristiano, etc.) pero lo que no se puede es educar sin ellos. Pueden, como muchas veces sucede, desconocerse o no haberse reflexionado sobre ellos, pero estarán allí en todas las manifestaciones sociales: en las familias, la televisión, las modas, el régimen político y –cómo no– el sistema educativo. Por ello, podemos afirmar que educar es '**pre-ferir**' o decidirse por un conjunto de valores y que la libertad juega un papel preponderante en la faena educadora.

Sin embargo, también es cierto que la educación cumple una función de **reproducción** cultural. Aprendemos la cultura o forma de simbolizar la realidad en la que nos educamos y por ello compartimos una lengua, ciertas costumbres y un conjunto de conocimientos, tradiciones, actitudes y valores que nos identifican como peruanos. Pero, no sólo eso es educar. Si entendemos educación como **la práctica de los medios aptos para desarrollar las posibilidades humanas**, debemos dejar un espacio para el **cambio**. Reproducción y cambio a la vez es lo que hacemos al educar. Parece contradictorio pero para desarrollar la potencialidades del hombre, la educación debe buscar el punto de equilibrio en esta constante **tensión entre reproducción y cambio**. Y, frente a esta tensión, tenemos dos grandes opciones:

- Si inclinamos la balanza **hacia la reproducción** estaremos optando por una educación como aprendizaje de lo ya hecho, como una transmisión del legado cultural hacia las nuevas generaciones. La educación de este tipo se plasma en currículos informativos y con gran cantidad de aprendizaje de hechos de realidad: se prioriza la enseñanza de la sociología, historia, lenguaje, literatura, psicología, economía, física, química y los avances tecnológicos.
- Si inclinamos la balanza **hacia el cambio** optamos por currículos que priorizan la filosofía, la ética, la política, la estética y el derecho. Se prefieren acciones y disciplinas formativas antes que informativas, posibilitando así la formación del juicio crítico, reflexivo y moral para el compromiso y el cambio social que se considere pertinente. Este tipo de acción educativa también se ha llamado, desde Freire, educación liberadora o libertaria según el término actualmente utilizado en la corriente libertaria norteamericana de carácter abiertamente contestatario.

Ambas opciones son viables y complementarias. No existe **educación auténtica** que no cumpla con estas dos funciones. Entonces, la pregunta de cada sociedad debiera ser ¿cuál es el punto de equilibrio entre reproducción y cambio **que necesitamos**? Porque, además, tampoco existe **educación auténtica** que no responda a una necesidad sentida (Bloom, 1989). Cada sociedad tiene su propio punto de equilibrio y no necesariamente será igual al de otra. La pregunta para nosotros es **¿cuál es el punto de equilibrio entre reproducción y cambio que el Perú necesita**? Para responder a esto debemos tener en cuenta las peculiares características de nuestra cultura y sociedad. No es muy difícil darnos cuenta de la respuesta que tradicionalmente hemos dado y seguimos dando, ya que nuestra educación fácilmente puede reconocerse como inclinada más hacia la reproducción que hacia el cambio. El que esto haya sido –y sea así– no evita la pregunta de si es ésta la opción que queremos y necesitamos para un Perú verdaderamente democrático. Aunque aquí surge también la pregunta de si es la democracia lo que deseamos y qué es democracia –tema que tocaré más adelante–, este preámbulo nos sirve inicialmente para ubicar la especialidad de Filosofía y Ciencias Sociales **dentro de la función de cambio de la educación**.

La línea de la especialidad de Filosofía y CCSS es la parte del currículo que apunta a la educación formativa y la educación para el cambio. Y, sin embargo, es la parte del currículo escolar al que menos importancia se le da. Esa es la opción que tradicionalmente se ha elegido y que es patente en los programas curriculares vigentes. Sin embargo, esto no quiere decir que tengamos que estar de acuerdo con ello. Debemos estar conscientes de que, a nivel mundial, las corrientes educativas actuales tienden a priorizar el aspecto formativo antes que informativo. Esto es así por una razón muy sencilla: la enorme cantidad de información en la era de las comunicaciones que nos toca vivir, ha desbordado toda posibilidad de seguir planteando la educación con un alto contenido informativo. La tendencia mundial apunta a la preparación de las nuevas generaciones en las aptitudes, destrezas, actitudes y competencias necesarias para buscar, seleccionar y priorizar la información que cada uno **necesita** para su desarrollo personal, en una sociedad marcada por el constante cambio. Esta realidad supone una necesaria consolidación del aspecto formativo del alumno en dos grandes áreas:

- **En el aspecto personal**, se tiende a la promoción de la participación del educando en su autoperfeccionamiento mediante la formación del juicio crítico, la actitud dubitativa, la posibilidad de cuestionamiento, la búsqueda de respuestas a preguntas autogeneradas, el pensamiento divergente y no convergente, etc. Surgen así propuestas de ‘educación crítica’, ‘educación para la creatividad’, ‘educación para al autorrealización personal’, etc. A los de esta especialidad, ¿no suena esto muy familiar?
- **En el aspecto social**, las tendencias actuales tienden a proporcionar una visión objetiva de la realidad personal y social (incluyendo lo ambiental) para la participación y el compromiso en la práctica responsable de los deberes y derechos sociales y el respeto por las diferencias. Se propone una ‘educación democrática’, ‘educación para la paz’, ‘educación ciudadana’, ‘educación participativa’, ‘educación intercultural’, ‘educación no discriminativa’ y otras de semejante corte. Repito, a los de esta especialidad, ¿no suena esto muy familiar?

Situados ya dentro de una especialidad con un marcado rasgo formativo, la pregunta por las finalidades y valores deseados y

deseables en el Perú de hoy es impostergable. La especialidad de Filosofía y CCSS prepara para ser **profesores** –y cuidado con el término ‘profesor’: aquel que **pro**-fesa, defiende una postura, aquel que cree y confiesa públicamente una adhesión– profesores, repito, de Filosofía, Educación Cívica, Psicología y Economía Política cuando menos. Me centraré en las disciplinas que, para mi, son los **ejes** que le dan sentido a la especialidad: los fines, el currículo y la enseñanza de la Filosofía y la Educación Cívica. Para cumplir con este cometido, organizaré la exposición en torno a tres aspectos:

1. Las **finalidades y objetivos** de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía y Cívica (el **para qué** de las disciplinas mismas, su fundamento y significatividad).
  2. Algunos aspectos de la **estructuración de los contenidos** tal como aparecen en los programas curriculares del Ministerio de Educación vigentes (**qué** se enseña y se aprende para el logro de los fines y objetivos).
  3. Algunas **propuestas metodológicas innovadoras** que se plantean en la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía y la Educación Cívica en vista de los métodos activos (el **cómo** lograr los objetivos y fines).
2. ¿CUALES SON LAS FINALIDADES Y OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA Y LA EDUCACION CIVICA EN SECUNDARIA?

## 2.1 FILOSOFIA

- 2.1.1 **OBJETIVOS Y FINALIDADES.** La fundamentación del Programa Curricular de Filosofía y Lógica<sup>2</sup> indica que, como dimensión del saber humano, la Filosofía *‘busca ampliar el último por qué de las cosas’*. Plantea que se pretende *‘ofrecer al educando la base teórica necesaria para que el alumno pueda orientarse hacia una constante actitud reflexiva, racional y crítica, frente a los diversos problemas de su entorno,*

---

2 Normas Legales. En: *El Peruano*, martes 16 de Marzo de 1993.

*así como también pueda emitir pensamientos y juicios correctos y válidos. Los objetivos que se proponen están orientados a que el alumno logre una permanente interrelación entre la base teórica de la asignatura y su quehacer diario dentro del contexto en el que se desenvuelve.*' Hasta aquí el programa curricular es muy coherente con lo que es la Filosofía (y desde aquí consideraremos a la Lógica dentro de ella) y el para qué de su estudio, ya que, entendemos con Harnett (1993) que estudiamos Filosofía para aprender a interpretar, a dialogar y como práctica de la solidaridad, lo mismo que, en otros términos, llama López Escalona (1991) los aportes de la Filosofía al proceso de humanización –a la educación como auténtico perfeccionamiento humano– y que podemos sintetizar de la siguiente manera:

- facilita la capacidad de asombro, aquella perplejidad que **impele** al saber;
- fomenta la actitud dubitativa y reflexiva, lo que nos aleja de los dogmatismos;
- desarrolla la capacidad para delimitar problemas por medio del análisis, la descripción, el enunciado y la conceptualización de los mismos;
- forma el juicio crítico: enjuiciando el conocimiento, dando razones personales y concediendo;
- enseña a vivir, ya que une principios y acción en una forma de vida marcada por la coherencia; y
- prepara para morir ya que apunta a la búsqueda de un sentido en la vida, al mismo tiempo que crea conciencia de límite tanto de nuestra temporalidad como del límite que los otros significan.

2.1.2 **ESTRUCTURA DE CONTENIDOS.** Según el mismo programa curricular, los contenidos que *'constituyen la base teórica indispensable'*<sup>3</sup>, para el logro de los objetivos son: *'el problema del hombre, el problema del conocimiento y el problema axiológico, y aspectos generales de Lógica como...'* En esta enumeración de los contenidos, se omite la primera unidad

---

3 El subrayado es nuestro para enfatizar el término.

cuyo tema es *'Aspectos generales de la Filosofía'* en el que se incluye la actitud filosófica y toda la historia del pensamiento filosófico sin dejar de lado la Filosofía Latinoamericana y Peruana. ¡Casi nada! Y para todo ello se dedica –en el mejor de los casos– 16 horas por bimestre, 64 horas al año, de las que se debe descontar los feriados, horas de evaluación, horas de retroalimentación y una que otra actividad institucional o comunal. Pregunta: ¿con cuántas horas se cuenta para trabajar la Historia de la Filosofía? Con suerte, dos.

2.1.3 *PROPUESTAS METODOLÓGICAS INNOVADORAS.* Con muy buen criterio, el mismo programa curricular anota en el siguiente párrafo que *'el tratamiento de los contenidos curriculares se realizará a través de Actividades de Aprendizaje basadas en una **metodología activa**<sup>4</sup>, centrada en el interés de los alumnos, con factibilidad de aplicación en las acciones cotidianas y con proyección a la vida futura.'* Llegamos a un punto muy importante, ya que la metodología activa es la propuesta innovadora que proponemos como condición de posibilidad para el logro de los objetivos de Filosofía ¡y ya está en el Programa Curricular! El problema es que muchas veces no se entiende lo que significa y, peor aún, el docente no está preparado para aplicarla. Por ello, permítanme una pequeña digresión para comprender a cabalidad qué son los métodos activos y cómo se pueden aplicar en la enseñanza de la Filosofía y la Lógica.

Siguiendo a Lucía Díaz (1990), desde la perspectiva de la didáctica moderna, los “métodos activos” son el fundamento para la propuesta de **un nuevo modo** de concebir la clase ¿Qué fin se persigue? Evidentemente, será el aprendizaje del alumno. Pero, lo que se quiere es que el alumno aprenda a situarse en su realidad, más aún, que desde su ubicación aprenda a transformar y mejorar dicha realidad, y para ello se precisa de una actividad ya que se asume, siguiendo a Piaget, que el aprendizaje real surge de un proceso activo.

---

4 El remarcado es nuestro.

Los alumnos aprenden observando, preguntando, trabajando, construyendo... **Los llamados métodos activos son uno de los modos de estimular la actividad del alumno**, que es una variable que el profesor puede manejar para facilitar el aprendizaje.

El método activo se refiere, en primera instancia, a ese camino que se habrá de recorrer, tomando como eje fundamental la actividad propia del alumno en interacción con la actividad del profesor. Pero, la actividad por la actividad misma carece de sentido. Lo distintivo en los llamados métodos “activos” es que el alumno no se limita a recibir; por el contrario, participa, produce, crea. El método activo es, pues, participativo y creativo. Debemos entender que tanto en los métodos tradicionales como en los activos tienen cabida la memoria y el razonamiento, la imitación y la creatividad, la actividad y la pasividad; lo que sí es distinto es la **proporción** en las que están presentes y el lugar que les corresponde.

El sentido es, entonces, proporcionar alternativas como para que el sujeto pueda comprender su entorno y recrearlo. El método activo sugiere, hasta el momento, tres ideas centrales:

- a. propiciar una situación de enseñanza-aprendizaje en la cual el aprendizaje del alumno sea una experiencia **vital**;
- b. experiencia que es **integrada** a las anteriores que se poseen mediante los mecanismos de asimilación y acomodación; y
- c. experiencia que se torna **significativa** en la medida que intencionalmente involucra lo sabido y lo nuevo, y que embarga al sujeto total.

Por último, hay ciertos requisitos **indispensables** para un método activo y que deben tenerse en cuenta al momento de poner en práctica cualquiera de los existentes. Entre ellos tenemos:

- – respetar la personalidad del alumno sobre la base de la libertad, espontaneidad y actividad;



- – adaptarse al grado de desarrollo del alumno;
- – favorecer un aprendizaje globalizado;
- – tener en cuenta el constante desarrollo de la actividad basada en el interés del alumno o con un grado de vinculación con su problemática real (motivación);
- – desenvolver el **espíritu socializador**, preparando el compromiso con sus semejantes y con su realidad social;
- – organizar la enseñanza y los contenidos de modo de favorecer la **investigación** del alumno, ya que ésta le permite tanto consolidar su conocimiento como cuestionar sus modos habituales de razonar;
- – conceder importancia al **intercambio intelectual** con otros sujetos puesto que la confrontación de opiniones o de saberes provoca la descentración e induce a aceptar la parcialidad de los diferentes puntos de vista.

Pareciera, pues, que **el problema de la enseñanza de la Filosofía** puede desagregarse en dos aspectos:

A. **El problema del tiempo... y algo más...** El Programa Curricular presenta con acierto las finalidades y objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía e indica la metodología más apropiada para lograrlos. Sin embargo, el problema radica en la diversidad y cantidad de los contenidos considerados ‘indispensables’ en el tiempo del que disponemos. Esto hace necesario una sólida preparación de los profesores para **seleccionar y organizar** los contenidos pertinentes para el logro de los objetivos. Al mismo tiempo, obliga a estar preparados para **diversificar el currículo** adaptándolo a las peculiares características de cada región y comunidad educativa del país, de tal forma que responda a sus necesidades y realidad. Pero, esto es sólo la punta de un iceberg: las características que la Filosofía propicia son indispensables para el crecimiento personal del hombre como tal y específicamente del hombre y la sociedad peruana. Por ello, la Filosofía –y la actitud filosófica que le es propia– no sólo debe ser una disciplina con un número determinado de horas en uno o más años de la secundaria, sino que para lograr los objetivos planteados a cabalidad, debe considerársele **uno de los ejes transversales formativos de la educación peruana**. Si no es así, ¿cómo lograremos ciudadanos con un pensamiento crítico y creativo,

capaces de dudar, reflexionar, delimitar problemas, coherentes en su acción, dialogales y solidarios? ¿No son éstas características que todos consideramos 'deseables'? ¿No es a esto a lo que debe apuntar nuestra educación para un verdadero crecimiento y perfeccionamiento del hombre peruano? Por el momento, tal vez sea suficiente con plantear las preguntas y dejar abierta la posterior reflexión sobre las posibles formas de responderlas.

- B. **El problema de la aplicación de los métodos activos.** Los profesores rara vez están preparados para aplicarlos. Hace falta replantear el rol del docente en el aula en función del aprendizaje activo y significativo de los alumnos: pareciera que se pierde el lugar tradicionalmente central. ¿Cuántos han sido educados en los métodos activos? ¿A quienes se les estimuló para hacer, investigar, dudar, criticar, crear, opinar, defender una postura, participar, comprometerse...? Y, si no lo ha vivido, probablemente ni siquiera es capaz de pensar en cómo lograrlo con sus alumnos.

Entrar a observar una clase en donde se vive un método activo podría ser toda una experiencia frustrante para un profesor tradicional. La primera impresión es el aparente caos reinante: los alumnos agrupados conversan, discuten, observan, trabajan, leen; en suma, están absortos en lo que están **haciendo**. El profesor de la clase se acerca a un grupo, da algunas indicaciones a otro grupo, ayuda a resolver dudas, hace preguntas que obligan a deshacer lo ya trabajado por algunos, etc. Y, sin embargo, luego de un tiempo —determinado desde el principio— todos comparten lo que se ha logrado, debaten, dialogan y se refutan ideas y posturas ante la atenta dirección del docente. La pregunta del profesor tradicional sería ¿y entonces qué función cumple el profesor si los alumnos hacen todo? La tarea fundamental del profesor en los métodos activos consiste en **planificar una sesión de trabajo** en la que los alumnos demuestren el logro de los objetivos propuestos. Y esto es lo que cuesta trabajo asimilar pues significa **replantear el papel del maestro en el aula**. Pero, créanme, el profesor se desgasta menos y los alumnos aprenden significativamente de una manera activa y vivencial. El aprendizaje así logrado es más duradero y estable que todas las posibles clases expositivas que el profesor pueda darles.

Dentro de las técnicas y métodos activos para la enseñanza de la Filosofía podemos mencionar:

- el método de análisis y comentario de textos/videos;
- el método de problemas (generalmente problemas netamente filosóficos);
- el método de casos, que en el caso de la Filosofía se basa en dilemas morales o de clarificación de valores;
- la técnica de la dramatización, etc.

## 2.2 EDUCACION CIVICA

- 2.2.1. **OBJETIVOS Y FINALIDADES.** La fundamentación del Programa Curricular oficial de Educación Cívica señala que su finalidad *'es la **formación moral y cívica**; se inspira en los principios y lineamientos generales de la Constitución Política del Perú, la Declaración Universal de los DDHH, en los Tratados y Convenios Internacionales de los cuales el Perú es signatario. En este sentido promueve en el adolescente y joven la aprehensión y **aplicación** progresiva de los valores morales y cívico-patrióticos y su **participación** en el ideal común de mantener y consolidar la personalidad histórica de la Patria, convirtiéndolo en un **agente forjador de una sociedad libre y justa**, en la que prevalezca el respeto a la dignidad de la persona, el reconocimiento del trabajo como base del bienestar nacional y que la justicia sea el valor primario de la vida en comunidad y del ordenamiento social.'* Agrega además que *'la Educación Cívica contribuye a propiciar en el educando, una visión objetiva de su realidad personal y social, desde la cual debe partir, promoviendo así su permanente participación en el perfeccionamiento personal y social. De esta manera **capacita al educando** en la práctica de sus deberes personales, familiares y cívicos, para **ejercer plenamente, con sentido crítico**, derechos constitucionales en el ejercicio de la vida democrática.'* Vemos aquí con claridad que las finalidades planteadas para la Educación Cívica son netamente formativas y el Programa Curricular lo dice explícitamente: *'Esta asignatura es por lo tanto, **formativa**, pues no supone una simple transmisión de datos*

*y normas establecidas, sino fundamentalmente, la **práctica** de los valores morales y cívico-patrióticos.<sup>5</sup>*

Se nos presenta en esta fundamentación del **para qué** de la Educación Cívica una serie de cuestiones que es necesario analizar y que podemos hacerlo de la siguiente manera:

- \* ¿Hay una concepción de **formación** moral y cívica que sirve de base para esta fundamentación? Si la respuesta fuera afirmativa, surgen preguntas tales como:
- \* ¿qué se entiende por democracia?
- \* ¿se tiene una concepción de lo que llamamos una Cultura de Paz, basada en la justicia?
- \* ¿qué concepción se tiene de los DDHH y qué estrategia didáctica se propone?
- \* ¿qué se entiende por deberes y derechos cívicos?, ¿se está hablando de lo que actualmente se llama educación ciudadana?

Para tratar de responder a algunas de estas preguntas vale la pena una segunda digresión que presentará mi postura frente a algunas de ellas y dejará así abierta la reflexión posterior como posibles puntos de diálogo.

Empezaremos por decir que entiendo **democracia** dentro de los lineamientos de la Conferencia Episcopal de 1989 que postula que ésta debe entenderse como **ideal de un estilo de vida personal y social** antes que únicamente un régimen político. La democracia supone respeto a los otros, tolerancia, la convicción de que nadie es poseedor de la verdad absoluta y que ejercer autoridad legítimamente es estar al servicio del país. Además, presupone condiciones personales de participación responsable y que ésta sea consciente, libre y eficaz. Es oportuno añadir aquí lo que Capella (1993) señala en referencia a la participación: *'...es indispensable comprender que el ser humano se hace persona a través de la satisfacción de sus exigencias de participar, es decir, de formar su comunidad, de integrarse en ella en la exacta medida que en ella actúa y de ella recibe influencia. Por lo tanto la participación es un proceso social mediante*

---

5 El remarcado es nuestro.

*el cual se fortalece la solidaridad que comporta la pertenencia a una comunidad (convicción comunitaria) y se consolida la responsabilidad que asegura la eficiencia (participación responsable).*' Aquí la pregunta se amplía, entonces, a **¿cómo educar para la democracia, la tolerancia, el respeto, el diálogo, el ejercicio del poder para el bien común y la participación responsable?**

Antes de responder al cómo educar hace falta profundizar en la relación entre democracia y paz, ya que no podríamos vivir en auténtica democracia sin un clima mínimo de tranquilidad en el orden. Pero, la paz es bastante más que eso y la relación entre democracia y paz se presenta como una relación indisoluble si comprendemos que las condiciones para la paz (Ministerio de Educación y otros, 1989) son:

- a. La búsqueda y realización de los auténticos y plenos valores de la vida.
- b. Entender la paz como rechazo a la violencia y no como conformismo y obediencia.
- c. Reconocer que los ideales de la vida en sociedad son **deberes** y que son condiciones para la paz: la austeridad, la creatividad, el espíritu de no violencia, la cooperación y la decisión de actuar.
- d. Asumir que la paz verdadera **es la realización de la justicia en un clima de libertad** y que la justicia está relacionada con el respeto por los **derechos humanos y la libertad**; lo que significa asumir los derechos para con nosotros y los deberes para con los otros

Nos vamos enfrentando ya con el problema de fondo: la Educación Cívica es la disciplina formativa por excelencia para la auténtica democracia en un clima de paz, libertad y justicia y no puede haber ninguna de las anteriores sin el **irrestringido respeto** por los **Derechos Humanos**. La complejidad del problema estriba en que todos estos **ideales** de vida humana están estrechamente interrelacionados. Nos basamos en el trabajo del IPEDEHP (s/fecha) cuando afirmamos que los DDHH son normas que defienden las necesidades **vitales** del hombre porque responden a ellas. Aunque constituyen un derecho por su naturaleza misma de ser humano, han sido conquistados gracias a la lucha de los pueblos a través de la historia. Por ello, podemos decir que los DDHH nacen de nuestra naturaleza y dignidad de ser HOMBRES pero también de la historia

misma por ser el resultado de luchas y transformaciones sociales encaminadas al respeto por nuestra dignidad humana. Son derechos mínimos de convivencia humana y condiciones de vida que toda persona tiene derecho a exigir a su sociedad y aparecen como un conjunto de facultades e instituciones que concretan las exigencias de **dignidad, libertad e igualdad humana** y deben ser reconocidos por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional. La teoría y la práctica de los DDHH apunta a formar generaciones **activas y solidarias** optando por la **participación responsable** para la transformación social. Esta transformación social no puede ser otra que la consecución de una sociedad más justa, igualitaria y libre para todos; en suma, una sociedad verdaderamente HUMANA.

El punto final de esta ya larga digresión, pero no por ello el menos importante, es la consideración de educar para la ciudadanía. Pareciera que por allí apunta la fundamentación del Programa Curricular citado al afirmar que *'capacita al educando en la práctica de sus deberes personales, familiares y cívicos, para ejercer plenamente, con sentido crítico, derechos constitucionales en el ejercicio de la vida democrática.'* Podríamos afirmar con Cáceres (1996) que ciudadanía significa un tipo de pertenencia a la comunidad política, que esta pertenencia es voluntaria y se rige sobre una lógica de derechos y obligaciones y con capacidad de decisión sobre la misma. Por ello supone la existencia de una comunidad política contractual diferenciada de otros ámbitos de la existencia humana que se rigen por principios mecánicos de solidaridad (como la familia por ejemplo) y que se asienta sobre el postulado de la **igualdad intrínseca** de sus miembros.

Esta conceptualización de ciudadanía deja abierta su vinculación con las nociones de individuo y persona por lo menos. Presupone procesos de individuación entendidos como la disolución de relaciones estamentales y jerárquicas que hacen del ser humano un mero atributo de la comunidad. La relación ciudadano-persona alude al cumplimiento de un determinado papel o rol en la sociedad, una determinada ubicación en la trama social. Podemos afirmar, entonces, que la ciudadanía no es una relación simple sino compleja y su construcción no puede entenderse al margen de los procesos que configuran los diversos aspectos mencionados: igualdad ante la ley

y diferencias en los roles y papeles sociales. Su desarrollo implica componentes institucionales, estatales y sociales, además de un claro ámbito ético y cultural. El terreno, entonces es el de la política –y la ética que la acompaña– y se hace necesario el reconocimiento de una igualdad básica de quienes acceden a ella.

El problema se va haciendo más complejo porque en todas estas nociones que hemos intentado interrelacionar, es claro que el ámbito del aprendizaje de la llamada Educación Cívica y todo lo que ella implica **no puede restringirse al sistema educativo formal**. La verdadera Educación Cívica –con los matices que hemos anotado– exige modificar la relación de la educación escolar con la familia y la comunidad inmediata cuando menos. Tampoco pueden lograrse los objetivos planteados dentro de una disciplina aislada y debe considerarse como **un eje transversal** de la educación peruana.

**2.2.2 ESTRUCTURA DE CONTENIDOS.** El mismo programa curricular indica que los contenidos *‘abarcan los siguientes aspectos:*

- *Constitución Política y DDHH.*
- *Los valores cívico patrióticos y los principios de la unidad nacional.*
- *El sentido de lo moral, el trabajo del bien común, de la libertad y responsabilidad*
- *El cultivo de la disciplina y la solidaridad social.*
- *El cooperativismo, el ahorro y la tributación.*
- *El conocimiento, comprensión y valoración del potencial peruano y de nuestros recursos fronterizos.*
- *La integración.*
- *La educación para la defensa civil, seguridad y defensa vial, educación ambiental, educación para la salud y la educación en población.’*

Otra vez se cuenta con 64 horas anuales, salvo en el caso de Familia y Civismo en 1° de Secundaria, donde se asignan 3 horas semanales y no dos. Quienes han enseñado Educación Cívica saben que el tiempo es, otra vez, insuficiente para los numerosos contenidos. Y, como en el caso de Filosofía, el problema no está tanto en el poco tiempo disponible como en el **tipo de aprendizajes** que se esperan del proceso

educativo. Se pretende la **aplicación** de valores morales y cívico patrióticos, en la construcción de una sociedad más libre y justa, en la adquisición de conocimientos básicos y la formación de las **actitudes** para la participación ciudadana,... y más. Otra vez, los profesores de esta especialidad se sienten abrumados con la tarea y aquí con un enorme agravante: estas aplicaciones y actitudes que deben ayudar a desarrollar, además, **no son tanto para su ejercicio en la escuela sino fuera de ella**. El ámbito de la democracia, la auténtica paz, la participación responsable, el compromiso –político o no–, la tolerancia, el ejercicio de la ciudadanía,... es el **de la vida misma y para la vida misma** y la escuela es una mínima parte de ella.

**2.2.3 PROPUESTAS METODOLOGICAS INNOVADORAS.** El programa curricular es muy explícito al afirmar que por ser una asignatura formativa, **'no supone una simple transmisión de datos y normas establecidas, sino fundamentalmente, la práctica de los valores morales y cívico-patrióticos.'**<sup>6</sup> Otra vez la propuesta de los métodos activos como la única forma de poder practicar y vivir los valores morales y cívicos.

El simple **saber** sobre valores **no es suficiente**: se necesita para ello de la práctica, la vivencia misma de los deberes y derechos, la paz, la justicia, la participación responsable, etc. a través de la práctica democrática. No se trata de enseñar lo 'bueno' y lo 'malo', lo 'justo' y lo 'injusto' sino de hacer conscientes a nuestros alumnos de los mecanismos por los que actúan, de acuerdo con unas valoraciones implícitas. La **práctica** consciente de la Educación Cívica supone, entonces, un aprendizaje de sus principios básicos y vivencia de los mismos en los diferentes ámbitos: escuela, familia y comunidad. **La base de la actitud hacia la acción es la conciencia** (Jares, 1991). Para ello, es necesario construir un clima democrático, de respeto, tolerancia, pluralismo y –sobre todo– de participación activa. Lejos de buscar la pasividad, la tranquilidad y la no acción, se busca la formación de per-

---

6 El remarcado es nuestro.



sonas activas y combativas. Se debe presentar –con honra-  
dez, valentía y sentido crítico– determinados valores tradi-  
cionales como el conformismo, el individualismo, la intole-  
rancia, el machismo, el etnocentrismo, etc.; al mismo tiempo  
que se presentan valores alternativos acordes con la vida  
democrática: paz, justicia, igualdad, reciprocidad, solidaridad,  
etc.

Es utópico creer y afirmar que la educación por sí misma  
puede erradicar la violencia estructural que niega la paz y  
afecta la propia supervivencia de la especie humana. **La paz  
no va a llegar por la vía escolar, sino por la vía social y  
política.** Pero, la escuela puede cumplir un papel fundamen-  
tal –a través del eje transversal de educación ético/cívica–  
en la facilitación de la conciencia que ejercite en la acción  
social. Por ello, la escuela debe empezar por la **eliminación  
del autoritarismo** en las relaciones interpersonales de toda  
la comunidad educativa y llevar a la reflexión crítica sobre  
los hechos de experiencia histórico-sociales e individuales.  
La protesta y la denuncia –la llamada ‘educación de la des-  
obediencia’ (Jares, 1991)– son tareas de prevención en el  
objetivo de la práctica responsable del modo de vida demo-  
crático.

Así, la labor inicial del maestro será la de tomar conciencia  
de que sólo puede enseñarse Cívica de manera teórico/prác-  
tica, es decir, en la vivencia de la misma. Y, para ello, se  
debe partir de una reflexión crítica –encaminada a la acción–  
sobre casos concretos de vida diaria no-democrática, no-  
pacífica, injusta, conformista, etc., tanto en la escuela como  
en la sociedad. Por lo tanto, podemos afirmar que la Edu-  
cación Cívica como la hemos caracterizado tiene tres dimen-  
siones: una dimensión técnica/teórica, una dimensión polí-  
tica/social/económica y una innegable dimensión ética.

## **¿COMO SE PUEDE PROPICIAR UNA AUTENTICA VIDA DEMOCRATICA A TRAVES DE LA LABOR EDUCATIVA?**

Ya hemos dado algunos lineamientos específicos que ahora or-  
denaremos:

- \* trabajar por el desarrollo de la autoestima, la autonomía del pensamiento, la acción y la confianza en sí mismos de los alumnos;
- \* apoyar la resolución pacífica de conflictos en el trabajo en clase;
- \* estimular la capacidad de cambio individual y social favoreciendo el respeto y la tolerancia;
- \* trabajar con espíritu solidario y apuntar a acciones solidarias entre los alumnos;
- \* estimular la capacidad de los estudiantes para trabajar y jugar juntos;
- \* propiciar la conciencia de la interdependencia mundial;
- \* apoyar la defensa de los DDHH de manera total dentro y fuera del aula;
- \* ayudar a la formación de una conciencia crítica.

Para lograr esto, podemos mencionar –siguiendo a Jares (1991)– algunas **acciones didácticas concretas**:

1. Facilitar el conocimiento y contacto con otros lugares y comunidades por medio de la correspondencia (escrita e informática) y el intercambio.
2. Programar conferencias y proyecciones audiovisuales sobre otras realidades, culturas y costumbres.
3. Elaborar periódicos murales con apartados dedicados a comentar problemas nacionales e internacionales.
4. Organizar estudios comparativos de folclore y audiciones musicales de música tradicional de diferentes lugares; esto puede variarse con fotografías.
5. Hacer un esfuerzo por estimular y apoyar las actividades extraescolares como los Clubes estudiantiles, la recaudación de fondos, las representaciones, grupos de estudio, etc.
6. Estudiar y comparar las diversas declaraciones de protección de los DDHH a través de libros, folletos, conferencias, etc.
7. Organizar democráticamente la clase: representantes, votaciones, servicios para el bien común, etc.
8. Celebrar efemérides relativas a los DDHH y a sus conquistas a través de la historia.

9. Organizar dramatizaciones de hechos presentes o históricos relativos a los DDHH.
10. Trabajar dinámicas de grupo que refuercen la autoestima y confianza en sí mismos de los alumnos.
11. Utilizar juegos de simulación y de rol elegidos a raíz de un caso de la vida que concite el interés de los estudiantes.
12. Trabajar con análisis de casos reales o supuestos llegando a la proposición de posibles vías de solución y el reconocimiento de las vías más justas.
13. Planificar temas de investigación que nazcan de verdaderos intereses de los alumnos y utilizar las formas más activas de hacerlo: investigaciones grupales, presentaciones de la investigación con exhibidores, debates de investigaciones específicamente contrapuestas, etc.
14. Utilizar juegos de simulación para el análisis de situaciones de desigualdad mundial como por ejemplo 'Quién alimenta a quien', el problema de las migraciones, la intolerancia racial o religiosa, etc.
15. Utilizar constantemente juegos y dinámicas de clarificación de valores.
16. Propiciar el intercambio de objetos, la correspondencia y las campañas de solidaridad.
17. Siempre que sea posible, centrar el trabajo y la discusión de un tema sobre un acontecimiento o noticia actual que interese a los alumnos.
18. Organizar a los alumnos para la presentación de exposiciones de fotografías sobre temas relacionados con la comunidad en la que se vive.
19. Propiciar las presentaciones de los alumnos con apreciaciones críticas y constructivas.
20. Poner en cuestión el conformismo, la obediencia y la pasividad en la asociación de las diversas comunidades.

Técnicas y métodos activos hay muchos. De lo que se trata es de que los profesores se atrevan a creer en el perfeccionamiento humano y puedan no sólo soñar sino poner en práctica verdaderas **situaciones humanizantes en el aula**. Seamos conscientes de que las situaciones de dominio y opresión que se producen y se han producido en la historia de la humanidad sólo han sido posibles con la

colaboración o complicidad de las mayorías oprimidas o controladas. ¿Educaremos para ello? Pensamos que no. Quiero ser optimista y soñar que somos capaces de creer y crear un entorno educativo –desde nuestra propia aula– que promueva un nuevo tipo de hombre que probablemente tenga menos contenidos específicos, pero que pueda emprender con autonomía y convicción la construcción de un mundo más justo para todos.

## REFERENCIAS

BLOOM, Allan

1989 'La Decadencia de la Cultura'. Buenos Aires, Emecé.

CACERES VALDIVIA, Eduardo

1996 '*Ciudadanía y Educación en el Perú Contemporáneo*'. Documento de trabajo de circulación restringida para el proceso de consulta. En: 'Educación y Ciudadanía: Propuestas de Política' de CACERES, E., LYNCH G., N. y PATRÓN C., P. Lima: Foro Educativo.

CAPELLA RIERA, Jorge

1993 '*Avances en el estudio del tema: ideología, utopía y proyecto educativo*'. Documento de trabajo. Lima, Facultad de Educación; Pontificia Universidad Católica del Perú.

DIAZ DEL V., Lucía.

1990 '*Enseñar Filosofía Filosofando*'. Santiago, Facultad de Educación; Pontificia Universidad Católica de Chile.

FULLAT, Octavi

1983 '*Filosofías de la Educación*'. Barcelona, CEAC.

HARNETT, Daniel

1993 '*¿Por qué estudiar Filosofía?*'. Lectura introductoria al II ciclo de Filosofía de la Escuela Ruiz de Montoya.

INSTITUTO PERUANO DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ (IPEDEHP) y COMISIÓN ANDINA DE JURISTAS

Serie '*Hacia una Educación en Derechos Humanos*' Lima, IPEDEHP.

JARES, Xesús

1991 '*Educación para la Paz*'. Madrid: Editorial Popular.

LOPEZ ESCALONA, Sara

1991 '*Persona y Valores*'. Santiago: Secico. Pontificia Universidad Católica de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACION, COMISION PERMANENTE DE EDUCACION PARA LA PAZ y PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD)

1989      *'Cultura de Paz'* Lima, Ministerio de Educación (3ra. edición).