



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 011

SEP



LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LOS VALORES DE
LIBERTAD Y DE JUSTICIA EN LOS SUJETOS
ESCOLARES DE SEGUNDO GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MA. LUCRECIA HERNÁNDEZ ÁBREGO

PROPUESTA PEDAGÓGICA
PRESENTADA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AGUASCALIENTES, AGS., ABRIL DE 1996.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Aguascalientes, Ags., 2 de abril de 1996.

C. PROFR.(A) MA. LUCRECIA HERNANDEZ ABREGO
Presente.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado:

La formación y práctica de los valores de libertad y de justicia en los
sujetos escolares de segundo grado de educación primaria

Opción Propuesta Pedagógica a propuesta del asesor C. Profr.(a)
María A. Anabel Valencia García

manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Mtro. Julio César Ruiz Flores Dueñas
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.
INSTITUTO DE EDUCACION
AGUASCALIENTES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 011

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	5
A- SELECCIÓN	5
B- CARACTERIZACIÓN.....	12
C- DELIMITACIÓN	15
II. JUSTIFICACIÓN.....	18
A- IMPORTANCIA	18
B- ANTECEDENTES.....	21
III. OBJETIVOS	24
IV. REFERENCIAS TEÓRICO-CONTEXTUALES.....	25
A- MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	25
1. El desarrollo psicológico del niño a la luz de la teoría piagetana <i>¿y lo de los valores qué?</i>	25
2. La pedagogía operatoria como alternativa <i>I b i de m</i> para desarrollar la práctica docente.....	37
3. El contenido de la Educación Cívica.....	42
B- MARCO CONTEXTUAL	62
1. Contexto social.....	62
2. Contexto institucional.....	64

	Página
3. Contexto grupal.....	66
V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA-DIDÁCTICA.....	69
A- ELEMENTOS INTERVINIENTES.....	69
B- ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN.....	73
1. Actividades rectoras de la estrategia.....	73
2. Actividades específicas: ejemplos de proyectos.....	74
CONCLUSIONES.....	80
BIBLIOGRAFÍA.....	81

INTRODUCCIÓN

En el proceso de desarrollo del ser humano, el aprendizaje escolar constituye el punto central de toda la labor educativa, acción que reúne a maestro y alumnos en actividad pedagógica, que conlleva a ambos a realizar actividades de construcción.

La actividad constructiva de los docentes en servicio se halla en el diseño y práctica de estrategias metodológicas que propicien la interacción sujeto-objeto en el contexto escolar.

De ahí que en el siguiente trabajo exponga una propuesta pedagógica para la práctica docente del segundo grado de educación primaria, en la asignatura de Educación Cívica, perteneciente al campo de lo social, como alternativa didáctica que abordará la formación y práctica de los valores de justicia y libertad a través de una relación democrática maestro-alumno, alumno-alumno y de una actitud docente innovadora.

En el capítulo primero se expone un análisis situacional de la realidad objetiva en que se encuentran inmersos maestro y alumnos. Se replantea y problematiza el hecho docente para definir el objeto de estudio.

Posteriormente en el segundo capítulo se presentan las argumentaciones que justifican la selección y planteamiento del objeto de estudio, así como de la propuesta pedagógica en general.

El tercer capítulo indica los propósitos que deseamos alcanzar los sujetos escolares (maestro-alumno) en el contexto institucional en el cual nos encontramos.

Las referencias teórico-contextuales se expresan en el quinto capítulo. En relación con la investigación teórica se elige el enfoque psicogenético, el cual considera al proceso de apropiación de conocimientos como un proceso evolutivo, que se desarrolla a través de la adaptación que efectúa el sujeto con la realidad social y natural de su contexto. La interacción sujeto-objeto implica una dualidad de realidades, el sujeto considerado en el proceso educativo formal como el maestro y el alumno, y el objeto como el conocimiento por aprender, con ello la actividad de ambos es considerada de igual manera.

Con el conocimiento de la psicología de los niños los maestros obtienen elementos que favorecen su actividad constructiva, y la teoría psicogenética de Jean Piaget habla ampliamente del desarrollo psicológico de los pequeños.

En el aspecto pedagógico se selecciona la pedagogía operatoria porque esta postura propone que sea el propio sujeto el que construya su conocimiento en relación con su desarrollo afectivo y cognoscitivo.

Con el contenido de la Educación Cívica se establece la concepción general de valor, libertad y justicia, concibiendo al concepto de libertad como la libertad a la expresión y manifestación de la persona-

lidad en desarrollo de los sujetos escolares, y al de justicia como el respeto a su conducta infantil.

Se plantea la didáctica de la Educación Cívica con base en situaciones vivenciales, en relaciones sociales que fomenten la formación de los valores mencionados. Además se caracteriza el proceso que sigue el niño en relación con el criterio moral a partir de ideas piagetianas. Así mismo se ubican los valores en el *currículum* oficial y la enseñanza-aprendizaje de éstos.

El marco contextual nos da referencias sobre el contexto natural, social, institucional y del grupo escolar al que pertenecen los sujetos escolares.

Como parte medular del trabajo, en el quinto capítulo se diseña la propuesta, en la que la relación democrática maestro-alumno, alumno-alumno y una actitud docente innovadora, se plantean como estrategia metodológica-didáctica que coadyuve a la formación y práctica de los valores de libertad y de justicia en los niños de segundo grado de educación primaria.

En el capítulo sexto se concluye sobre cada uno de los aspectos que fueron estructurando el presente trabajo.

Finalmente se presenta la bibliografía que fundamentó teóricamente a la propuesta pedagógica.

Con ello se comparte la convicción de que el docente que estructura el proceso pedagógico y las interrelaciones con los niños, ba-

sándose en el respeto a ellos, a su pensamiento, inteligencia, dinamismo y a su carácter observador e interrogador, sigue un procedimiento que sin duda lo llevará a alcanzar la eficiencia en la enseñanza-aprendizaje. De manera que al llevar a la práctica esta propuesta pedagógica se considerará tal actuación docente, en la cual las construcciones que efectúen los sujetos favorezcan su desarrollo.

Lucrecia Hernández Ábrego.

I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

A- SELECCIÓN

Nuestra presente realidad educativa es el resultado de las diversas políticas implantadas en su momento y que deseaban enaltecer, a través de la legislación y normatividad, la educación del pueblo mexicano. Dicha educación está a cargo del Sistema Educativo Nacional (S. E. N.), el cual adquiere una doble función: por un lado, se caracteriza porque con la educación que brinda tiende a reproducir las desigualdades de clase y está muy distante de colaborar con la igualdad social.

La educación formal no ha demostrado su utilidad respecto a las necesidades de la población campesina, ni ha contribuido con la erradicación total del analfabetismo; los estudiantes que llegan a los niveles superiores de la educación son predominantemente de los estratos de ingreso medio y alto. De esta manera se aprecia que la educación en nuestro país está dirigida, condicionada y ^{legitimada} legitimizada por el Estado, precisamente por medio del S. E. N., el cual crea leyes, acuerdos, propósitos y objetivos por lograr que institucionalizan la educación escolarizada y que responden a los intereses del grupo que tiene la hegemonía económica y política.

Pero también existe la otra parte del S. E. N., la que ofrece una

educación que favorece el desarrollo, afectivo, intelectual y social del sujeto, la formación de hábitos, la práctica de valores y el desenvolvimiento de habilidades. Es un contexto educativo que permite la adquisición de nuevos conocimientos, la interacción sujeto-objeto, la reflexión y el análisis de ideas fundamentales en distintas posturas teóricas que permiten la reconstrucción de conceptos, convicciones y toma de conciencia social.

Puede decirse que ambas posturas del S. E. N. se practican en las escuelas del país, desde el nivel de preescolar hasta el superior.

Enfocándose al nivel de educación primaria, históricamente se ha considerado a éste como el origen y base del S. E. N. Se desarrolla en un proceso evolutivo con dirección paralela al progreso político y socioeconómico del país; adquiriendo en esa trayectoria fundamentación filosófica, legal y psicopedagógica, ha crecido cuantitativamente de tal manera que se ha cubierto la demanda, pero todavía se está muy lejos de alcanzar la eficiencia terminal y el crecimiento cualitativo.

El plan y programa de estudios se conforma en ocho áreas de conocimiento para cada año escolar. Existe cierta variación con respecto a los dos primeros grados, ya que las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica se abordan de manera integrada en una sola área llamada Conocimiento del Medio; mientras que de tercero a sexto se tratan por separado. Con respecto a la materia de Educación Cívica, es una asignatura que se incorpo-

ra nuevamente al plan y programa de estudios de 1993.

Con la aproximación a los contenidos temáticos de la Educación Cívica se pretende favorecer la formación y práctica de valores sociales y patrióticos, así como el desarrollo integral de ciudadanos que promuevan responsablemente superiores formas de convivencia humana.

En este hecho educativo se involucran padres de familia, autoridades educativas y civiles y, por supuesto, maestros y alumnos. La labor que desempeñamos los docentes en servicio es una tarea fundamentalmente pedagógica y social, porque a través de un proceso escolarizado conducimos a los alumnos a que se apropien de nuevos conocimientos que les permitan explicarse la realidad que están viviendo y se integren activamente a la sociedad de la que forman parte.

En la práctica de las estrategias didácticas con el grupo-clase se producen diversas experiencias, interpersonales y de grupo, que hacen de la labor docente una actividad compartida en la cual se viven situaciones únicas, diferentes, y también similares, a lo largo de cada día y de cada ciclo escolar. Es una convivencia en la que nos comprometemos tanto maestros como alumnos a subsistir y edificar una realidad que hasta cierto punto está orientada por la normatividad que rige a la acción educativa.

En la cotidiana convivencia escolar de maestro-alumno (m-a),

alumno-alumno (a-a), y con el desarrollo diario de las situaciones de aprendizaje, reflexiono y analizo sobre el compromiso pedagógico que he adquirido al desempeñar la docencia, y me planteo una serie de inquietudes y cuestionamientos acerca de “¿qué debo hacer?” y “¿qué hago?” en mi labor docente.

El conocimiento que he alcanzado a través de las recientes posturas teóricas en materia educativa, además de la experiencia docente adquirida hasta el momento, son elementos que me llevan a plantear las interrogantes de la práctica docente que estoy realizando, detectando una serie de problemáticas que afectan el desempeño eficiente de mi trabajo.

Ahí, en la vida diaria de la realidad escolar, surgen y se enfrentan con soluciones adecuadas o incorrectas todas las dificultades que genera la práctica formal de la educación.

Uno de los problemas mayores que enfrentamos es la práctica tradicional. Al ingresar en el servicio docente heredamos actitudes tradicionales que van formando parte de nuestra práctica, por ejemplo: la inalterable exposición de los temas hecha por el maestro; explicar cómo resolver los ejercicios de los libros; indicar siempre cómo está bien o está mal cuando los niños nos enseñan su trabajo; pasar todo el tiempo preocupados por que cada alumno se encuentre en su lugar y guardando silencio; y creer que somos completamente indispensables para que los alumnos adquieran el aprendizaje.

Estas posturas las adoptamos y las practicamos con extraordinaria facilidad; son costumbres muy arraigadas y difíciles de superar frente a las propuestas que hace la escuela nueva acerca de la relación democrática m-a y a-a, de la concepción de los sujetos escolares, del currículo y del proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Además, ejemplos reales de prácticas tradicionales las encontramos con frecuencia, mientras que las prácticas conducidas en la nueva escuela son muy escasas.

Otro caso negativo que se observa en las prácticas docentes es que el aprendizaje escolar no tiene aplicabilidad práctica en la vida de los alumnos. Asimismo se ignora cuál es la relación que existe entre el aprendizaje escolar y el desarrollo intelectual de los alumnos. De igual manera me pregunto cómo se cubre el espacio que existe entre la teoría y la práctica, es decir, cómo traducimos a la práctica las ideas teóricas de pedagogía y psicología.

Estas costumbres escolares e interrogantes docentes afectan a todas las áreas que conforman el amplio campo del conocimiento y llegan a caracterizar negativamente la labor docente que se desarrolla en escuelas primarias.

En lo que respecta a la influencia de tales situaciones sobre la asignatura de Educación Cívica, lo que más afecta es la tradicional actitud autoritaria del docente, porque esta actitud conduce a la injusticia y a la coerción de la libertad de los sujetos escolares. Es co-

mún que la postura autoritaria del docente provoque pues la injusticia sobre los alumnos; esto se observa cuando existen castigos, regaños y hasta golpes, el sometimiento y la represión a la actividad propia del niño, a la expresión, a la participación y al desarrollo de sus facultades infantiles.

Tal posición docente influye negativamente para que los niños logren su desarrollo psicológico y social, debido a que no se les permite ser ellos mismos, actuar y manifestarse, circunstancia que puede ser la causa de la deserción escolar, así como también del odio a la escuela y el rencor a los propios maestros. Además, para que exista adquisición de conocimientos el sujeto debe ^{interactuar} interaccionar con el objeto de conocimiento, proceso que requiere de actividad física e intelectual, es decir, que el niño observe, manipule, pregunte, analice, confronte, se equivoque y realice propuestas, para lo cual es imposible pretender que permanezca inmóvil, como receptor y repetidor de lo que dice el maestro.

Dicha práctica tradicional se encuentra en total oposición a la naturaleza del niño. "Los alumnos tienen necesidad de sentirse seguros, apreciados como individuos con derechos y personalidad propios, y de sentirse capaces de contribuir a la vida del grupo con acciones cooperativas" (Di Giorgi, 1988: 115).

Por otra parte, creo que en asignaturas como Educación Cívica no puede existir mejor estrategia didáctica que un aprendizaje basado

en las relaciones sociales democráticas, en el respeto mutuo, en la libertad y justicia escolar, en la autoridad compartida y en una actitud docente innovadora.

De la problemática que generan las situaciones tradicionales, presenta mayor relevancia la actitud autoritaria del docente, porque con ella se coarta la libertad individual y se comete injusticia en la vida de los infantes, “es como si el maestro estuviera pagado para juzgar y castigar, más bien que para enseñar; es como si la escuela fuera un tribunal” (Di Giorgi, 1988: 108).

En tal práctica pedagógica de ningún modo caben situaciones de aprendizaje que se basen en una relación social democrática y solidaria y/o en el ejemplo; es decir, ¿cómo fomentar el valor de la libertad en el grupo escolar cuando hay sometimiento y dependencia en el interior del aula?, ¿de qué manera favorecer el valor de la justicia cuando se practica la injusticia y parcialidad?

Las concepciones de los valores de justicia y libertad son indispensables para que los sujetos se expliquen y participen activamente en la realidad social que les ha tocado vivir. Asimismo en la convivencia que tengan con otros individuos durante su existencia, tanto en el medio escolar como en el extraescolar dichos valores serán prácticas sociales que se encontrarán en permanente ejercicio, pues son inherentes a la vida en sociedad.

Es significativo para los sujetos escolares (maestro-alumnos)

fomentar y practicar los valores de justicia y libertad al interior del grupo-clase, con el objeto de colaborar con un aspecto del desarrollo integral de la personalidad de cada uno de los alumnos, así como con el grupo que es integrado por esas individualidades. Al mismo tiempo se favorece una convivencia democrática, solidaria y de respeto que puede ser posible reproducir desde el interior del grupo escolar hasta la vida social.

B- CARACTERIZACIÓN

La experiencia docente que estoy describiendo corresponde al nivel de educación primaria. La situación que he referido la he vivido indistintamente en los diferentes grados que se me han asignado para atender, y por otra parte la he observado en bastantes compañeros.

Expongo la problemática más relevante que ha sido producto de las tradicionales prácticas escolares y que afectan al grupo-clase, pero me concentraré específicamente en la asignatura de Educación Cívica, cuyo propósito central en su programa de estudios es el de "Fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país. Formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad y de las diversas manifestaciones del pensamiento. Y fortalecer el

proceso de socialización del niño” (S. E. P., 1993: 125).

Para alcanzar tan ambicioso propósito, los contenidos de Educación Cívica abarcan cuatro aspectos íntimamente relacionados que se abordan simultáneamente a lo largo de la educación primaria; dichos aspectos son: formación de valores; conocimiento y comprensión de los derechos y deberes; conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación; y fortalecimiento de la identidad nacional.

El problema seleccionado corresponde al aspecto de formación de valores, concretándose únicamente, para la elaboración del presente trabajo, a los conceptos de libertad y justicia.

El problema que se ha planteado, se fundamentará en enfoques psicológico y pedagógico. ¿y a filosofía?

En el aspecto psicológico se abordará la teoría psicogenética de Jean Piaget; en ella expone el desarrollo psicológico del ser humano a través del proceso de equilibración efectuado en la interacción que éste realiza con la realidad social y natural de su medio ambiente, caracterizado por etapas sucesivas, las cuales va recorriendo hasta convertirse en adulto.

Durante la interacción que realiza el ser humano con su contexto social va incorporando comportamientos que observa y que vive en su casa, en la escuela y con el grupo de iguales, y los cuales comienza

a manifestar en su relación social. En el contexto escolar nos corresponde favorecer la formación de los valores de libertad y de justicia por medio de lo que Piaget denomina conocimiento social arbitrario, o sea el que se obtiene por las personas, se adquiere por transmisión social, es de origen externo.

El fundamento pedagógico tiende a las ideas teóricas que están desarrollando Monserrat Moreno y otros acerca de la pedagogía operatoria, la cual se identifica como una corriente que se origina a partir de la psicología genética; ésta parte de la integración entre la apropiación del conocimiento y los procesos de pensamiento a través de las construcciones que realiza el sujeto en la relación dialéctica que lleva a cabo con su medio natural y social.

A la pedagogía operatoria le es inherente la concepción constructivista del aprendizaje; la práctica de ésta implica el diseño de situaciones didácticas que se pueden aplicar en el marco escolar y que les permitan a los niños construir, esto es, no darles el conocimiento, sino permitirles manifestar sus inquietudes y que se respondan a sí mismos los cuestionamientos que los inquietan.

Esta concepción pedagógica es un apoyo teórico ideal para favorecer la libertad de expresión del sujeto, pues propone precisamente fomentar un ambiente de libertad y de justicia para que los niños se expresen plenamente.

Dentro del contenido de la educación cívica se incluyen también

algunas concepciones de la educación liberadora que expone Celestin Freinet. Considera que en materias como educación cívica se requiere más de formación que de información; es decir, no se enseñan, se viven y se practican los valores en una relación social de respeto mutuo, sobre todo para el sujeto alumno, ya que se busca crear en la escuela un ambiente natural y social que responda a los intereses y necesidades infantiles.

C- DELIMITACIÓN

La vida en sociedad ha producido un sistema organizado de normas y valores creados por el ser humano, de manera que su existencia se ve influida invariablemente por las relaciones que establece con sus semejantes. En esa relación social se ponen de manifiesto los valores adquiridos. De modo que en la convivencia de los seres humanos (familia-sociedad) se practican las concepciones que se tengan de libertad y de justicia. La actitud que se asume ante esos valores es manifestada por los sujetos al interior de la escuela y del grupo-clase, hecho que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al fomentar la formación de valores cuando el sujeto se encuentra en la formación de su personalidad puede decirse que ayudará para que en el futuro sean individuos conscientes y críticos de la realidad en la que viven.

Se pretende que los niños conceptualicen y practiquen los valores de libertad y justicia con el objeto de que su actuación social se desarrolle en armonía, confianza y realización personal.

Al presentar la formación de los valores de libertad y justicia en los sujetos escolares para que el grupo de alumnos se apropie de dicho objeto, le corresponde al docente, a través de la educación formal, facilitar y guiar la construcción que efectúan los escolares.

Este proceso de formación se produce en un contexto escolar en donde maestro y alumnos establecen diariamente relaciones sociales que favorecen o limitan el manejo de los valores de libertad y justicia, el cual se efectúa en un sistema organizado llamado escuela.

El contexto extraescolar o social adquiere ^{gran} suma influencia en la formación de los valores mencionados, está en relación con la educación y la cultura familiar, que a su vez es influenciada por las características de la sociedad, además de la relación que se viva con el grupo de amigos.

El ambiente que viven los alumnos fuera de la escuela comúnmente los reprime; por el hecho de que aún no son adultos, se les limita su participación debido a que todavía "no saben comportarse", y se les presiona demasiado para que aprendan ahora que se están desarrollando.

Dada la importancia que para el sujeto tiene la formación de los valores de libertad y justicia, desde el contexto escolar en que se ins-

cribe mi práctica docente, formulo el problema siguiente:

¿Cómo favorecer la formación y práctica de los valores de libertad y de justicia en los sujetos escolares de segundo grado de educación primaria a través de una relación democrática maestro-alumno, alumno-alumno, y una actitud docente innovadora?

II. JUSTIFICACIÓN

A- IMPORTANCIA

Los valores de libertad y de justicia son producto de las interacciones sociales del ser humano; constituyen actitudes conductuales que permiten una convivencia social de respeto mutuo a las distintas personalidades; de igualdad a las oportunidades y al bienestar; de libertad a la expresión y manifestación de las inquietudes, convicciones y anhelos. La formación y práctica de tales valores permite la adaptación y participación de los individuos a su realidad, contribuyendo con la organización, evolución y funcionamiento de la sociedad.

Dada la relevancia que tiene la formación de los valores de libertad y justicia para el desarrollo individual y social del sujeto, desde mi posición de docente surge el interés por propiciar, motivar, asesorar y conducir al grupo de alumnos a la conformación de estos valores.

Esta problemática incide en la práctica docente principalmente porque es común que releguemos la asignatura de Educación Cívica; a menudo señalamos que lo importante es español y matemáticas, haciendo a un lado dicha asignatura. Al restarle importancia a ésta y otras asignaturas, erróneamente creemos que no le hacen falta al sujeto, cuando la verdad es que no sabemos cómo conducirlos, limitamos el amplio campo del conocimiento a una cómoda postura que

nos lleva a la ineficiencia docente.

Tal problema no solamente incurre en la práctica docente, sino también en el aprendizaje de los alumnos, que resultan ser los más afectados, porque no se les proporcionan las estrategias didácticas adecuadas con las cuales adquieran las posibilidades de fortalecer y reconocer los valores de libertad y justicia. Para el futuro de los niños, en su participación social requerirán de la práctica de estos valores, y sería muy lamentable que no pudieran expresarse libremente y se cometieran injusticias en su persona, por no haberlos fortalecido en el momento oportuno, es decir, cuando el sujeto se encuentra construyendo su personalidad. Por esta razón la inclinación a abordar el problema de los valores de justicia y libertad, colocando primordialmente a los niños y el despliegue individual y social que pudieran llegar a adquirir al practicarlos en la sociedad de que forman parte.

Para desarrollar estos valores se requiere de cambios cualitativos en las situaciones reales que se viven al interior del grupo-clase y en las relaciones sociales que ahí se establezcan. Se piensa que con la reforma de las actitudes cualitativas del docente, así como con la incorporación de una relación social democrática se apoya a los niños en la formación de los valores mencionados. "Libertad en la enseñanza y en la vida social, para la enseñanza de la libertad" (Palacios, 1994: 200).

Es importante abordar la temática de los valores señalados

con el grupo escolar, porque se favorece la comunicación social como forma de convivencia que permite cuestionar, opinar y proponer en torno a la realidad que se vive.

Es necesario permitirle y comprometer al alumno a que manifieste libremente su personalidad en desarrollo y que practique situaciones en las cuales se imparta justicia, con el objeto de que los alumnos alcancen una parte del tan anhelado "desarrollo armónico de sus facultades".

El problema planteado, creo que se puede ir solucionando a través de la relación democrática m-a, a-a, y de una actitud docente innovadora, presenta relevancia porque responde a las necesidades concretas de los sujetos escolares que conforman la clase inscrita en un tiempo y espacio histórico de una particular situación escolar, la cual se problematiza para proponer acciones didácticas relevantes para la realidad educativa de los alumnos de segundo grado de Educación Primaria.

Se caracteriza por la originalidad, debido a que las actividades que se llevarán a la práctica son producto de la creatividad de los propios sujetos que hacen posible la existencia del hecho educativo, es decir, del profesor y los alumnos.

El principal alcance que se obtendrá al llevar a la práctica la estrategia metodológica propuesta, favorecerá la práctica docente y a los sujetos alumnos en la aproximación que realicen con los valores

como objeto de conocimiento en el contexto escolar.

B- ANTECEDENTES

A lo largo de la historia social de nuestro país, se ha pretendido siempre el bienestar socioeconómico del pueblo mexicano, pero hasta la fecha nuestra realidad niega que este objetivo sea un hecho. Cada sexenio desea convertir en realidad el tan ambicioso propósito; para ello se dicta una serie de leyes y políticas, todas fundamentadas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Y es precisamente nuestra Carta Magna la que aborda, entre otros, los valores de justicia y libertad. Asimismo son tratados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que fue aprobada y proclamada el 10 de diciembre de 1948 por la Organización de las Naciones Unidas (O. N. U.). De manera que las concepciones de justicia y libertad han sido tratados ampliamente en los documentos citados.

Si los docentes nos detenemos ante la siguiente interrogante: ¿cómo practicamos los valores?, sin duda nos ocuparía un momento de reflexión y análisis para estar en condiciones de presentar una respuesta. Es difícil responder al mencionado cuestionamiento, debido a que tal práctica es mínima o tal vez inexistente.

Primeramente, resulta complicado definir el concepto de valor; posteriormente, es aun más complejo encontrar la manera de abor-

darlo con los alumnos; cuando no queremos entrar en dificultades sencillamente no se trata.

Esta situación afecta gravemente a toda la asignatura de Educación Cívica. Es preciso que los docentes contemos con las alternativas didácticas que nos permitan estar en condiciones de guiar a los alumnos a interaccionar con esta materia. *“La tendencia dominante que los maestros deben seguir al conducir el curso de la materia, será la de ayudar a los niños a comprender las relaciones sociales del mundo circundante, a apreciar las contribuciones aportadas por las generaciones (pasadas y presentes) al bienestar social, a sentir las responsabilidades propias y a hacer algo efectivo en favor del bienestar, por ser el bienestar de todos”* (Ramírez, s. f: 396).

Además de las aportaciones de Rafael Ramírez Castañeda en cuanto a la didáctica de la Educación Cívica también se incluirán concepciones de Jaime Torres Bodet y Clotilde Guillén de Rezzano.

Igualmente se presentan las aportaciones de Jean Piaget, el cual aborda la formación del criterio moral en el niño, proceso en el cual va tomando conciencia de las reglas sociales al manifestar conductas motrices, egocéntricas y de cooperación.

Es relevante entender el proceso que sigue el niño para adaptarse a las reglas adultas, a fin de estar en condiciones de favorecer los valores de justicia y libertad, con situaciones que respeten tal adaptación. Cuando el sujeto comienza a tomar conciencia de su li-

bertad a la expresión también debe tener respeto por la libertad de los demás; si desea evitar las injustas agresiones tiene que evadir encuentros conflictivos. Esto es, que ejerza su libertad y la justicia en un marco donde la regla de respeto se manifieste en dichas prácticas sociales. *“Las reglas nacen desde el momento en que se alcanza un equilibrio entre la acomodación y la asimilación, las conductas adaptadas cristalizan y se ritualizan. Incluso se establecen nuevos esquemas que el niño busca y conserva cuidadosamente, como si fueran obligatorios o estuvieran cargados de eficiencia”* (Piaget, 1977).

III. OBJETIVOS

- Replantear mi práctica docente mediante un proceso de transformación paulatina que incorpore la elaboración de propuestas pedagógicas como metodología para conducir a los sujetos a que se apropien de conocimientos.

- Favorecer, mediante una estrategia metodológica-didáctica alternativa, el proceso de la formación social de los sujetos escolares con la práctica de los valores de libertad y justicia al interior del grupo-clase, particularmente en la asignatura de Educación Cívica.

- Promover una actitud docente innovadora y una relación democrática maestro-alumno, alumno-alumno, al interior del grupo escolar como un elemento de la estrategia didáctica que se emplee para que los alumnos adquieran la formación de justicia y libertad.

203701
P. R. U. C.
P. A. C.

IV. REFERENCIAS TEÓRICO-CONTEXTUALES

A - MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL

1. El desarrollo psicológico del niño a la luz de la teoría Piagetiana

a- El desarrollo cognitivo y el proceso de aprendizaje. La teoría psicogenética elaborada por Jean Piaget expone el proceso en que los seres humanos consiguen una percepción del mundo al reunir y estructurar la información que proviene del entorno en que viven; con un enfoque cognitivo estructural insiste primordialmente en la forma en que las personas actúan sobre su entorno y no al revés.

Además indica que existen periodos definidos a través de los cuales ha de pasar una persona hasta desarrollar los procesos mentales de un adulto. Asimismo plantea que algunas formas de pensar que resultan totalmente fáciles para un adulto, no lo son para una persona más joven. Existen condiciones específicas en los tipos de material que cabe enseñar a un chico en un momento determinado de su vida. El alumno sencillamente no se encuentra preparado para aprender el concepto; tal vez crea que algún día igualará en edad a un pariente, o quizás confunda el pasado con el futuro (Cfr. Woolfolk, 1983).

En la concepción psicogenética los instrumentos mentales del

individuo son los procesos internos que cada sujeto emplea para percibir y estructurar la realidad.

Los procesos internos mentales están sometidos a cambios de manera que la realidad de un niño no es necesariamente la misma de un adulto. Tales procesos están en constante cambio porque los niños tratan de encontrar un sentido al mundo.

La organización interna que cada persona está realizando al interactuar con la realidad del mundo es un cambio radical, pero lento, que transcurre desde el nacimiento hasta la adultez; este proceso implica cambios fundamentales en el propio desarrollo del pensamiento.

Plantea como característica de todo ser vivo, el proceso de adaptación, integrándolo también al desarrollo cognitivo del ser humano; éste llega a la adaptación a través de los aspectos de asimilación, o incorporación de lo meramente externo a sus estructuras, y de la acomodación, o transformación de las estructuras en relación con los cambios del medio exterior; estos dos factores del proceso de adaptación se diferencian entre sí y se complementan dialécticamente. Introduce el concepto de equilibración para dar cuenta del mecanismo regulador entre el ser humano y su medio.

Entonces los procesos de asimilación y acomodación se destacan como indispensables en la construcción evolutiva de los esquemas cognoscitivos del desarrollo humano.

La adaptación a través de la asimilación y de la acomodación conduce a unos cambios en la estructura cognitiva del individuo, cambios en suma de organización. A medida que se organiza la conducta para volverse más compleja y más adecuada al entorno, los procesos mentales de una persona se vuelven también más organizados y se desarrollan nuevos esquemas.

Elemento esencial en este proceso es el equilibramiento, el acto de búsqueda de un equilibrio. Si se advierte que un hecho no encaja en ninguno de los esquemas de la persona en cuestión, el resultado es un estado de desequilibrio; así, continuamente ensayan la adecuación de sus procesos mentales. Si aplican determinado esquema para actuar sobre un hecho, y funciona, entonces existe un equilibrio; si el esquema no produce un resultado satisfactorio, entonces hay un desequilibrio y la persona se siente incómoda. Esto es lo que contribuye al cambio de pensamiento y progreso.

La estructura cognitiva va desarrollándose, pues, a través de la interacción que llevan a cabo los niños con su medio ambiente social y natural.

Por la naturaleza de los planteamientos que presenta Jean Piaget en la psicogenética, corresponde ubicarlo en el campo de las teorías cognoscitivas.

Al abordar el concepto de aprendizaje lo relaciona con la adquisición de conocimientos y desarrollo del individuo; analiza la génesis de

los procesos y mecanismos que intervienen en la construcción del conocimiento en función del desarrollo; es decir, las nociones y estructuras operatorias elementales que el individuo construye a lo largo de su desarrollo y que propician la transformación de un estado de conocimiento general inferior a uno superior. Explorar las condiciones del paso de un estado de conocimiento a otro, construcción evolutiva que se produce en la interacción del sujeto con el objeto, el constante acercamiento al objeto permite la construcción de esquemas cognoscitivos.

Al explicar el aprendizaje en términos de adquisición de conocimientos, hace una diferencia entre el desarrollo de las estructuras hereditarias (maduración) y el proceso de aprendizaje por experiencia directa.

Al proceso de adquisición de conocimientos en el cual no intervienen los factores innatos o hereditarios, pero sí participa la experiencia, lo explica como aprendizaje en sentido estricto.

Y el aprendizaje en sentido amplio, en función del proceso de asimilación que necesita de la acomodación y, sobre todo, del proceso equilibrador que propicia la organización y ajustes necesarios de los esquemas con respecto al objeto por aprender, con lo cual surja un esquema nuevo.

El aprendizaje en sentido amplio no puede darse si antes no se da el aprendizaje en sentido estricto. El aprendizaje es, pues, una

unidad indivisible, integrada por los procesos de asimilación y acomodación y con el equilibrio entre ambos hace posible la adaptación del individuo al medio cognoscente que lo rodea (Cfr. Ruiz, 1983).

b- Características del periodo de desarrollo del pensamiento en los niños de segundo grado. El desarrollo es una manifestación de toda la creatividad y esplendor del ser humano; comprende los aspectos psicológico, biológico y social; se va observando paulatinamente a medida que el sujeto va recorriendo diversas etapas en las que construye dicho desarrollo intelectual.

En el proceso que sigue el desarrollo de las estructuras cognitivas, Piaget establece cuatro periodos evolutivos que caracterizan tal proceso del pensamiento; a éste se le encuentra íntimamente unido el desarrollo de la afectividad y de la socialización del niño, factores que al integrarse conducen a la construcción psíquica del ser humano.

A través de los estados por los que cada sujeto pasa en cada uno de los periodos se pueden observar los modos organizativos de los niños, las nuevas formas que toman sus comportamientos, siempre basados en una sucesión evolutiva y funcional.

El primer periodo lo denomina de la inteligencia sensorio-motriz, abarcando los dos primeros años de vida del niño; es anterior al lenguaje; presenta ejercicios reflejos y los primeros hábitos.

El segundo periodo es el preoperatorio, que abarca aproximadamente de los dos a los seis años de edad; se inician el lenguaje, la

imitación y el simbolismo; gran actividad lúdica y su pensamiento es subjetivo e irreversible.

Con la imitación y representación de la realidad por medio del simbolismo, el niño puede integrar un objeto cualquiera a su esquema de acción como sustituto de otro objeto; esto debido a que aún no puede desprenderse de su acción para representar la realidad. En este periodo la función simbólica tiene gran importancia para el sujeto, porque con ella toma conciencia del mundo, aunque deformada. Los símbolos lúdicos de juego son personales y subjetivos, y son el medio para que el niño consiga su adaptación intelectual y efectiva.

El comportamiento en esta etapa infantil manifiesta la subjetividad de su pensamiento; es difícil que omita su propio punto de vista; le interesa únicamente lo que ve y lo que oye. El lenguaje adquiere bastante importancia porque lo ayudará a obtener una progresiva interiorización a través de la práctica de signos verbales, sociales y transmisibles oralmente.

El avance a la objetividad recorre una evolución lenta y laboriosa.

El tercer periodo es el que denominó de las operaciones concretas, situado entre los siete y los 11 años, aproximadamente; se caracteriza por el progreso en la objetivación del pensamiento y en la socialización. El sujeto realiza operaciones interiorizadas de primer grado a través de la manipulación de objetos, o sea, operaciones concretas del

pensamiento en el sentido de que sólo alcanza a la realidad susceptible de ser manipulada. Se inicia la descentración en el plano social y afectivo moral; los niños participan en auténtica colaboración grupal, dejando a un lado una actitud individual aislada para adoptar una actitud solidaria; surge la cooperación, el juego reglado y las actividades colectivas.

Su capacidad de descentración se extiende al diálogo colectivo, porque respetan las reacciones de quienes lo rodean y considera las propias; coordina los diversos puntos de vista y saca consecuencias. Asimismo esa capacidad repercute en el plano cognitivo, por medio de estructuras de agrupamiento o sistema de operaciones concretas el infante puede liberarse de los sucesivos aspectos de lo percibido, para diferenciar por medio del cambio lo que permanece invariable. Arriba a la lógica de clases, a la lógica de relaciones y a la lógica de número. No puede razonar con enunciados puramente verbales, razona por lo dado.

El símbolo adquiere un sentido objetivo y socialmente constituido; el pensamiento es reversible. El niño considera como modificaciones a los sucesivos estados de un fenómeno transformado; aplica la estructura de agrupamiento en problemas de seriación y clasificación. Puede establecer equivalencias numéricas independientemente de la disposición espacial de los elementos, las argumentaciones de fenómenos físicos se hacen más objetivas. Llega a relacionar la dura-

ción y el espacio de recorridos de manera que comprende la idea de velocidad. Es el inicio de una casualidad objetiva y especializada a un tiempo.

La base del pensamiento operatorio individual es la coordinación de acciones y percepciones que afectan a las relaciones interindividuales; adquiere conciencia de su propio pensamiento al confrontar los enunciados que expresan las personas y al relacionar entre sí la diversidad de información que recibe, esto es, corrige su pensamiento (acomodación) y asimilación del ajeno.

Gracias al pensamiento social, en gran parte se objetiva el pensamiento del niño.

Al cuarto y último periodo del desarrollo del pensamiento Piaget lo llama de las operaciones formales, en el cual precisamente aparece el pensamiento formal, cuya principal característica es que el sujeto adquiere la capacidad de prescindir del objeto o contenido concreto para situar lo actual en un esquema más amplio de posibilidades (Cfr. de Ajuriaguerra, 1983).

Los pequeños que se encuentran asistiendo al segundo grado de educación primaria han cumplido ya los siete años, y de acuerdo con el enfoque psicogenético los niños en esta edad aproximadamente se encuentran finalizando el periodo preoperatorio e iniciando el de las operaciones concretas, de manera que paulatinamente irán cambiando actitudes intelectuales, afectivas y sociales.

Los alumnos de segundo año necesitan que se respete su proceso de desarrollo y sentir que tienen libertad para poder expresar todas sus inquietudes, opiniones, críticas y propuestas.

Todavía les interesa bastante el juego y que el trabajo escolar no sea largo ni cansado; les gusta dibujar y cantar.

c- Factores del desarrollo. Piaget señala cuatro factores relacionados y en interacción permanente que intervienen en el desarrollo intelectual del sujeto. Dichos factores son los siguientes:

La equilibración. Es un proceso intelectual dinámico invariable en la vida del ser humano, pues constituye el mecanismo fundamental del desarrollo. Incluye los procesos de asimilación (introducción de un nuevo objeto o experiencia al marco de referencia del sujeto) y acomodación (modificaciones que efectúa en el marco de referencia para interpretar las nuevas experiencias). La equilibración compensa la acción de ambos procesos permitiendo que el niño consiga gradualmente estados superiores de equilibrio y de comprensión, que a su vez dan margen para que vayan conformando estructuras intelectuales más amplias, integradas y complejas.

La maduración. El sujeto requiere de cierto grado de madurez neurológica, lo cual no quiere decir que este aspecto dependa exclusivamente de ésta. El alcance del factor de la maduración lo encontramos en el apoyo que brinda el sujeto para desarrollar otros aspectos que sólo puede adquirir por medio de la experiencia y el proceso de

equilibración. Desde que el ser humano nace está tratando de entender y comprender el mundo; o sea, está aprendiendo, a medida que va creciendo va adquiriendo mayor capacidad de asimilación así como más conocimientos. La maduración requiere de un largo tiempo para que el sujeto avance paulatinamente en el proceso de construcción del conocimiento alcanzado en cada etapa que va recorriendo.

La experiencia. Se refiere a la gran importancia que adquiere el hecho de permitirle al niño que viva experiencias que impliquen la manipulación directa con objetos físicos o bien con situaciones que lo acerquen a otros objetos de conocimiento. Este proceso de aprender las propiedades de los objetos se denomina experiencia física, la cual es indispensable para que el niño pueda resolver problemas más abstractos. De igual manera el sujeto adquiere otro tipo de experiencia denominada lógica-matemática, la cual depende de las propiedades que surgen de la interacción sujeto-objeto; en tal acción el niño elabora reglas lógicas abstractas referentes a las propiedades de los objetos. Dichas reglas son consideradas como estrategias propias que le permiten la solución de problemas.

La transmisión social. En el medio ambiente social en que se encuentra el niño interacciona con gran variedad de personas adultas, así como con sus iguales; en esa relación social intercambia opiniones y diversas hipótesis que lo motivan a pensar, preguntar, reflexionar, dudar, experimentar y comprobar o rectificar situaciones que propi-

cion su aproximación a la objetividad.

La asimilación de la información que el sujeto está recibiendo de su contexto, ya sea de personas, objetos, o de la vivencia de alguna situación o hechos, está en función del desarrollo cognitivo en que se encuentre el sujeto.

En el proceso de aprendizaje está presente la interacción que lleva a cabo el niño con su medio ambiente social y natural; la acción que el sujeto ejerce sobre los objetos y su propia actividad mental en la relación que realiza sobre los hechos que observa en la realidad. De manera que es un proceso individual en el que el niño construye su propio conocimiento (Cfr. DGEE-SEP-OEA, 1986).

d- Tipos de conocimientos en la teoría de Piaget. Este autor denomina relaciones epistemológicas al establecimiento de relaciones cognoscitivas, o sea, al grupo de estructuras mentales construidas progresivamente por la permanente interacción entre el sujeto y el mundo externo. Tal interacción produce una construcción operante, es decir, no es una simple copia de los objetos externos ni un mero despliegamiento de estructuras dentro del sujeto.

De manera que puede decirse que el conocimiento no surge de los objetos ni del sujeto, sino de las interacciones entre el sujeto y los objetos. Se supone que un niño activo intelectualmente es un niño que está aprendiendo, y esa actividad asume tres formas:

Conocimiento físico. El cual es adquirido por los niños por me-

dio de su actividad con objetos; el aprendizaje se establece por la manipulación de las propiedades de las cosas o los elementos. Este conocimiento es la base que requieren los niños para llegar a la abstracción. El origen del conocimiento físico está parcialmente en los objetos.

Conocimiento lógico-matemático. Este conocimiento no depende de las propiedades físicas de los objetos; se genera de las acciones que el niño ejerce sobre los objetos, o sea, de la interacción sujeto-objeto. A través de este proceso el aprendizaje es abstraído de la acción misma donde el sujeto elabora reglas lógicas abstractas acerca de las propiedades de los objetos; a tales reglas lógicas se les llama estructuras cognitivas. El orden del conocimiento lógico-matemático está en los sujetos.

Una vez que el conocimiento se construye nunca se olvidará. El conocimiento físico no se puede construir fuera de un marco lógico matemático.

El conocimiento social-arbitrario. El niño lo obtiene sólo a través de las personas; lo adquiere por transmisión social, por una información de origen externo. Este conocimiento requiere del empleo de un método didáctico para poder enseñarse y reforzarse.

Los tres tipos de conocimiento exigen necesariamente la actividad del niño, por lo tanto la acción es el rasgo común que los caracteriza. Están estrechamente interrelacionados y cada avance en el

campo de alguno influye en los demás. En el desarrollo se presenta una continuidad en los tres tipos de conocimiento que expone Piaget, continuidad en acciones operativas que son vistas como la fuente de la inteligencia (Cfr. Swenson, 1984).

Por la naturaleza del objeto de estudio del presente trabajo, este último tipo de conocimiento puede representar el medio ideal para favorecer la formación y práctica de los valores de libertad y de justicia a través de las relaciones interpersonales y de grupo que se establezcan al interior de la clase.

2. La pedagogía operatoria como alternativa para desarrollar la práctica docente

a- Definición general de la pedagogía operatoria. Es una postura teórica contemporánea que se apoya principalmente en el desarrollo de la capacidad operatoria del sujeto, la cual lo lleva a descubrir el conocimiento como la inquietud de encontrar las soluciones a los problemas que le plantea su realidad y que promueve la escuela con el objeto de satisfacer los intereses y necesidades reales, sociales e intelectuales de los niños.

La capacidad operatoria en el sujeto se atribuye a la construcción intelectual efectuada por medio de un proceso mental que culmina con la adquisición de un nuevo conocimiento. Dicha capacidad está determinada por las estructuras intelectuales que el alumno ha cons-

truido por medio de su desarrollo. Con el conocimiento de tal evolución y el momento en que se encuentra el niño respecto a ella, se obtiene la información acerca de cuáles son sus posibilidades para comprender los contenidos de la enseñanza y el tipo de dificultades que pueda tener en la adquisición de éstos.

En el proceso de aprendizaje operatorio no solamente es importante el nuevo conocimiento adquirido, sino la potencialidad de haberlo construido. A partir de este momento el pensamiento ha encontrado nuevos caminos que no había transitado y que ahora está en posibilidades de recorrerlos nuevamente.

En la obtención de conocimiento, el proceso constructivo y los errores son elementos necesarios y al pretender eliminarlos se interfiere un recorrido necesario para llegar a un fin.

Es imprescindible que el niño construya los conocimientos, con el objeto de que desarrolle su capacidad cognoscitiva y razonamientos generalizables que aplique a cualquier contenido, y no necesariamente a los que propone el programa de estudios en el contexto escolar, es decir, que trasciendan del medio escolar.

La pedagogía operatoria aparece como resultado de la experiencia práctica y de los juicios teóricos; intenta unir ambos aspectos en la actividad escolar que se da al interior de las aulas (Cfr. Moreno, 1980).

b- Concepción constructivista del aprendizaje. Una de las nue-

vas concepciones de aprendizaje escolar se expone en la pedagogía operatoria que desarrolla Monserrat Moreno, entre otros.

Plantea la íntima relación del conocimiento con el pensamiento humano, ya que es este último el que ha permitido la presencia del conocimiento. Asociar en un todo el pensamiento científico y la manera de construirlo es una labor difícil de realizar, pero no imposible.

Hay dos tipos de conocimiento que deben constituirse en uno solo. Por un lado, el que surge del avance de las ciencias contemporáneas y que se establece en los contenidos del aprendizaje escolar y por otra parte el que resulta de las investigaciones sobre el funcionamiento mental y desarrollo del ser humano. Como resultado de esta síntesis surge un nuevo enfoque en la concepción de aprendizaje, en el cual se trata de producir o construir conocimientos a partir del propio sujeto, del saber académico y con base en las relaciones con los demás, aspecto que se refiere al tipo de funcionamiento social, expresado como la influencia que ejercen en el individuo las relaciones interindividuales dentro del grupo, relaciones estereotipadas y prejuicios de la sociedad en la que vive.

Este nuevo enfoque del aprendizaje divulga que se requiere de un proceso de construcción genético caracterizado por una sucesión de pasos evolutivos que son producto de la interacción que lleva a cabo el ser humano con el medio ambiente social y natural, haciendo posible la construcción de cualquier concepto.

Un concepto es conocible para el sujeto cuando él mismo lo ha elaborado, no es didáctico, ni comprensible para el niño que un concepto se estudie o se adquiriera simplemente con su definición. Para llegar a la adquisición del concepto se requiere de pasar por estudios intermedios que señalan el camino de su construcción y que en el futuro permitirán generalizarlo.

En una planeación operatoria es indispensable incorporar aspectos como: intereses del sujeto, construcción genética de conceptos, conocimientos previos y objetivos de los contenidos que se trabajarán. Al llevar a la práctica dicha planeación es de suma importancia respetar y seguir en todo momento el ritmo evolutivo del razonamiento infantil, el cual es manifestado a través de sus intereses, necesidades, preguntas, respuestas, hipótesis y propuestas que expresa. Al profesor le corresponde evitar dar respuestas y resultados ya elaborados, además de cualquier situación que anule el proceso de construcción que está realizando el alumno. Su papel se centrará en atender la información que está recibiendo del niño para crear situaciones de observación, contradicción, de análisis y de generalización, que lo ayuden a ordenar los conocimientos que posee y a construir el largo proceso del pensamiento.

En las actividades escolares el sujeto requiere de la acción, es decir, de la actividad intelectual que se opera al estar realizando la acción. El niño necesita actuar primero para después comprender, ya

que lo que se comprende no es el objeto en sí mismo, sino las acciones que se realizan sobre él.

La labor docente fundamentada en la pedagogía operatoria aspira a establecer una relación recíproca entre el medio escolar y medio extraescolar del sujeto, que el aprendizaje formal lo aplique en su vida real y que las experiencias cotidianas de su vida sean parte de las situaciones de aprendizaje que se dan al interior del aula.

Un niño observa e interpreta los hechos de acuerdo con su propio sistema de pensamiento, el cual está evolucionando a lo largo de su desarrollo. Nunca explicará cómo lo haría un adulto, precisamente por las características de su pensamiento, de manera que aunque las explicaciones que se le den sean muy elocuentes, asimilará de manera deformada. No es posible que comprenda súbitamente, sino a través de una construcción que necesita tiempo y la incorporación de diferentes aspectos de una misma realidad con los cuales hace confrontaciones, retoma y abandona conclusiones, plantea hipótesis, toma conciencia de las contradicciones y adquiere una nueva explicación que convierte lo contradictorio en complementario. Lo importante no es sólo la nueva adquisición, sino haber descubierto cómo llegar a ella; esto es lo que permite la generalización.

La actividad intelectual requiere que se fomente, para ello es necesario que el niño sea creativo, inventor, permitirle que se equivoque y que por sí mismo compruebe. Inventar y comprender son sinón-

nimos en esta perspectiva, porque se llega a un nuevo conocimiento a través de un proceso constructivo.

La concepción pedagógica que se expone debe su nombre precisamente a la operación intelectual que realizan los sujetos al establecer relaciones entre los datos y hechos que suceden en su entorno para obtener una coherencia que abarque el campo intelectual, afectivo y social.

Se busca un aprendizaje en el cual se sepa lo que se hace y por qué se hace. El aprendizaje es el fruto de un proceso constructivo.

La libertad motiva la facultad de poder elegir de un mundo de posibilidades y de hacer nuevas propuestas en la realidad objetiva (Cfr. Moreno, 1981).

3. El contenido de la Educación Cívica

a- La Educación Cívica en los planes y programas 1993 y su concretización en el aspecto curricular de 2o. grado. Se concibe como el proceso a través del cual se promueven el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento.

México vive un proceso de transformación en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de Derecho y la pluralidad política; asimismo, se diversifican las organi-

zaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos.

La continuidad y el fortalecimiento de ese proceso requiere, como tarea de la educación básica, desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo denoten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y los de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante; es decir, un ciudadano capacitado para participar en la democracia.

Frente a los retos que plantean los cambios del mundo contemporáneo, es necesario fortalecer la identificación de niños y jóvenes con los valores, principios y tradiciones que caracterizan a nuestro país. Al mismo tiempo, se trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad, capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humanas.

Lograr estos objetivos es tarea de toda la educación básica, de la familia y de la sociedad, y no de una asignatura específica. Sin embargo, es necesario que el carácter global de la formación cívica tenga un referente organizado y orientaciones claras, para evitar el riesgo de que la formación se diluya y se realice en forma ocasional. El restablecimiento de Educación Cívica como asignatura del plan de estudios, pretende recuperar su carácter de proceso intencionado y con propósitos definidos. En el programa de esta asignatura se organizan los contenidos educativos (conocimientos, valores, habilidades y

actitudes) para que el maestro y los padres de familia los tengan presentes y les dediquen atención especial en todos los ámbitos (aula, escuela y familia).

Los contenidos de educación cívica abarcan cuatro aspectos íntimamente relacionados. En el aspecto de formación de valores, se agrupan los valores y actitudes que deben formarse en los alumnos a lo largo de la educación primaria. Se busca que los alumnos comprendan y asuman como principios de sus acciones y de sus relaciones con los demás, los valores que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

La formación de estos valores sólo puede percibirse a través de las actitudes que los alumnos manifiestan en sus acciones y en las opiniones que formulan espontáneamente respecto a los hechos o situaciones de los que se enteran. Por esta razón, este aspecto de la educación cívica requiere de un tratamiento vivencial.

El estudio del significado de los valores y de sus fundamentos es uno de los elementos que contribuyen a la formación cívica. Sin embargo, ese estudio tiene sentido si en cada una de las acciones y procesos que transcurren en el aula y en la escuela se muestran con el ejemplo y se experimentan nuevas formas de convivencia, cuyas bases sean el respeto a la dignidad humana, el diálogo, la tolerancia y el

cumplimiento de los acuerdos entre individuos libres.

La relación entre compañeros, la relación entre el maestro, el alumno y el grupo, el modo de resolver los conflictos cotidianos, la importancia que se le da a la participación de los alumnos en la clase, el juego, en suma, toda la actividad escolar y la que realiza fuera de la escuela, son espacios para la formación de valores (Cfr. SEP, 1993: 125-126).

b- Didáctica de la Educación Cívica. La forma directa de conducir la enseñanza y el aprendizaje de la educación cívica propone que los sujetos escolares se sensibilicen a las necesidades, no solamente del mundo escolar, sino además del exterior, y despertar el sentido de responsabilidad individual y social. Los niños deben tener oportunidades para adquirir experiencia, desarrollar su juicio y mostrar iniciativa a fin de desarrollar las cualidades y adquirir los conocimientos.

La familia y la escuela constituyen los organismos sociales más inmediatos al niño, para brindarles oportunidades no solamente de desarrollar valores, sentimientos y hábitos, sino para adquirir nociones sobre su formación, desarrollo y funcionamiento.

Es más que nada un aprendizaje aplicado y aprovechando las ocasiones y circunstancias oportunas. Los más insignificantes actos de la vida cotidiana pueden servir para la formación cívica. Los niños se hacen sociables, tolerantes y comprenden mejor lo que significa la cooperación en la vida, sintiéndose dispuestos a prestarla personal-

mente.

Con la educación cívica se tiene el propósito de integrar una comunidad de ciudadanos en la que el orden jurídico nacional no necesite de ningún poder coercitivo (Cfr. Guillén, 1973).

La didáctica de la educación cívica se constituye más en práctica que en teoría, se basa en principios, comportamientos, interacciones sociales que guían la atmósfera de la clase. Los valores no se enseñan, se viven. No sirve de nada hablarle al niño de libertad, de justicia, de moral, de respeto, cuando éste carece de acción y no lo respetan en absoluto. No hay mejor preparación para el papel de ciudadano que la práctica de la libertad, de la cooperación y de la democracia. Tales prácticas de convivencia social que se establezcan en la realidad educativa de los sujetos escolares, es decir, al interior del aula (Cfr. Freinet, 1979).

Rafael Ramírez Castañeda señala que la materia de educación cívica requiere más de un procedimiento informal que formal...

“Tú ya sabes lo que quiere decir cuando se habla de enseñanza formal: es aquella enseñanza que se imparte metódicamente organizada y de un modo sistemático. No es así como debe darse la enseñanza del civismo en el primer ciclo de la escuela primaria. En oposición a esa enseñanza, ideada para gente menos menuda que los chiquitines a que nos venimos refiriendo, está la enseñanza incidental, es decir, aquella otra que se imparte en los momentos en que las situaciones de la vida se presentan.

Las situaciones -como las ha definido con gran acierto

un educador- son momentos en que se recoge la experiencia, y en ese sentido, la vida de los niños no es sino una serie de momentos de experiencia que el educador debe aprovechar, iluminándolos con la luz de la información. Y claro está que cuando la vida no ofrezca alguna de las situaciones que se consideran necesarias para la mejor educación cívica, el maestro podrá y deberá crearlas, poniendo empeño, al hacerlo, para que aparezcan ante los niños tal como si fueran realmente naturales. Una presentación así resulta viva y grata a las criaturas, porque los momentos de que hemos hablado no serán de enseñanza sino de experiencia” (Ramírez, s. f.: 400).

Este autor expresa que la enseñanza del civismo no es un proceso elemental, sino complejo. Cuando se habla de ignorancia cívica y de indiferencia cívica, se quiere subrayar la idea de que no basta, para obtener un buen comportamiento, proporcionar a los niños los elementos de información cívica suficientes, sino que es preciso, además, desenvolverles sentimientos e intereses vigorosos capaces de mover su conducta en tal o cual dirección determinada; es decir, formarles actitudes cívicas persistentes en favor del bienestar social y en favor también de lo que sería preciso hacer para que el bienestar fuese cada vez mayor. Sin embargo, la complejidad del proceso de la enseñanza de la educación cívica no está constituida solamente por esos dos factores, pues a ellos habrá que añadir todavía la conciencia cívica. Esta convicción, que es el producto de un serio trabajo reflexivo, viene a ser lo que algunos educadores llaman conciencia cívica. Un último factor de aquella complejidad es la habituación: mientras las formas rectas de conducta no se practiquen habitualmente cada vez que las

circunstancias las requieran, no podrán decir los maestros que sus enseñanzas cívicas son de calidad satisfactoria. Por eso es tan difícil la enseñanza del civismo (Cfr. Ramírez, s. f.: 440).

“Claro que la tarea de la enseñanza cívica es difícil, pero ya hemos explicado que la expresión dificultad no implica de ningún modo la idea de imposibilidad, pues muchos maestros entusiastas vienen trabajando sobre el terreno con gran éxito. Uno de éstos me decía hace poco que ‘los buenos resultados de la enseñanza cívica dependen casi exclusivamente de los maestros, porque si los maestros tienen una visión clara de los objetivos de la materia y no los pierden de vista, si poseen auténtica emoción cívica y tienen fe en la naturaleza humana, en la vida democrática y en la posibilidad de un mundo mejor mediante la mutua inteligencia de los hombres y los pueblos y su buena voluntad; si sienten sincera simpatía por los intereses infantiles y por las posibilidades de su actividad, y si, finalmente, se interesan por las cosas que suceden en el mundo, reprobando con energía las acciones malas y adhiriéndose fervorosamente a las que son buenas, es indudable entonces que tendrán éxito’” (Ramírez, s. f., 442).

La educación cívica no consiste en estar solamente enterado de nuestras leyes y del funcionamiento de nuestras instituciones, sino en lograr una conciencia cabal de la libertad y de las obligaciones que la sustentan y que la encauzan, de suerte de comportarnos como deseáramos que se comportaran todos nuestros iguales, sin admitir que los hechos revelen un verdadero divorcio entre nuestras reglas y nuestro ejemplo, entre nuestros principios y nuestra vida.

El núcleo de la función educativa se encuentra en las clases de educación cívica, porque los alumnos podrán ser o no abogados o elec-

tricistas, podrán ser o no ingenieros o farmacéuticos, podrán ser o no médicos o mecánicos, pero indefectiblemente tendrán que ser hombres y mujeres, sujetos de obligaciones y de derechos, miembros de una patria que necesite que todos sus hijos la ayuden y la defiendan, la honren y la veneren, la perpetúen y la prestigien.

El profesor de primaria, al dirigir la asignatura de educación cívica tiene la responsabilidad de conducir al alumno a interpretar el concepto de ciudadano a partir de la concepción de hombre, no debe el concepto de ciudadano estar nunca en pugna con el concepto de hombre, y que si lo mejor del hombre se realiza en el buen ciudadano, lo mejor del ciudadano es ser hombre íntegro, hombre dondequiera, en su tierra o fuera de ella, hombre que comprenda y estime a todos los hombres; hombre más allá de cualquier prejuicio y de cualquier sectaria parcialidad.

Un tipo de ciudadano capaz de juzgar de las cosas y de los hombres con independencia y con rectitud porque sea capaz de juzgarse a sí propio antes que a los otros, y que sepa que, por encima de la libertad que se obtiene como un legado, el destino de los pueblos coloca siempre la libertad superior: la que se merece (Cfr. Torres, 1946: 948-985).

c- Concepto general de valor. La cotidiana relación social ha creado múltiples principios que permiten que la acción de la sociedad evolucione en formas de convivencia que conlleven a las aspiraciones y

complacencia de la mayoría. En los mencionados principios de la interrelación individuo-sociedad se practican los valores.

En la perspectiva del conocimiento filosófico se le asigna valor a cualquier objeto de preferencia, selección o elección, aprecio, estimación, deseo, guía o norma. En el curso de la historia se han establecido dos teorías, una se ha denominado objetiva y la otra subjetiva. La primera considera que deseamos las cosas porque tienen valor, o sea que éste existe independientemente de un sujeto. La segunda afirma que las cosas tienen valor porque las deseamos, implicando que el valor es una proyección del sujeto que valora, por lo cual es imposible separar el valor de las relaciones psicológicas, necesidades, intereses y deseos.

El axiólogo latinoamericano Risieri Frondizi (mencionado por Alduncin, 1989: 29) ha propuesto una síntesis, en la que el valor es resultado de una relación o tensión entre el sujeto y el objeto, presentando dos caras, una subjetiva y la otra objetiva. Desarrolló una teoría en la cual define el valor como una cualidad estructural que tiene existencia y sentido en situaciones concretas. Considera que el valor es una cualidad empírica producto de características naturales, aunque no reducible a ellas. Su complejidad se explica por la cantidad y variedad de factores que intervienen en su constitución.

Los valores adquieren carácter social porque aparecen en el transcurso de la actividad práctica de los hombres, influyen en la vida

de manera decisiva al representar la autodefinición de cada persona, guían todas las decisiones que se toman y configuran la naturaleza y personalidad del ser (Cfr. Kujawa, 1994: 33).

El objetivo de los valores se encamina a conciliar en una realidad última, en una sola verdad, la realidad como una jerarquía de totalidades organizadas y la imagen que el ser humano tenga de ello (Cfr. Gutiérrez, 1984: 227).

Los valores son ideales que reflejan la forma de ser de la persona o del grupo social que los posee. Para que sean aceptados por un grupo humano los valores deben ser congruentes con el fin de la sociedad: fomentar la convivencia y el bienestar de todos.

Cada formación social tiene categoría de leyes; pero sirven de base a ellas y orientan el desarrollo de la sociedad. Se practican y se transmiten a través de la familia, la escuela y la comunidad (Cfr. Bahena, 1944: 174).

Puedo concluir que el concepto de valor define una actitud conductual expresada por el sujeto que ha construido en su interacción individuo-sociedad, a través de un proceso individual en el que intervienen acciones cualitativas generadas por sus necesidades, intereses, deseos, motivaciones y decisiones.

d- Ideas piagetanas en relación con el criterio moral en el niño.
A medida que los niños crecen desarrollan nuevos motivos que guían su conducta en situaciones morales. Poco a poco transforman sus

conductas, así como las recompensas o castigos que estas conductas ocasionan, en un código moral: un conjunto interiorizado de normas. A medida que se van desarrollando las cogniciones, conductas y emociones asociadas a situaciones morales, los niños se formulan y se replantean las reglas.

La teoría del desarrollo moral de Piaget se centra principalmente en los juicios y percepciones morales de los niños. Las opiniones que cada uno se forja acerca de los problemas morales y las razones que esgrime a favor de estos juicios constituyen el componente cognitivo del desarrollo moral.

Al estudiar las cogniciones morales de los niños este autor cree que su naturaleza evoluciona con arreglo a un esquema semejante al de los estadios; estas cogniciones son similares, en lo que se refiere a su naturaleza, a otras conductas intelectuales; supone que la cualidad de los juicios morales cambia de una manera regular y predecible a medida que un sujeto se desarrolla e interactúa con otros.

La investigación de Piaget sobre el desarrollo moral intentó examinar principalmente las cogniciones de los niños de los conceptos de correcto e incorrecto. Basándose en muchos experimentos diferentes, que él mismo dirigió, sobre estas cuestiones, Piaget halló dos morales básicas en la infancia: la moral de la obligación y la moral de la cooperación. En el estadio de la moral de la obligación, o realismo moral, los niños perciben a todos los adultos como superiores; pien-

san generalmente en la conducta moral en términos de consecuencias antes que en términos de intenciones, e identifican la buena conducta con la conformidad a las reglas de los adultos. Se piensa, por lo general, que este estadio del desarrollo moral se extiende hasta la edad de siete u ocho años.

El segundo estadio del desarrollo moral que aparece en la infancia es el de la moral de la cooperación, o estadio de reciprocidad moral. Se caracteriza por la existencia de relaciones mutuas más que unilaterales, por un reconocimiento de las reglas como convenciones racionales desarrolladas por la consecución de objetivos y por una comprensión de la moral como una función compleja de intencionalidad y consecuencias. Se piensa que este estadio del razonamiento moral se alcanza un poco después de los siete u ocho años y que perdura a lo largo de la adolescencia, que es el límite cronológico máximo de la teoría de Piaget en su explicación del desarrollo moral.

En relación con la comprensión de las reglas por parte de los niños, los estudios de Piaget se solieron realizar en situaciones de juego. Describe cuatro fases en la comprensión de las normas del juego. En la primera fase, los niños consideran juegos como el de las canicas como simples actividades, en las que uno juega libremente haciendo diversas cosas (tirar las canicas, hacerlas rodar, contarlas, etc.). Los niños no perciben otros límites o reglas que, todo lo más, algunos esquemas particulares que han desarrollado para sí mismos.

Esta primera fase, llamada a veces fase de las reglas motoras, dura hasta que el niño tiene alrededor de tres años.

En la segunda fase, que tiene lugar entre los tres y cinco años, los niños juegan imitando los modelos de los adultos. Reconocen que existen reglas; esas reglas son para ellos lo más importante y las consideran fijas e inalterables. Las reglas rigen y dirigen muchos juegos de los niños, incluso cuando juegan solos. Irónicamente, con su proceder egocéntrico, los niños cambian sin querer estas reglas o se centran en algunas de ellas, ignorando otras, cuando ello les conviene.

Hacia los siete u ocho años, los niños comienzan a jugar con otros de acuerdo con reglas mutuamente aceptadas. Durante esta tercera fase manifiestan un acusado respeto por las reglas, pero sólo muestran una vaga comprensión de cómo se establecieron éstas. Estas manifestaciones de egocentrismo disminuyen gradualmente a medida que se desarrolla el niño.

Cuando los niños tienen 11 ó 12 años, perciben las reglas como guías de actuación establecidas, cambiadas y acordadas por individuos. Probablemente consideran el desarrollo de los juegos y sus reglas como una actividad seria y como una especie de diversión. Los niños desarrollan una actitud relativista con respecto al establecimiento de reglas y al acuerdo sobre los cambios de dichas reglas, pero observan un riguroso respeto por las mismas. Saben que las reglas pueden establecerse y cambiarse libremente, pero, una vez que se han

fijado, no pueden ignorarse arbitraria o selectivamente. Esta actitud hacia las normas no difiere probablemente demasiado de la de los adultos, pero Piaget no informó de ningún estudio sobre la percepción adulta de las reglas del juego.

Con respecto a los juicios morales, los niños de menos de seis años, aproximadamente, consideraban los actos que causaban mayores perjuicios más inmorales que los que provocaban daños menores. Los niños de esta edad prestan a menudo poca atención al motivo que subyace al acto. Así, por ejemplo, juzgan peor a un niño que rompe 12 tazas mientras intenta ayudar a su madre, que a uno que rompe una sola al intentar robar un bollo.

Entre los siete y los nueve años la mayoría de los niños empiezan a pensar en el motivo o intención de la persona que obra mal. Juzgan una conducta motivada por miedo de forma diferente a una conducta parecida motivada por un deseo de venganza. Asimismo, tienen en cuenta las circunstancias cuando valoran la culpabilidad de otro sujeto. Es probable que juzguen con menos dureza a un niño de cuatro años que a uno de 12 por romper una ventana; desobedecer a un profesor es una conducta más grave que desobedecer al capitán de un equipo deportivo. Se ha comprobado con una notable frecuencia que el incremento en el interés por las intenciones y circunstancias, y no sólo por las consecuencias, está relacionado con la edad.

Robar y mentir son también acciones que los niños de menos de

seis años juzgan en términos de la gravedad de las consecuencias. A diferencia de los niños más pequeños, los de más de siete años distinguen entre los embustes que son cuentos exagerados y los que son mentiras: la característica distintiva es la intención de engañar antes que la intención de divertir.

Esta capacidad para valorar la intencionalidad permite al niño de siete años o más concluir que una mentira "infructuosa", destinada a engañar a otro, es peor que una mentira intencionada que provoca un desastre. Además, los niños mayores tienden a pensar que las mentiras son inmorales, tanto si son descubiertas y castigadas como si no lo son, y frecuentemente juzgan igualmente inmorales las mentiras que se dicen a personas con autoridad y las que se dicen a compañeros.

En lo referente al concepto de justicia de los niños, Piaget realizó una serie de estudios destinados a medir la comprensión por parte de los niños del concepto de justicia o del acto de administrar recompensas y castigos.

Este autor identificó dos amplias categorías de castigo propuestas por los niños para los que se comportan mal.

La primera de ellas es la sanción expiatoria, que consiste en imponer al infractor un castigo que sea proporcional a la falta cometida, sin tener en cuenta más factores.

El segundo tipo de castigo es la sanción por reciprocidad, si-

tuación en la que la sanción o castigo están lógicamente relacionados con la infracción. Esta clase de castigo, que hace hincapié en la justicia, suele ser recomendada por los niños de siete y más años.

Piaget halló en el concepto de justicia de los niños otra distinción, referente a la administración de castigos a los miembros de un grupo. Antes de los siete u ocho años los niños tienden a considerar justas o buenas todas las recompensas o castigos que los padres u otras personas con autoridad deciden administrar. Estas conductas pueden incluir un trato desigual a las personas que son responsables por igual de una infracción y de una buena acción, así como la concesión de recompensas especiales a los individuos preferidos. Entre los siete y 11 años los niños insisten en la igualdad para todos. Tienen un concepto de igualdad tan rígido que a menudo olvidan las circunstancias, al tiempo que hacen hincapié en que hay que tratar a todo el mundo de la misma forma. A partir de los 12 años, aproximadamente, los niños moderan en cierta medida su demanda de igualdad y son partidarios de la equidad: una especie de igualitarismo relativista en el que se tienen en cuenta las intenciones y las circunstancias con vistas a la administración de recompensas y castigos.

Al plantear la conducta moral la define como los actos observables que muestran lo que una persona cree que es correcto o incorrecto, bueno o malo. Ayudar a alguien que lo necesite, aceptar las recriminaciones, indemnizar a alguien por un perjuicio, ser dadivoso

con organizaciones de caridad, engañar intencionalmente y destruir la propiedad ajena, son ejemplos de conductas morales (Cfr. Clifford, 1982: 138-146).

e- La enseñanza y el aprendizaje de los valores de justicia y libertad en los alumnos de segundo grado de educación primaria. En lo relativo a la concepción filosófica de libertad se advierte que es la acción consciente y orientada a un fin en correspondencia con la necesidad hecha conciencia, es la acción que se apoya en el análisis de las leyes objetivas de la naturaleza y la sociedad. Considera al conocimiento de la necesidad, como una de las condiciones decisivas; mas no la única para conseguir la libertad (Cfr. Blauberg, 1984: 182).

La libertad es el valor social que da a los mexicanos la facultad de pensar, creer y actuar por sí mismos, sin coerción alguna. Quienes la practican pueden actuar sin limitaciones: expresar oralmente o por escrito sus ideas y pensamiento. Entre nosotros disfrutamos de la libertad de pensar, decir y hacer todo aquello que no se oponga a las leyes ni afecte a los demás. Cada quien puede ejercerla a plenitud siempre y cuando no interfiera con el derecho a la libertad de otros. El hombre, por su propia naturaleza, es libre, por tanto, no puede renunciar a la libertad (Cfr. Bahena, 1994: 178).

La libertad es la condición necesaria para efectuar los cambios que históricamente estamos viviendo; importante para el cambio y desarrollo de la sociedad en la que cada uno de sus integrantes par-

ticipamos para su evolución, tanto social como económica, política, cultural y educativa.

La libertad ha sido motivo importante para los cambios sociales; para regularla, el hombre la ha organizado por medio del derecho, el cual señala que la libertad empieza y termina donde el hombre mismo la establece, aun cuando como hombre tenga todas las libertades como tal, ella va encontrando limitantes con base en lo que el derecho establece y así la norma en su propia naturaleza social.

No es posible que el uso de las libertades sea de quien provoca sus propias conveniencias o que se dispersan los objetivos sociales, pues una sociedad avanza si la libertad se vive como experiencia para el bien común, en un claro ambiente de libertad regulada por el derecho. Éste rige las libertades del hombre, y si no existiera, las relaciones humanas se dispersarían. De allí que sean necesarios el derecho y la libertad a fin de evitar la represión, la anarquía y la desorganización, con lo que se anularía la sociedad civil y sus propias libertades.

Las garantías de libertad incluidas en nuestra Constitución, consisten en la facultad del hombre de proponerse y procurar el logro de sus fines por los medios más adecuados, siempre que éstos sean lícitos y no atenten contra la libertad ni los derechos de los demás.

Estas garantías de libertad se encuentran en los artículos 3o., 4o., 5o., 6o., 7o., 8o., 9o., 10o., 11, 24 y 25 de la Constitución Mexicana (Cfr. Palacios, 1994: 195-197).

Asimismo las condiciones de libertad están referidas en el 2o. Artículo de dicha Constitución, donde se precisa que se prohíbe todo tipo de esclavitud en el país y que la libertad de todos los individuos está protegida por las leyes. La libertad se coloca como uno de los valores nacionales (Cfr. Egremy, 1994: 138).

El otro valor que se está abordando es el de justicia.

La concepción filosófica general de justicia, señala el orden de las relaciones humanas o la conducta del que se adapta a este orden. La justicia constituye la eficiencia de una norma o de un sistema de normas, entendiéndose por eficiencia de una norma a una determinada medida en su capacidad de hacer posibles las relaciones entre los hombres.

El concepto de justicia puede asumir la función de ser un instrumento de reivindicación y de liberación (Cfr. Abbagnano, 1989: 713).

La justicia es el ideal por el cual todas las sociedades han luchado tratando de dar a cada uno lo que le pertenece. La justicia se sustenta en el principio de igualdad de todos los hombres, reconociendo en ellos los mismos derechos y responsabilidades. La aspiración a ser una sociedad justa, con equidad entre sus integrantes, siempre ha estado presente.

La justicia es esencial en la estabilidad de una sociedad porque ofrece a todos las mismas oportunidades (Cfr. Bahena, 1994: 177-178).

Nuestra Carta Magna también señala la justicia como un valor nacional. El principio de justicia en sí queda contenido en varios artículos de la Constitución, sobre todo en el artículo 13, donde se establece la misma impartición de justicia para todos los individuos.

Todos debemos tener el mismo trato y las mismas oportunidades; en esa medida se logrará alcanzar el verdadero sentido de justicia, hay que trabajar con miras a llegar a una justicia social que termine con las diferencias socioeconómicas y culturales que subsisten en México (Cfr. Egremy, 1994: 138).

Los valores de justicia y libertad además están contenidos en la Declaración Universal en 1948. Consta de un preámbulo y 30 artículos; con referencia a los valores mencionados en este documento se destaca que todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

“Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre.

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

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica” (Bonet, 1991: 298).

El proceso enseñanza-aprendizaje de los valores de justicia y

libertad en los pequeños que cursan el segundo grado de educación primaria constituye un procedimiento en el cual se propicia una aproximación sujeto-objeto en el contexto de la práctica escolarizada. Para ello hay que considerar las características cognitivas, afectivas y sociales del sujeto, así como la naturaleza del objeto.

De manera que para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los valores de justicia y libertad es necesario acudir a situaciones metodológicas basadas en la autoestructuración del conocimiento. Porque con tal práctica el alumno es el autor de su propio desarrollo y sobre todo que construya por sí mismo su conocimiento, por decirlo en términos apropiados, no se trata en realidad de la autoestructuración del conocimiento sino del sujeto cognoscente.

Se trata de dejar al niño que actúe y piense a su manera, en vez de obligarlo a obrar y a pensar como nosotros. Para que el niño sea autor de su propio desarrollo se invita a centrar el estudio en el niño mismo y ya no en el adulto (Not, 1983: 122, 128-132).

B- MARCO CONTEXTUAL

1. Contexto social

La comunidad donde actualmente presto mi servicio como docente, es rural, aunque se localiza en la periferia de la ciudad de Zacatecas; pertenece al municipio de Zacatecas, Zac.; se llama La Escon-

dida; se ubica aproximadamente a cinco kilómetros del centro de la ciudad. Según el censo escolar 1995-1996, cuenta con 851 habitantes. Situada al noroeste de la capital, al terminar el boulevard "Héroes de Chapultepec", en el entronque con las carreteras Guadalajara, Fresnillo y Zacatecas.

En el aspecto económico, la principal actividad es la agricultura, ya que la comunidad es ejido, aunque también una considerable parte de la gente trabaja en las dependencias instaladas en la comunidad, como lo son: cervecería, Conasupo, Cemex, Helados Holanda, Policía Federal de Caminos, gasolinería, Agua Purificada, además de un motel, un hotel, así como también el Instituto Tecnológico de Zacatecas y un centro recreativo para adultos o zona de tolerancia.

Todas estas empresas establecidas en la comunidad son fuente de empleo eventual, así como obreros que trabajan en la ciudad de Zacatecas.

La comunidad de La Escondida se instala en terreno rocoso, atravesada por un arroyo seco, lo cual propicia que las casas se encuentren aisladas, es decir, las pocas calles carecen de trazos geométricos bien definidos.

Tiene servicio postal y caseta telefónica; se captan las estaciones radiofónicas de la ciudad de Zacatecas y las señales de televisión de cobertura nacional y estatal. Se ofrece a los habitantes energía eléctrica, agua potable, drenaje y alumbrado público. Gracias

a la extensa comunicación que existe es posible transitar con facilidad y rapidez a la ciudad, así como al interior del municipio.

En lo que respecta a la organización familiar, cada familia está estructurada en forma patriarcal, por ser el padre quien decide las normas en que se rige la familia, y es además el portador de los recursos económicos de la misma; ese ingreso económico y la educación que se establece en la familia, va en relación con la profesión u ocupación y personalidad de los padres de familia. Es necesario señalar que existen hogares que dependen económicamente de la madre, de los hijos, o bien, trabajan todos.

En cuanto a las instituciones educativas, hay un Jardín de Niños, la Escuela Primaria y la Telesecundaria.

2. Contexto institucional

Toda institución educativa es parte fundamental de la comunidad en la cual se encuentra inmersa, por la influencia de tipo cultural que ejerce sobre los habitantes de ésta.

A continuación me ocuparé de la escuela primaria, porque es el nivel del sistema educativo al que pertenecemos maestros y alumnos, principales participantes de la acción educativa que se ha venido describiendo y que es motivo principal en la elaboración del presente trabajo.

La Escuela Primaria "Gral. Ignacio Zaragoza", clave

agrada el trabajo en equipo, trabajar en los libros recortables, cantar, los juegos en clase y educación física.

La mayoría de los alumnos del grupo se expresan con "vigas"; se agreden muy fácilmente, argumentando que "¿por qué me voy a dejar?". Algunos faltan con frecuencia y no cumplen con las tareas. En sus conversaciones abordan los capítulos de las telenovelas que ven, deseando ser los personajes que representan los actores. Se saben las letras de las canciones que están de moda.

Se pasan el día acusando a sus compañeros, pero nunca dicen lo que ellos hacen.

Yo pienso que la influencia del contexto social está permanente en el proceso de aprendizaje escolar de los sujetos. Debido a que cuando éstos interactúan con los contenidos programáticos están relacionando lo que ya saben con la nueva información, y no podemos decir que todo lo que saben lo han aprendido en la escuela, más bien lo han adquirido precisamente en la relación que establecen con su contexto.

Haciendo referencia al contenido programático de formación de los valores de libertad y de justicia, la relación de éste con el contexto social es inseparable, debido a que desde que el ser humano nace su conducta se encuentra normada por las tradiciones, costumbres y valores que imperen en el medio socio-económico que le ha tocado vivir.

Las características y condiciones sociales de su contexto

constituyen, pues, el fundamento que guiará la concepción de libertad y de justicia que cada sujeto adquiera y practique.

El contexto social y natural está estrechamente vinculado con el medio escolar, los cuales intervienen en nuestra práctica educativa que se desarrolla día a día con necesidades, satisfacciones, problemas, metas, éxitos y condicionada por diferentes influencias conforme al lugar, momento y circunstancias socio-económicas y políticas que en nuestra realidad estamos viviendo.

unidad, en la escuela y en el hogar.

⇒ Redacción de enunciados y textos breves en los cuales manifieste su opinión respecto a un dilema social.

⇒ Intercambio permanente acerca de las apreciaciones que realice sobre "lo que está bien" y "lo que está mal" en situaciones sociales cotidianas y en su propio comportamiento.

⇒ Expresión gráfica (dibujo) en donde expongan conductas sociales positivas y negativas.

⇒ Libre expresión en forma oral y escrita de sus concepciones de libertad.

⇒ Investigación documental con textos adecuados a su nivel conceptual.

⇒ Investigación de campo a través de entrevistas realizadas con personas de su medio social inmediato.

⇒ Lectura de cuestionamientos que conducen a la reflexión, análisis y debate del tema de la libertad.

2. Actividades específicas: ejemplos de proyectos

NOMBRE DEL PROYECTO: "Un juicio en el salón"

PROPÓSITO: Favorecer la libre participación de los sujetos ante situaciones conflictivas que les permitan fomentar el valor de justicia a través de la reflexión, análisis y veredicto de un dilema.

ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
1. Plantear un dilema surgido de su realidad social inmediata; ejemplo: "¿Está bien o está mal que la gente pida limosna en la calle o en las casas?"	Símbolos orales.
2. Escribir en una tarjeta: "Sí daría limosna" o "No daría limosna", cuando se la pidan.	Símbolos escritos.
3. Entregar las tarjetas a la maestra con el objeto de obtener la frecuencia de las respuestas negativas y afirmativas.	Símbolos escritos (consenso).
4. Integrar dos equipos, uno con los alumnos que sí darían limosna y otro con los que no la darían.	Símbolos orales (opiniones personales).
5. Interrogar a cada uno de los equipos acerca de su decisión.	Símbolos orales.
6. Se realizará una plenaria para reflexionar y comentar en torno a lo que ha manifestado cada equipo. Y de la cual se obtendrán las causas que han generado el problema.	Símbolos orales.
7. El grupo en pleno deliberar si "está bien" o "está mal" pedir limosna.	Símbolos orales. (veredicto).

8. Hacer un periódico mural con dibujos que representen la decisión a la que el grupo llegó. Imágenes fijas.

EVALUACIÓN: Será cualitativa, continua y permanente en cada una de las participaciones de los sujetos a lo largo del proyecto. Se pedirá a los alumnos su autoevaluación, la cual se evaluará con la que otorgue la maestra por la actividad final (periódico mural).

<p>NOMBRE DEL PROYECTO: "Yo quiero ser autónomo"</p>	
<p>PROPÓSITO: Favorecer la concepción del valor de libertad a través de su formación y práctica en situaciones que le permitan expresarse plenamente.</p>	
<p>ACTIVIDADES ESPECÍFICAS</p>	<p>MEDIOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</p>
<p>1. Juego de "La Telaraña", en donde cada uno de los integrantes del grupo exprese oralmente lo que le significa la palabra "libertad" a través de un enunciado corto o de una palabra.</p> <p>2. Analizar y comentar sobre las argumentaciones emitidas por los pequeños.</p> <p>3. Efectuar de manera individual una investigación documental en diccionarios o enciclopedias acerca de la definición de la palabra "libertad".</p> <p>4. Integrar equipos de trabajo a través de la técnica "El Estambre", y realizar entrevistas por equipo a las siguientes personas de la comunidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Director y maestros de la escuela. → Agentes de la policía federal de caminos. → Los abuelos. → Los padres. → Los alumnos de sexto. <p>Acerca de las concepciones que tengan so-</p>	<p>Experiencia simulada (juego grupal). Símbolos orales (opiniones personales).</p> <p>Símbolos orales.</p> <p>Experiencia directa (imágenes fijas).</p> <p>Símbolos orales y escritos (diálogo).</p>

<p>bre la libertad. Exponer y comentar en el grupo las respuestas obtenidas.</p>	
<p>5. Dibujar, colorear y recortar una "paloma" y de manera individual pasar a colocarla a uno de los cuadros siguientes:</p>	<p>Experiencia directa (imágenes fijas).</p>
<p>"Yo tengo mucha libertad"</p>	<p>"Yo tengo poca libertad"</p>
<p>6. Que los niños fundamenten el porqué de su elección.</p>	<p>Símbolos orales (opinión personal).</p>
<p>7. Escribir cinco situaciones que le gustaría a él que lo "dejaran hacer en la escuela".</p>	<p>Símbolos escritos.</p>
<p>8. Reflexionar acerca de si sus deseos no perjudican a nadie de sus compañeros.</p>	<p>Símbolos escritos.</p>
<p>9. Subdividir al grupo en tres equipos con base en su nivel conceptual: bajo, medio, alto, y entregar un cuestionario que deben leer y contestar verdadero (V) o falso (F), el cual los ayudará a ubicar lo que han adquirido sobre el tema y a aproximarse en el contenido del mismo.</p>	<p>Experiencia directa. Símbolos orales. Símbolos escritos.</p>
<p>1. La libertad es el respeto a mi niñez. () 2. La libertad se puede comprar. () 3. Hacer lo que yo quiero es la libertad. () 4. Los niños no tienen libertad. () 5. Los adultos sí tienen libertad. () 6. Permitirme ser niño es la libertad. ()</p>	
<p>Comparar las respuestas con el objeto de advertir la mayoría de frecuencias respecto a las elecciones de V o F.</p>	
<p>10. Por parejas exponer en el grupo láminas que contengan recortes de revistas, periódicos, estampas o libros y una frase escrita</p>	<p>Símbolos escritos. Experiencias directas (imágenes fijas).</p>

relacionada con el material recortado que expresen sus ideas acerca de la libertad.

La EVALUACIÓN de los sujetos será cualitativa, continua y permanente en cada una de las participaciones a lo largo del proyecto.

Se pedirá a los alumnos su autoevaluación, la cual se evaluará con la que otorgue la maestra por la actividad final (láminas).

Los proyectos pueden ser modificados, de acuerdo con las circunstancias que se vayan presentando en su desarrollo bien se pueden agregar o suprimir actividades.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado tanto la investigación teórica así como la propuesta que plantea una estrategia metodológica de solución al problema de la formación y práctica de los valores de libertad y de justicia, concluyo que:

La propuesta pedagógica representa una alternativa que conjuga teoría y práctica de un hecho educativo formal inscrito en un contexto histórico social.

La práctica de la Educación Cívica tiende más a la formación que a la información, de ahí que el profesor debe conducir a los sujetos a su formación integral.

El desarrollo de los valores de libertad y de justicia en el niño tiene su antecedente en la familia y posteriormente en la escuela, como instituciones sociales que coadyuvan a su formación ciudadana.

Proponer una relación democrática maestro-alumno, alumno-alumno y una actitud docente innovadora, como parte de la estrategia metodológica puede representar una alternativa didáctica para la formación y práctica de los valores de justicia y libertad en los sujetos escolares que cursan el segundo grado de Educación Primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola (1989). Diccionario de filosofía. México, Fondo de Cultura Económica.
- ALDUNCIN ABITIA, Enrique (1989). Los valores de los mexicanos. México: entre la tradición y la modernidad. México, Fomento Cultural Banamex.
- ANDER-EGG, Ezequiel (1989). Hacia una pedagogía autogestionaria. Buenos Aires, Hvmánitas.
- BAHENA SALGADO, Urbano et al. (1994). Civismo. Segundo curso. México, Publicaciones Cultural.
- BLAUBERG, I. (1984). Diccionario marxista de filosofía. México, Ediciones de Cultura Popular.
- BONET SÁNCHEZ, Antonio (1991). Gran enciclopedia educativa. Vol. 6. Bogotá, Programa Educativo Visual.
- CLIFFORD, Margaret M. (1982). Enciclopedia práctica de la pedagogía. T. 1: Fundamentos y desarrollo. Barcelona, Océano.
- DE AJURIAGUERRA, J. (1983). "Estadios del desarrollo según J. Piaget." En CASTRO ARELLANO, Eusebio et al. (Comps.) (1988). Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología. México, SEP-UPN, p. 106-111.
- DGEE-SEP-OEA (1986). "El aprendizaje y el conocimiento." En GEZ-SEC (1994). Teorías del aprendizaje. Antología. T. 2. Zacate-

- NOT, Louis (1983). Las pedagogías del conocimiento. México, Fondo de Cultura Económica.
- PALACIOS DEL ÁGUILA, Felipe *et al.* (1994). Civismo 1. México, Publicaciones Cultural.
- RAMÍREZ CASTAÑEDA, Rafael (s. f.) Obras completas. T. IX. S. p. i. (Edición facsimilar hecha por la Asociación Nacional de Exalumnos de la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" de San Marcos, Loreto, Zac., en el centenario del natalicio de Rafael Ramírez.)
- RUIZ LARRAGUÍVEL, Estela (1983). "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje." En CUERVO CUERVO, Alberto *et al.* (Comps.) (1988). Teorías del aprendizaje. Antología. México, SEP-UPN.
- SEP (1993). Plan y programa de estudios de educación primaria básica. México, SEP.
- SWENSON, Leland C. (1984). "Jean Piaget: una teoría maduracional-cognitiva." En CUERVO CUERVO, Alberto *et al.* (Comps.) (1988). *Op. cit.*, p. 205-206.
- TORRES BODET, Jaime (1946). Obras escogidas. Letras mexicanas. 2a. ed. México, Fondo de Cultura Económica.
- WOOLFOLK, Anita E. *et al.* (1983). "Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget." En CUERVO CUERVO, Alberto *et al.* (Comps.) (1988). *Op. cit.*, p. 119-204.