



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



✓  
**LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE LIBERTAD  
EN LOS NIÑOS DEL TERCER CICLO  
DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Gloria Tovar Lerma**

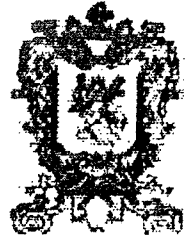
1482

**RESERVA**

**Celaya, Gto., marzo de 1999.**



**UNIDAD 112  
CELAYA, GTO.**



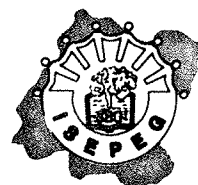
**LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE LIBERTAD  
EN LOS NIÑOS DEL TERCER CICLO  
DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Gloria Tovar Lerma**



**Tesina para obtener el grado de  
Licenciado en Educación Primaria**

**Celaya, Gto., marzo de 1999.**



## DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Celaya, Gto., 17 de abril de 1999.

**C. PROFA. GLORIA TOVAR LERMA  
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 construcción del concepto de libertad en los niños del tercer ciclo de la educación primaria"*, opción Tesina, a propuesta del jurado integrado por la Lic. Cristina Malanca Heredia **Presidente**, el Lic. Tonatiuh Rosales Ayala **Secretario** y la Lic. Ada Teresita Méndez Moreno **Vocal**, 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**

**ING. JOSE LUIS ZEPEDA GARRIDO  
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION  
DE LA UNIDAD UPN-112**



**Secretaría de Educación  
INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS  
PEDAGOGICOS DEL ESTADO DE GUANAJUATO  
UNIDAD UPN 112 CELAYA**

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad UPN, para su conocimiento.



**GOBIERNO DEL ESTADO**



## INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPÍTULO I ¿QUÉ SON LOS CONCEPTOS SOCIALES?	7
El concepto	7
El concepto social	9
CAPÍTULO 2 ¿CÓMO SE CONSTRUYEN LOS CONCEPTOS?	12
Diversas perspectivas sobre la construcción del conocimiento.	13
Construcción de nociones sociales desde la perspectiva constructivista.	17
a. La construcción del conocimiento en general.	17
b. Cómo se construyen los conceptos sociales.	19
c. El papel del maestro en el proceso de construcción del conocimiento.	20
CAPÍTULO 3 ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL CONCEPTO DE LIBERTAD?	27
Algunas consideraciones filosóficas acerca del concepto de libertad.	27
La contribución de los contextos en la construcción del concepto de libertad.	29
a. El contexto social.	30
b. El contexto familiar.	31
c. El contexto escolar	35
CONCLUSIONES	40
BIBLIOGRAFÍA	48

## INTRODUCCIÓN

Como maestros, es importante que nos intereseemos por conocer en qué consiste la educación en la libertad, ya que esto condiciona, a nuestro juicio, el buen desarrollo de las competencias intelectuales de los alumnos.

Iniciaremos, pues, nuestra reflexión intentando contestar a la pregunta ¿qué es la libertad? De acuerdo con el *Diccionario Enciclopédico Grijalbo*, "libertad es la facultad del ser humano de optar por, a partir de una conciencia de raíz objetiva, aunque no universal, entre distintos comportamientos, actuaciones concretas, o posibilidades de pensamiento".<sup>1</sup>

En el *Diccionario de la Ciencia de la Educación* se plantean diversas definiciones. La que más se acerca a la concepción personal es la siguiente: "Capacidad y posibilidad de elección entre varias opciones... atributo de la voluntad en el que radica la libertad y hace que la conducta libre sea algo específicamente humano"<sup>2</sup>.

En el ejercicio del hecho educativo, la libertad es uno de los fundamentos principales pues es a través de ésta que el hombre se va constituyendo como tal, decidiendo por sí mismo el rumbo que ha de tomar su vida. De modo que cuando se educa en medio de un ambiente de libertad, se favorece la toma de decisiones y la responsabilidad. En virtud de esto, el ser humano está en mejores condiciones de lograr el desarrollo armónico de todas sus facultades tal como se estipula en el Artículo 3º Constitucional.

---

<sup>1</sup> *Diccionario Enciclopédico Grijalbo*. Tomo I. Grijalbo, Barcelona, 1986, p. 1121.

<sup>2</sup> *Diccionario de la Ciencia de la Educación*. Vol. 2. Ed. Santillana, Méx., 1983. p. 886.

La preocupación personal por el tema de una educación como la señalada, ha conducido a la realización del presente trabajo de investigación bibliográfica, surgido de la necesidad de fundamentar algunas prácticas educativas que, como la presente, han trascendido de ser un acto arbitrario e impersonal a otro que puede ser considerado como una serie de estrategias aplicadas para desarrollar actitudes constructivas y comportamientos democráticos. Esto no ha sido fácil, sobre todo cuando nos enfrentamos al desarrollo de actividades educativas con grupos en los cuales "... el niño se halla apresado entre los educadores que quieren que obedezcan sus órdenes y los que quieren que obedezcan sus ideas".<sup>3</sup>

Se necesita valor, firmeza de carácter y un objetivo muy claro para plantear y llevar a cabo estrategias de cambio en un ambiente escolar rígido. Qué docente que emprende esta aventura no ha recibido consejos de sus colegas que suelen decir: "es que necesitas ser más estricta", "¡castígalos!", "no los recibas una semana". Aunque se les dan argumentos, ellos no comprenden lo importante que es permitir al alumno "que él mismo vaya descubriéndose valioso... que tiene necesidad, como la tenemos todos, de una actitud acogedora, de ser tratado con justicia, de verse confirmado en sus juicios y de crecer en la libertad para rectificarlos y afinarlos".<sup>4</sup> De comprender qué es la libertad, cómo vivirla y hacerla vivir.

Cuando se recibe un grupo que el ciclo anterior trabajó a marchas forzadas bajo una rigidez magisterial que no permite espacio para favorecer la autonomía en los educandos, el nuevo docente invierte muchas energías al querer hacer cambios con el propósito de propiciar una nueva forma de aprendizaje en la cual "... se busca un acuerdo entre la autoridad y la libertad.

---

<sup>3</sup> André Bergé. *La libertad en la educación*. Kapelusz, Bs. As., 1959. p. 9.

<sup>4</sup> María Concepción Flores Montúfar. "El compromiso existencial de ser maestro". *MEMORIA: I Congreso Internacional de Educación. Patrimonio y reto del tercer milenio*. Gobierno del Estado de Guanajuato, Méx., 1998. p. 111.

Pero en la realidad cotidiana es muy difícil... el gusto por las libertades a menudo hace perder el sentido de la libertad sobre todo en los niños que más que el adulto, viven en el presente".<sup>5</sup> De tal forma que mientras el maestro pone en juego toda su creatividad para implementar actividades que propicien la construcción de conocimientos en el seno de un contexto educativo abierto y libre, el niño se dedica a responder a estímulos: a gritos o palabras airadas corresponden aparente orden y trabajo; a propuestas de actividades en libertad -entendiéndose ésta como la búsqueda autónoma de diferentes estrategias o alternativas de solución a los problemas planteados-, corresponden el desorden, el abandono de tareas encomendadas y actitudes hipócritas de simulación de trabajo.

Después de muchas experiencias semejantes con diferentes grados de educación primaria, resulta realmente interesante el estudio y la investigación que nos lleven a develar **las dificultades que enfrentan los niños de educación primaria particularmente en el tercer ciclo, en la construcción del concepto de libertad**, que es evidentemente un concepto social.

La decisión de ubicar el estudio únicamente en ese nivel surge del interés personal que despertó el hecho de haber trabajado un ciclo escolar como MAC (maestra de actividades culturales), cubriendo dos veces por semana grupos de 5° y 6° grados.

Esta propuesta técnico-metodológica "ha proporcionado a los maestros las herramientas pedagógicas que enriquecen su labor docente y estimulan el papel activo, imaginativo, creativo y crítico de sus alumnos".<sup>6</sup> Las actividades se realizan bajo la modalidad del Método de Proyectos en el cual se proponen temas de estudio a partir del interés del alumno. El MAC, por su

---

<sup>5</sup> André Bergé. *Op. cit.* p. 43.

<sup>6</sup> Mario Lodi y S. Deceano. *PACABP. Documento rector*. Ed. Litrográfica Joman, Méx., 1993. p. 11.

parte, se encarga de correlacionar las asignaturas, de involucrar a los miembros de la comunidad, además de proponer actividades de construcción de conocimientos para lograr el o los objetivos propuestos.

Sin embargo, de acuerdo con la experiencia vivida en cuanto a la planeación y diseño, todo iba muy bien, pero en la puesta en práctica con los alumnos, éstos respondían a las mil maravillas siempre y cuando el maestro titular estuviese presente. Si por alguna causa éste tenía que ausentarse, se perdía el "interés" y tomándose libertades de más llevaban a la desesperación completa.

Para cuando el proyecto concluyó, fue evidente que había mucho que aprender, sobre todo con respecto a la comprensión de las actitudes de los educandos, al rol más adecuado del docente y al manejo de las situaciones descritas.

En los planes y programas de estudio actuales, se plantean enfoques con fundamento constructivista. Esto ha contribuido a modificar nuestra concepción de los roles de los sujetos que participan en el hecho educativo.

Piaget, uno de los principales exponentes de esta teoría epistemológica dice lo siguiente con relación a los preadolescentes, grupo en estudio: "... los niños de 9 a 12 años comienzan a desarrollar una moralidad autónoma... consideran que las reglas y normas se pueden cambiar de común acuerdo y se sienten más obligados a cumplir sus compromisos".<sup>7</sup> Pero las experiencias docentes vividas hacen suponer que los niños responden en diferentes niveles con relación a la cita anterior, dependiendo de los antecedentes escolares y

---

<sup>7</sup> Pilar Benejan Arguimbau. "Ciclo Medio. Valores y sentimientos morales". *Enciclopedia Práctica de Pedagogía. Vol. 4*. Planeta. Barcelona. 1988. p. 268.



familiares. Se trata, entonces, de buscar la forma de lograr que los niños construyan nociones.

Por lo anterior, uno de los objetivos principales del presente trabajo consiste en apoyar a los maestros que intentan desesperadamente aferrarse a las prácticas innovadoras porque han comprendido todas sus bondades. Sin duda alguna, habrán de coincidir con la siguiente hipótesis con la cual iniciaremos nuestra búsqueda: **si el maestro impulsa una acción didáctica intencionada en cuando a apoyar la construcción de conceptos sociales, entonces los niños de tercer nivel de educación primaria superarán las dificultades observadas y podrán construir, entre otros, el concepto de libertad.**

“La libertad como fin es un estado que se realiza en el interior de uno mismo y que corresponde al desenvolvimiento integral de la persona por un desarrollo armonioso de todas sus facultades”.<sup>8</sup> Por la importancia y seriedad de nuestras motivaciones para educar en la libertad, ésta es una atenta invitación para iniciarse o seguir en la práctica de la innovación educativa permanente que tanto se propaga en la teoría de la calidad, la cual nos hace notar que una de las principales necesidades del maestro es encontrar diferentes formas que le permitan desarrollar un ambiente escolar propicio para el aprendizaje activo.

En este espacio de expresión, aunque con muchas limitaciones, se tratará de ubicar a la libertad como el elemento primordial de la actividad autónoma tan importante para la construcción de conocimientos. Para lograr lo señalado, el trabajo se ha estructurado en tres capítulos: en el primero, se abordarán las definiciones de concepto y concepto social; en el capítulo dos, se tratará el

---

<sup>8</sup> André Bergé. *Op. cit.* p. 103.

asunto de la construcción de los conceptos sociales desde diferentes perspectivas epistemológicas. Finalmente, en el capítulo tres, se intentará explicar cómo los niños del tercer ciclo de educación primaria construyen el concepto de libertad, cuáles son los factores que influyen y de qué manera los condicionan los diferentes contextos.

Aun cuando se revisan diferentes posturas, el estudio se pronuncia por la perspectiva constructivista a partir de la cual se fundamentan las sugerencias incluidas al final del trabajo.

Para la investigación se revisaron diversos textos contenidos en libros y artículos de revistas especializadas. Los contenidos se fueron recolectando en fichas y organizando en un fichero temático preparado con anterioridad de acuerdo a un esquema de trabajo.

Las limitantes del trabajo se relacionan con la falta de tiempo, que no hizo posible una mayor revisión teórica que favoreciera el enriquecimiento de la investigación.

Finalmente, el impacto que se espera tenga este trabajo es, como ya se mencionó anteriormente, que el maestro encuentre en la presente tesina su propia justificación teórica y que a su vez esto sirva para animarlo a seguir adelante en la meta fijada, con verdadero profesionalismo y calidad humana, como protagonista de un trabajo docente innovador.

## CAPITULO 1

### ¿QUÉ SON LOS CONCEPTOS SOCIALES?

#### *El concepto*

Para iniciar, es importante exponer algunas enunciaciones relativas a lo que significa el término concepto. "...dentro de la tradición filosófica suele denominarse al concepto con los nombres de idea, noción, esencia, forma, naturaleza...".<sup>9</sup> Así pues, de acuerdo con el expositor de la cita anterior, cuando hablemos de idea estaremos refiriéndonos al concepto.

René Descartes concebía a la idea como una copia -intelectual- del objeto que se encuentra dentro de la inteligencia. Aristóteles sostuvo que la idea puede ser considerada de tres maneras: la encarnada en el objeto, la encarnada en la inteligencia del sujeto y la considerada en sí misma, independientemente de si está en la realidad o en la mente. La que por ahora nos interesa, es aquella que se encuentra "en la inteligencia del sujeto cognoscente que aprende o capta la idea",<sup>10</sup> porque es a través de la inteligencia que se detectan las características del objeto de estudio que en este caso es el concepto de libertad.

Cabe hacer notar que las ideas tienen mayor o menor riqueza en su significación. Debido a esto observamos en nuestros educandos diferentes niveles de conceptualización que conforman nuestros bien conocidos grupos heterogéneos.

---

<sup>9</sup> Jorge Serrano. *Pensamiento y concepto*. Trillas, Méx., 1995. p. 57.

<sup>10</sup> *Ibidem*. p. 55.

Según Jorge Serrano,<sup>11</sup> las ideas se clasifican en trascendentales, universales, particulares y singulares, de acuerdo con su extensión.

Para el caso que nos interesa, la idea de libertad sería trascendental pues se aplica a todas las cosas que existen sin ninguna excepción. Sería también universal pues se aplica a todos los seres de una misma especie, a todo hombre.

Desde la perspectiva psicológica el sentido fundamental que se le atribuye al término de concepto es el siguiente: estructuración mental de experiencias que son clasificadas por el sujeto y que pueden ser evocadas para dar una respuesta similar ante la nueva experiencia.

De modo que el sujeto va elaborando conceptos ante las experiencias (distinguiendo entre animales y plantas, hombres y mujeres, tierra y agua, etc.) pero no va necesariamente expresándolos de manera clara, por medio de la palabra. Esto es muy común en los niños.

A propósito, se ha observado que el desarrollo del lenguaje puede apoyar el desarrollo conceptual que se va complejizando según se trate de definir objetos concretos o cuestiones que representen ideas.

Hablamos en renglones anteriores de la importancia de la universalidad de un concepto como la libertad. Pero esto puede ser complejo porque en términos de comunicación puede no haber acuerdo sobre el significado público de un concepto. Esto se agudiza cuando nos movemos en el campo de los conceptos sociales. Para que esta problemática pueda minimizarse, los científicos han acordado asignar definiciones formales a ciertos términos con la finalidad de que una conceptualización pueda ser válida, aunque estas definiciones cambien históricamente.

---

<sup>11</sup> *Ibid.* pp. 63-69.

Desde el punto de vista de la clasificación de los conceptos en términos de lo que se denomina comprensión, en este trabajo sólo nos interesa hacer alusión a los de dos tipos: los simples y los abstractos. Los primeros (que contienen un solo elemento o característica) se usan para describir cosas u objetos que pueden ser vistos u observados por experiencia directa (mesa, silla...). Los segundos (que significan una esencia prescindiendo del sujeto que los posee) se refieren a cosas o acontecimientos difícilmente obtenidos por experiencia directa (mercado monetario, democracia, libertad, etc.). Algunos de los conceptos hacen referencia a ideas desarrolladas por el hombre y por eso hay quienes sostienen, como Gagné, que deben ser considerados como "conceptos por definición".

Hay que destacar que la distinción entre conceptos adquiribles por observación y los adquiribles por el proceso de comunicación humana, es fundamental en el aprendizaje de cualquier asignatura.

### *El concepto social*

En cuanto a los conceptos sociales, en términos generales, éstos harían referencia a representaciones del mundo de lo social, representaciones constituidas por elementos de distinta naturaleza que distan mucho de ser lineales y simples.

Al intentar definir el significado de concepto social, se llegó a la conclusión de que éstos no tienen una connotación universal (en el sentido de universalidad por aplicarse a todo ser de una misma especie, como se mencionó en el apartado anterior). Un concepto social alcanza distintos grados de trascendencia dependiendo de los diferentes contextos, generaciones e ideologías. Así pues, la idea que se tenga del concepto de libertad no será la misma en México que en Inglaterra, en los Estados Unidos que en Cuba, en

1999 que en 1910, en una institución educativa Montessori que en cualquier otro tipo de escuela.

De tal suerte, resulta innegable el hecho de que a pesar de que los conceptos sociales se transmiten de generación en generación, éstos van reconstruyéndose de acuerdo a las necesidades de la época y del contexto. A este fenómeno se le conoce con el nombre de reproducción social, cuya finalidad se expresa en la siguiente cita: "Para perpetuarse, la sociedad y las instituciones que la componen tratan de alentar en sus miembros los valores, conocimientos, representaciones, formas de comportamiento... etc."<sup>12</sup>

Evidentemente, nuestras escuelas son instituciones sociales en las cuales los docentes consciente o inconscientemente realizan esta función socializadora mediante la cual se influye de manera muy determinante en la personalidad y en la construcción de los conceptos sociales de sus educandos. Sin embargo, cuando un proceso de socialización deja de ser natural se le conoce con el nombre de control social. "La socialización y el control social son fenómenos inherentes a la existencia misma de la sociedad, e independientes, por tanto, de cual sea la estructura precisa de ésta o del juicio que merezca. En aras de la simplicidad, puede hacerse referencia a ambos con el término genérico de socialización".<sup>13</sup>

Este fenómeno social consiste en la asignación de roles que deben ser desempeñados por los integrantes de un determinado grupo social; a cada individuo o subgrupo de ellos, se le asignan patrones de conducta específicos, mismos que ajustarán a sus características personales. Es en esta decisión particular que se van gestando los cambios generacionales, temporales y espaciales que hacen a los conceptos sociales, no universales.

---

<sup>12</sup> Mariano Fernández Enguita. "Medio escolar. ¿Qué es la socialización?". *Enciclopedia Práctica... Vol. 6.* *Op. cit.* p. 143.

<sup>13</sup> *Ibidem.* p. 143.

Así pues, desde muy temprana edad se aprenden conductas y nociones sociales en relación con las personas que nos rodean. Dichas conductas e ideas están reguladas por normas sociales o por otro tipo de motivación personal hasta que el sujeto se constituye en el ser humano que quiere ser. Poniendo en práctica su libre albedrío construye y modifica su conocimiento del mundo de lo social.

## CAPITULO 2

### ¿CÓMO SE CONSTRUYEN LOS CONCEPTOS?

La anterior es una interrogante que suelen formularse los docentes que además de su rol de instructores han aceptado el de educadores, desempeñando con esto la bien conocida función de asesoría la cual implica preocuparse por la vida emocional de sus alumnos apoyándolos, orientándolos, manteniéndose siempre interesados en sus necesidades, dándose la oportunidad de interactuar con ellos para conocerlos y para que sepan que cuentan con él. Para los involucrados en esta práctica educativa, la dinámica descrita es de vital importancia. El alumno, por su parte, al salir de la escuela lleva en su ser marcas profundas que dejan aquellos docentes que mediante su labor hacen la diferencia; éstos a su vez, buscan la justificación teórica al rol que conscientemente han querido desempeñar, ya que a cada momento son cuestionados por sus compañeros.

Para "enseñar a construir" conocimientos en general y nociones sociales en particular, los docentes suelen utilizar diferentes métodos, algunos de ellos con mucha historia.

En la práctica docente real, no todos los maestros -nos atrevemos a suponer que un porcentaje elevadísimo de ellos- tienen clara la relación entre qué es un concepto, cómo se construye un concepto y cómo se relacionan epistemología y método. Es decir que en la práctica real, el proceso de enseñanza se divorcia de las conceptualizaciones epistemológicas lo que da por resultado una práctica irreflexiva, alejada de la intencionalidad educativa de apoyar la construcción de conceptos.



Pero hay que considerar, como lo dice Delval,<sup>14</sup> que una posición epistemológica es completamente distinta de una posición pedagógica. La relación entre ellas es semejante a la que existe entre ciencia y técnica o entre la moral y la ciencia de las costumbres.

Delval señala que la posición epistemológica se refiere al ser de las cosas, al cómo son y puede ser verdadera o falsa; la posición pedagógica se refiere al deber ser y como sus propuestas son instrumentales, no son ni verdaderas ni falsas sino adecuadas o inadecuadas.

*Diversas perspectivas sobre  
la construcción del conocimiento*

Es comprensible que las formas de llevar a cabo la enseñanza estén relacionadas con las ideas sobre cómo se aprende y sobre cómo tiene lugar el proceso del conocimiento. Los filósofos se han preocupado siempre por el problema del conocimiento, preguntándose cuál es su origen, cómo es posible conocer, qué relaciones mantienen el que conoce y lo conocido, cuál es la validez del conocimiento, en qué consiste el error, etc. Se denomina "epistemología" a la disciplina filosófica que se ocupa del estudio de estos procesos. Aunque los filósofos antiguos y medievales reflexionaron abundantemente sobre el problema del conocimiento, no es sino hasta la edad moderna cuando el tema del conocimiento se convierte en el punto central de la reflexión filosófica.

La epistemología tiene un gran interés para la educación, ya que el tema de cómo se forman los conocimientos está profundamente conectado, como señalamos, con el de la enseñanza. Los métodos de enseñanza dependen siempre de concepciones epistemológicas que en unos casos están explícitas y en otros no, pero que siempre están presentes.

---

<sup>14</sup> Juan Delval. *Tesis sobre el constructivismo*. II Seminario sobre constructivismo y educación. La Laguna, Méx., 16-18 de noviembre de 1994. p. 13. Fotocopia.

Las posiciones que han mantenido los filósofos acerca de cómo se conoce han sido muy variadas, desde los griegos hasta nuestros días, pero pueden esquematizarse en unas pocas.

Tres son las posiciones que nos interesa reseñar por la influencia que éstas tienen en la práctica educativa y en el discurso institucional: empirismo, racionalismo y constructivismo.

El empirismo, que proviene de la tradición inaugurada por los filósofos ingleses del siglo XVIII (Locke, Berkeley y Hume) defiende que el conocimiento proviene, básicamente, de la experiencia. De allí su nombre. Para esta perspectiva los supuestos básicos son los siguientes:

- el conocimiento se adquiere sensorialmente;
- el sujeto que conoce es pasivo y está sometido a las influencias del exterior que actúan sobre él;
- en el momento de nacer, el sujeto es una tabla rasa, tiene la mente en blanco; empezará a adquirir experiencias y a formar conceptos cada vez más complejos;
- el conocimiento se produce a partir de las ideas más simples obtenidas por experiencias, las cuales se van asociando con otras y formando conceptos más complejos y más abstractos;
- el mecanismo fundamental para la formación de las ideas, de los conceptos, del conocimiento, es el de asociación entre ideas.

Con relación a nuestro tema, desde una perspectiva empirista el concepto de libertad se adquiriría por experiencia sensorial, relacionando ideas que tengan que ver con tal concepto.

En cuanto al racionalismo, iniciado por los filósofos europeos continentales, franceses y alemanes (como Descartes, Malebranche, Spinoza y Leibniz, Kant, Hegel, etc.), el conocimiento se funda de manera importante en la razón. De ahí el nombre de esta perspectiva.

Para el racionalismo los supuestos básicos en cuanto al conocimiento son los siguientes:

- hay conocimiento *a priori* que el sujeto posee de forma innata, al interior de sí mismo;
- el conocimiento no tiene necesidad de producirse en contacto con la experiencia que muchas veces proporciona conocimientos engañosos, que la razón descubre;
- los factores internos son más determinantes que los externos en el proceso de conocer.

Con relación al concepto de libertad, el racionalismo lo consideraría como una idea innata que el sujeto posee *a priori* al margen de su experiencia.

La tercera posición a analizar, la constructivista, tiene también una larga tradición si atendemos a Delval<sup>15</sup> quien sostiene que los orígenes de esta perspectiva deben buscarse en Vico, Kant, Marx y Darwin.

Para los constructivistas, el acto de conocer consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisoluble de la acomodación de estas últimas a las características propias del objeto. El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido: ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción.

---

<sup>15</sup> *Ibidem.* p. 2.

En esta postura constructivista también subyace una perspectiva relativista puesto que se sostiene que el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de construcción pues surge de la interacción continua entre sujeto y objeto, o más exactamente de la interacción entre los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto.

El sujeto conoce entonces:

- construyendo activamente, es decir como tarea solitaria que tiene lugar en el interior del sujeto que debe realizar una organización de su psique;
- realizando una tarea que puede verse facilitada por otros; algunos sostienen que no sería posible sin los otros porque el conocimiento es producto de la vida social.

Frente al empirismo, esta perspectiva considera que el conocimiento no es una mera copia de la realidad exterior, la cual es elaborada por el sujeto.

Frente al racionalismo innatista, el constructivismo sostiene que el conocimiento no es un proceso de externalización de lo interno aunque las características del sujeto que conoce tienen mucho que ver en el acto de conocer.

Según Delval, el constructivismo es interaccionista porque conocer es producto de la acción sobre la realidad y depende tanto de las propiedades del sujeto como de las de la realidad.

Como se observa, el constructivismo y el interaccionismo, aplicados al proceso de adquisición de saberes que persigue el aprendizaje escolar, confieren a éste unas características cuyas implicaciones instruccionales son de

enorme trascendencia. En este sentido, el aprendizaje no debe entenderse como una recepción pasiva del conocimiento, sino como un proceso activo de elaboración, a lo largo del cual pueden darse asimilaciones incompletas de los contenidos que son, sin embargo, necesarias para que el proceso continúe con éxito. Y he aquí la tesis constructivista que nos interesa rescatar por su relación con nuestra hipótesis: la enseñanza debe planearse de tal manera que favorezca las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tiene que aprender, etc. En suma, la aproximación constructivista señala que el alumno, como cualquier ser humano, construye su propio conocimiento a través de la acción. En consecuencia los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo la actividad del alumno, frente a los objetivos del conocimiento.

#### *Construcción de nociones sociales desde la perspectiva constructivista*

Según se señalaba en la introducción de este trabajo, el marco teórico en el que el mismo se fundamenta es el constructivismo. Por esta razón en este apartado queremos abundar sobre las respuestas que esta perspectiva teórica maneja con relación a tres aspectos: a) cómo se construye el conocimiento en general; b) cómo se construyen los conceptos sociales; c) qué papel debe jugar el maestro en este proceso.

a. *La construcción del conocimiento en general.* La idea de que el conocimiento se puede construir es un indicador de que éste se da a partir de las interacciones del sujeto con su medio, de manera activa, poniendo en juego sus capacidades innatas, organizando en su mente la información que obtiene a través de la exploración de su mundo. Como bien lo dijo Juan Delval en el II Seminario de Constructivismo y Educación: "Cada sujeto tiene que construir sus propios conocimientos... la construcción es una tarea

solitaria, en el sentido de que tiene lugar en el interior del sujeto y sólo puede ser realizada por él mismo..."<sup>16</sup>

La calidad de las estrategias de aprendizaje que utiliza el educando, determinan el nivel de conocimiento que logra obtener. La resistencia que logran vencer las acciones del sujeto sobre el objeto de conocimiento, da como resultado un aprendizaje, mismo que propicia la reestructuración de esquemas mentales. "Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal de experiencias de aprendizaje en las cuales (el sujeto) pone en juego sus capacidades y las amplía".<sup>17</sup>

Desde la perspectiva constructivista, para que un conocimiento se aloje en la memoria a largo plazo es necesario que surja de experiencias significativas que estén de acuerdo a los intereses y al nivel del desarrollo de los alumnos. Pero ante todo, que surja de la propia actividad del educando. En este sentido, y adelantándonos en el contenido del punto c), se propone como estrategia idónea la modalidad de trabajo en libertad pues ésta abre un amplio margen para la construcción del conocimiento porque las actividades giran en torno a las interacciones entre los educandos; buscan en colectivo la lógica y el sentido de las actividades propuestas; forman el hábito de cuestionar a los adultos, a los compañeros y a sí mismo, de compartir sus observaciones, conclusiones y reflexiones y de formular críticas.

En efecto, cuando el sujeto conoce va realizando una serie de operaciones y de acciones (que deben ser reconocidas por el maestro) como las siguientes.

- Los estudiantes tienen las oportunidades para encontrar su propio camino hacia el conocimiento.

---

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 1.

<sup>17</sup> Rosario Ortega, Alfonso Luque y Rosario Cubero. "Constructivismo y práctica educativa escolar". (Primera parte). *Cero en conducta*. No. 40-41. Educación y Cambio, A. C., Méx., Año 10, mayo-agosto 1995. p. 84.

- Son buscadores y cuestionadores, más que creyentes.
  - Ofrecen sus ideas y exploran las ideas de los demás generando sus propias conclusiones.
  - Aprenden a escuchar, leer y escribir críticamente.
  - Hablan enfocando temas vitales.
  - Relacionan conocimientos de varios campos, hacen comparaciones, proponen ejemplos.
  - Buscan la oportunidad para enseñar lo que ellos saben.
  - Hacen transferencias de los aprendizajes.
  - Explican con sus propias palabras.<sup>18</sup>
- b. *Cómo se construyen los conceptos sociales.* En su obra ***El criterio moral en el niño*** Piaget afirma, con relación a la construcción de nociones sociales, que "... los jóvenes experimentan un desarrollo que los lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de cooperación y la autonomía".<sup>19</sup> Así pues, la concepción última es producto de la construcción que surge de las interacciones sociales y de la conciencia racional de cada sujeto.

Normalmente el ser humano atraviesa por dos etapas sucesivas: heteronomía y autonomía. En los primeros años de vida el egocentrismo lo mantiene en un estado de aceptación de las reglas morales del adulto. No distingue como ajenos los deseos y las órdenes de los demás; los acepta sin sentido crítico, como si fueran propios. Respeta al adulto con sentimientos de afecto y temor. Posteriormente, en la segunda etapa, como consecuencia de la interacción social, surge el respeto mutuo. En esta etapa se precisan relaciones de igualdad, el egocentrismo desaparece paulatinamente y se pueden observar conductas cooperativas y de autonomía. El niño ya se anima a discutir críticamente de la misma forma

<sup>18</sup> Blanca Silvia López e Hilario Recio. *Creatividad y pensamiento crítico*. Trillas, Méx., 1998. p. 90.

<sup>19</sup> Rosario Ortega. *et al. Op. cit.* pp. 91-92.

con su grupo de iguales y con los adultos; ya es capaz de participar en la elaboración de normas de conducta grupales estableciendo mediante tal acción, un compromiso difícil de no cumplir.

A medida que transcurre el tiempo, el sujeto agudiza su actividad mental por medio de las interacciones con otras personas, hasta lograr una conducta autocontrolada que lo llevará a la toma de decisiones personales firmes. "El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia. Para comprender hay que aprender a pensar.. Pensar es tomar conciencia en la reflexión sobre la experiencia... supone trascender el contexto inmediato... aprendemos a pensar en compañía".<sup>20</sup>

En el aprendizaje de nociones sociales el individuo realiza prácticamente las mismas actividades que en el aprendizaje de otros contenidos académicos.

Al construir las nociones sociales el sujeto va realizando una serie de acciones y operaciones como las siguientes:

- Participa en discusiones sobre dilemas morales a partir de problemas hipotéticos.
- Actúa en la solución de conflictos de la vida real.
- Aprovecha las oportunidades que brinda la convivencia diaria para discutir sobre situaciones concretas, propias o extrañas, que se suceden dentro o fuera del salón de clase.<sup>21</sup>

c. *El papel del maestro en el proceso de construcción del conocimiento.* Mediante la observación de la actividad del educando, los docentes nos podemos dar cuenta de qué tanto los alumnos han podido avanzar en la conformación de

---

<sup>20</sup> *Ibidem*. pp. 91-92.

<sup>21</sup> Richard H. Hersh. *et al.* *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Narcea, Madrid, 1988. pp. 113-114.



sus estrategias de aprendizaje, consideradas como el elemento base del desarrollo de las habilidades intelectuales, con el único fin de identificar qué aspecto podría estar fallando e implementar acciones didácticas innovadoras que favorezcan la construcción de conocimientos. Los profesores deberían entender que su función no es la de simples transmisores o actualizadores de conocimientos sino de entrenadores de habilidades intelectuales que propicien soluciones.

De modo que el docente juega un papel fundamental en el proceso de construcción de conocimientos, impulsando el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

Sin embargo, la intervención del maestro debe fundarse en la consideración de múltiples aspectos. Uno de esos aspectos es el contextual.

Como es de todos conocido, los medios físico y social favorecen u obstaculizan la construcción de conceptos. El maestro cuya concepción de su rol es el de facilitador de aprendizajes, debe enfrentar tal diversidad con creatividad, procurando evitar la frustración propia y ajena y teniendo siempre presente que "El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia"<sup>22</sup> De tal forma que si el docente se encuentra enclavado en un medio ambiente poco favorable, en la medida de sus posibilidades debe procurar conformar un ambiente favorable en su salón de clase, preocupándose por proporcionar experiencias concretas a sus alumnos, "llevando la realidad a las aulas" como bien lo sugirió el doctor Luis Osin en su conferencia magistral del Primer Congreso Internacional de Educación que se efectuó en el estado de Guanajuato en 1998.

---

<sup>22</sup> Rosario Ortega. *et al. Op. cit.* p. 86.

Otro aspecto a tener en cuenta es el del crecimiento moral del sujeto puesto que ya se argumentó, siguiendo a Piaget, que en la construcción de nociones sociales el tener una moral heterónoma o autónoma es condicionante.

En este sentido, en la escuela, se pueden realizar ejercicios de diálogo razonado para el establecimiento de normas, incluso con niños que poseen una moral heterónoma (de 6 a 8/9 años de edad) y aun cuando éstos piensan que "lo justo es el acuerdo con leyes o normas emanadas de la autoridad".<sup>23</sup> Este tipo de actividades irían despertando la conciencia de grupo, apoyando la desaparición de algunos rasgos egocéntricos que en muchas ocasiones observamos los adultos.

Con los niños cuya tendencia ya apunta hacia la moral autónoma (de 8/9 a 12 años de edad), las prácticas para el establecimiento de normas son de mucha utilidad pues es a través de éstas que se reconstruyen los valores morales. Piaget asegura a este respecto lo siguiente: "Como los niños no interiorizan ni absorben los valores morales, sino que los reconstruyen y redescubren, se les debe colocar en condiciones de experimentar una vida social activa y cooperativa".<sup>24</sup>

Pero la actitud del profesor deberá ser integral en el sentido de que sería en todo momento del trabajo, en todas las situaciones de aprendizaje, cuando se propicien el desarrollo intelectual y moral y el aprendizaje.

Cabe preguntarse cuál sería el rol específico que debe jugar el maestro para lograr que su alumno construya los conocimientos. Este rol debería establecerse en diferentes dimensiones.

---

<sup>23</sup> Josep Puig Rovira y Monserrat Masso y Ortigosa. "Educación moral. La moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo". *Enciclopedia Práctica...* Vol. 3. Op. cit. p. 244.

<sup>24</sup> *Ibidem*. p. 244.

- En la dimensión de la formación profesional el docente debe:
  - preocuparse por su actualización y capacitación,
  - conocer las teorías del desarrollo y del aprendizaje,
  - manejar la fundamentación teórica de planes y programas,
  - comprometerse con la sociedad a la que sirve y apoyar a la comunidad en la resolución de sus problemas, uno de los cuales es, obviamente, el de la deficiente calidad de la educación formal que recibe,
  - considerar siempre que, desde una perspectiva epistemológica, al convertirse en observador debe pensarse a su vez como sujeto con funcionamientos cognitivos semejantes a los del sujeto a los que analiza.
  
- En la dimensión de la práctica docente en el contexto escolar:
  - brindar apoyo en la resolución de la problemática intelectual y moral que vive en la escuela.
  
- En la dimensión de la práctica docente al interior de su grupo:
  - en lo actitudinal: tratar a los alumnos con respeto; fomentar un clima de trabajo basado en la libertad y respeto mutuo; demostrar actitudes de aceptación, pero hacer saber a sus alumnos lo que espera de ellos; tomar una postura favorable al desarrollo del sujeto, etc.;
  - en la promoción de interacción: animar a sus estudiantes a interactuar y a cooperar; facilitar la introyección de normas más complejas de interacción y socialización; aportar elementos para el fortalecimiento de la identidad personal del niño, etc.;

- en el ámbito de la enseñanza: detectar la problemática de su grupo; diagnosticar los niveles de desarrollo de sus alumnos; planear las actividades idóneas para favorecer el desarrollo de las capacidades; diseñar actividades y estrategias para promover la participación, la incorporación de información, la resolución de problemas en común, la investigación, innovación, creatividad, colaboración, solidaridad; actuar como asesor ayudando a los alumnos a desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje respetando el ritmo y nivel de los estudiantes; problematizar a sus alumnos formulándoles preguntas que les den la oportunidad de reflexionar y hablando poco para que los alumnos piensen más pero, también, dejando escuchar sus pensamientos en voz alta con el fin de que el niño observe los mecanismos de razonamiento; evitar decir a los pensadores críticos qué piensa; explicar claramente los criterios de evaluación.

A partir de lo analizado en este capítulo, podemos sostener ahora que el sujeto construye conocimientos a partir de sus interacciones con el medio y con el objeto de conocimiento. Desde la perspectiva teórica que rescatamos en este trabajo -la constructivista-, este proceso tiene lugar al interior del sujeto pero puede ser facilitado por otros entre los que se cuenta, lógicamente, el maestro. Algunos autores, como Delval, sostienen de manera radical que dado que el conocimiento es un fenómeno social, el desarrollo de los instrumentos que lo hacen posible no puede ser un hecho individual.

De modo que hay condiciones internas al interior del sujeto y condiciones externas que facilitan o dificultan las construcciones.

En cuanto a la realidad social y a la construcción de conocimientos sobre esa realidad (es decir conocimientos sociales) esta perspectiva teórica sostiene

que no sería posible hablar de la realidad en sí, sino que ella existe a través de la mediación del sujeto cognoscente que elabora sus nociones sociales de acuerdo a los instrumentos cognitivos de que dispone y en un acto de interacción. La construcción de que se habla da origen a la organización psicológica del sujeto.

En el proceso de conocimiento, el sujeto va almacenando su conocimiento de la realidad por medio de "entidades de diferente naturaleza" a las que Delval<sup>25</sup> categoriza como esquemas, conceptos y representaciones. Los conceptos, que es lo que nos interesa analizar, constituyen las propiedades comunes de una clase de objetos o situaciones generados a partir de la aplicación de los esquemas, entendidos en términos generales como la sucesión de acciones propias del funcionamiento psicológico susceptibles de aplicarse en situaciones semejantes. Son instrumentos para organizar la realidad, describen regularidades y son producto de la actividad del sujeto que quiere dar cuenta de las resistencias que encuentra.

Cuando el sujeto, en su interés por conocer la realidad, encuentra resistencias semejantes en objetos o situaciones diferentes, forma una categoría con la cual puede establecer aún un mayor orden en la realidad, dependiendo de los objetivos que persiguen.

En la formación de conceptos y de categorías que son instancias de un concepto, es fundamental el apoyo del lenguaje que viene siendo el vehículo de expresión del pensamiento.

Los conceptos relacionados de determinada manera, constituyen una representación (ejemplo de una representación son las teorías). Pero éstas tratan de ser explícitas y no contradictorias.

---

<sup>25</sup> Juan Delval. *Op. cit.* p. 8

Las representaciones son construidas por cada sujeto y son parcelas de la realidad pero pueden ser compartidas por otros sujetos. Estas representaciones personales no siempre son explícitas y pueden ser contradictorias.

Con relación a lo que nos interesa analizar en este trabajo y que es el cambio del concepto de libertad en los alumnos del 3er. ciclo de educación primaria, descubrimos que lograrlo no es tan sencillo porque, además del perfil del docente que se requiere y que ya hemos sintetizado, es necesario promover lo que se llama un cambio conceptual.

Desde la perspectiva de Delval<sup>26</sup> esto constituiría un cambio teórico que implica no sólo la modificación de los conceptos sino de la relación entre ellos, por lo que se tiene que remodelar toda la teoría o parte de ella.

Por ello, nos preguntamos: ¿será posible un cambio conceptual de la noción de libertad?, ¿en qué términos se debería trabajar para lograr ese cambio conceptual?

---

<sup>26</sup> *Ibidem*. p. 10.

## CAPITULO 3

### ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL CONCEPTO DE LIBERTAD?

Se han mencionado ya con anterioridad dos definiciones acerca de la libertad, ambas relacionadas con el poder que posee el sujeto para elegir de entre varias opciones la que más convenga a sus intereses. En el presente apartado, se abordará nuevamente el concepto de libertad con el propósito de puntualizar algunos aspectos que nos ayudarán a entender por qué es tan importante que el sujeto (alumno) se desarrolle en un medio ambiente escolar (ya que éste es nuestro ámbito de acción) que favorezca la toma de decisiones autónomas.

Para iniciar, se exponen una serie de ideas filosóficas sobre el tema que nos ocupa. En ellas se caracteriza al hombre desde la perspectiva de su naturaleza animal pero diferenciándolo a partir del funcionamiento de su conciencia. A continuación se mencionan algunas consideraciones acerca de la posibilidad de lograr en el alumno un cambio conceptual en lo relativo a la construcción del concepto de libertad, relacionando las vivencias adquiridas a partir de sus interacciones en los diferentes contextos mediante la aplicación de una didáctica intencionada.

#### *Algunas consideraciones filosóficas acerca del concepto de libertad*

El hombre posee una existencia natural cuyas características son muy semejantes a las de cualquier animal. La gran diferencia radica precisamente en que junto al deseo del animal, en el ser humano coexiste una conciencia de sí, la cual le implica el impulso por buscar no sólo lo que desea y existe, sino por implementar estrategias para buscar aquello que considera debe ser o existir.

Es en este momento cuando el hombre se da cuenta de la gran diferencia existente entre él y las bestias, pensando: "... mi esencia ha dejado de coincidir con mi existencia y para ajustarme de nuevo tengo que realizar lo que debe ser, los valores, los deseos humanos"<sup>27</sup>.

Bajo dichas circunstancias, y de acuerdo con la teoría de Piaget, el sujeto experimenta un desajuste que lo lleva a buscar los mecanismos necesarios de equilibración.

Mediante la potencialidad de sus actos y de sus pensamientos, el ser humano pone por encima de su esencia natural su existencia conquistando, mediante este proceso, su libertad para hacer de sí mismo y de su mundo lo que él elija, lo que él considera que debe ser. Como ente social, del sujeto se espera que las decisiones tomadas no tengan que ser caprichosas ni arbitrarias pues éstas quedarán sujetas a las normas de la comunidad ya que es al interior de ésta donde nos vamos educando con relación a lo que es bueno o malo.

En función de lo anteriormente expuesto se menciona la siguiente cita: "El ser del hombre, su modo de ser, es poseer esa libertad de crearse a sí mismo y transformar el mundo hacia un deber ser"<sup>28</sup>. Es decir que el hombre se constituye como tal por el simple hecho de poseer la libertad para escoger el rumbo que ha de tomar su vida; así participa, con su inevitable influencia, en la dinámica que se establece al interior de una sociedad de la cual él forma parte.

El ejercicio de la toma de decisiones que posee las características que se han mencionado con anterioridad, recibe el nombre de libertad ontológica porque constituye el ser del hombre. Dichas prácticas al interior de una sociedad, van generando los diferentes tipos de libertad concreta: el sujeto

---

<sup>27</sup> Mercedes Garzón y Juan Garzón. *Ética y sociedad*. Edicol. Méx., 1976. pp. 40-41.

<sup>28</sup> *Ibidem*. p. 41.



puede pensar de la manera que mejor le parezca, adherirse al grupo político que más se ajuste a su ideología, practicar la creencia religiosa que mejor satisfaga su necesidad espiritual, etc. Será el ejercicio de sus preferencias lo que finalmente establecerá límites a las acciones del hombre; así pues, si entre él y sus metas se oponen algunos obstáculos, por insalvables que éstos parezcan, luchará afanosamente por conseguirlas, siempre y cuando las decisiones que tenga que tomar le den sentido a su vida, estableciendo un compromiso personal muy serio.

Como se ve, la libertad pasa de ser una abstracción a ser algo real y concreto porque: "El hombre real posee un cuerpo, vive en una comunidad, nace en una familia y un círculo social, ha recibido una educación, adquirido un carácter, una psicología, esto es un hombre: una libertad situada"<sup>29</sup>, situada en un ser muy particular, con una historia personal y social. El ser natural y estas dos historias aunadas a la psique del individuo, determinan el grado y la calidad de libertad que se ejerce. "Mi situación es el punto de partida de mi libertad".<sup>30</sup>

#### *La contribución de los contextos en la construcción del concepto de libertad*

En el apartado anterior, se menciona que para el ejercicio de la libertad el sujeto parte de una "situación". Cometiéndose el atrevimiento de la comparación, la "situación" es un fenómeno análogo al estadio de desarrollo del cual se habla en la teoría constructivista. Por lo tanto, a la luz de esta perspectiva, el problema de la "mal" formación del concepto de libertad, se puede abordar desde una posición pedagógica, considerando evidentemente para el estudio y la propuesta, los efectos que ejercen sobre el educando los diferentes contextos en que se desenvuelve.

---

<sup>29</sup> *Ibid.* p. 43.

<sup>30</sup> *Ib.* p. 43.

a. *El contexto social.* A la edad en que los niños cursan cualquiera de los dos grados del tercer ciclo de la educación primaria, ya han conquistado cierto grado de autonomía: salen a la calle por diversos motivos relacionándose con vecinos y otros miembros de la comunidad, respetan normas de conducta que en varias ocasiones ya se animan a cuestionar, sobre todo si son producto del autoritarismo de los adultos. "Todos los individuos al vivir en una sociedad, se encuentran ante una serie de normas, reglas o deberes que han sido histórica y socialmente establecidas. Estas normas van siendo interiorizadas... desde la infancia, afirmándose... por las relaciones sociales en general".<sup>31</sup>

Por otra parte, la heterogeneidad del grupo social implica que algunos de sus miembros aprueben o no un determinado hecho. Sin embargo, la dinámica social lleva al grupo a experimentar cambios importantes aun en contra de subgrupos que por un buen lapso de tiempo los siguen considerando inconveniente. Lo cierto es que dichos actos constituyen parte de las circunstancias y están encaminados a una nueva moralidad. Es el caso de la forma en que tradicionalmente el alumno se tenía que dirigir al maestro: era imposible que hubiera camaradería. De igual forma sucedía con los hijos y los padres o con cualquier adulto con quienes tuviera contacto.

El entablar una relación de confianza y camaradería no implica que haya falta de respeto, porque en la elección de un acto, el ser humano responsable ejerce su libertad conscientemente y, adaptando sus decisiones al deber ser, acude a la escala de valores y, de acuerdo a su conciencia, reprime el acto si éste se encuentra en contra de lo establecido por la norma. Esto de ninguna manera quiere decir que el hombre sea pasivo en cuanto a aceptar las normas, sino que él es capaz de transformar, de crear. "... hay casos en que en la misma

---

<sup>31</sup> *ib.* p. 71.

sociedad van surgiendo nuevas necesidades y, por lo tanto, también nuevas posibilidades que permiten el cambio, la transformación de dichas normas".<sup>32</sup>

La elección implica que estamos decidiendo la forma como queremos vivir o ser como individuo pero a la vez, se debe tener presente que podemos ser un ejemplo de vida para los demás. Por eso es importante concientizar los actos para que consciente y libremente, nos responsabilicemos acerca de las decisiones tomadas.

De modo que sostenemos que si bien la sociedad es un factor condicionante en cuanto al establecimiento de las normas de conducta del sujeto, no es determinante puesto que el hombre puede establecer rupturas ejerciendo su libertad de conciencia.

Lo anterior significaría que el escolar que nos preocupa puede romper con el concepto de libertad que posee y reemplazarlo por otro.

*b. El contexto familiar.* En términos generales, en el inciso anterior se realizó un esbozo de cómo el sujeto vive su libertad en un contexto social amplio. Corresponde ahora dar tratamiento al ámbito familiar.

Iniciaremos evocando alguna experiencia en la cual, como hijos, hayamos discrepado con la norma establecida en el hogar: los horarios de llegada después de salir de la escuela, nunca decir no a las disposiciones, estar siempre disponibles para hacer mandados, no mantener un diálogo razonado porque eso era rezongar, etc., etc. En cuántas ocasiones estuvimos en desacuerdo. Yo, ya no los recuerdo, pero fueron muchas. Ahora como madre y como profesora, he vivido los cambios de normas de los que se hablan en el inciso anterior. Otorgo

---

<sup>32</sup> *ib.* p. 72.

la libertad a mis hijos y alumnos, haciendo hincapié en la responsabilidad de sus actos.

En su libro *La libertad en la educación* y con respecto a los adultos, André Bergé dice: "La idea de que un niño pueda tener el deseo de actuar bien, sin que se lo obligue no atraviesa por sus mentes. La mayoría de los adultos creen muy poco en la inteligencia y la buena voluntad de los jóvenes".<sup>33</sup> Tal vez ése era el motivo por el que al interior de las familias de antaño se vivía un ambiente de represión constante.

En la mayoría de los hogares esta situación va cambiando paulatinamente, aunque dichos cambios no siempre han resultado para bien pues la decisión de que la tradición del trato entre adultos y nuevas generaciones no sea la misma, en ocasiones se ha mal interpretado.

En efecto muchos padres de familia no establecen límites y son extremadamente permisivos. El niño aprovecha esta característica del padre para ir imponiendo su voluntad y, en lugar de ejercer la libertad, se toma libertades que no le corresponden. Ese uso indiscriminado y poco responsable de la libertad, es entendido como libertinaje. La falta de comunicación real provoca la pérdida de autoridad paterna. A ello contribuyen, obviamente, los factores sociales, culturales, económicos. Hoy las madres han tenido que dejar sus hogares para salir a trabajar y contribuir con ello al gasto familiar. Con esto se ha descuidado la función educadora de la madre de familia.

En muchas de nuestras comunidades se presenta además el fenómeno de la migración de los padres de familia, por lo cual los hogares sufren por la falta de la autoridad paterna.

---

<sup>33</sup> André Bergé. *Op. cit.* p. 7.

Pero hay hogares donde aún se vive el autoritarismo en todo su apogeo, hasta se puede decir que brutal. Este tipo de padres gozan al ejercer su poder. "La libertad del niño restringe el poder del adulto, es percibida por algunos como una especie de mutilación".<sup>34</sup> Imaginémonos ahora las características conductuales de los niños miembros de estos hogares. De hecho, ya las conocemos.

Hasta el momento hemos hablado de los extremos: libertad entendida como libertinaje y autoritarismo sin control. Afortunadamente existe el punto medio; en estos casos, los padres se convierten en verdaderos amigos de sus hijos, se confían mutuamente sus intimidades, juegan juntos algún deporte, conviven eventualmente con los amigos de sus hijos, llegan incluso a coincidir en gustos y aficiones y tienen los mismos intereses disfrutando realmente esta relación tan cálida. Los padres que han logrado ser amigos de sus hijos seguramente tuvieron que pasar por momentos de reflexión muy intensos. "Un padre de familia expresa claramente su aprensión al declarar que tenía ante todo que 'aflojar los pedales'. Se ve desde aquí "la inevitable catástrofe del coche sin control con los mandos abandonados".<sup>35</sup>

En la actualidad, existe un programa de trabajo social mediante el cual se pretende enseñar a ser padres a quienes ya lo somos. Se llama Escuela para Padres. Es una labor muy interesante que nos lleva a la reflexión sobre elementos que influyen en la relación padres-hijos. Lo lamentable es que allí acuden en su mayoría aquellos padres que desde antes de que sus hijos nacieran ya estaban interesados en proporcionarles todo el afecto y el tiempo disponible.

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 4.

Este tipo de padres llegan a representar una auténtica autoridad para sus hijos pues en ellos encuentran "un conjunto de cualidades intelectuales, psicológicas y morales que son susceptibles de cultivarse".<sup>36</sup> Son admirados y respetados porque los han sabido guiar con amor y paciencia. Cuando un padre, haciendo uso de su libertad, decide responsablemente que va a contribuir en la educación de sus hijos, éstos tienen una gran ventaja porque entre ellos existen lazos afectivos que facilitarán la tarea. "Es mucho más probable que el aprendizaje cobre sentido y trascienda si se encuentra ligado a una experiencia de orden emocional".<sup>37</sup> Esto por supuesto, a diferencia de lo que se pensaba tradicionalmente, no es indicador de que el niño, abusando del cariño de sus padres, llegue a hacer lo que quiera. Por el contrario, la seguridad de los padres lo llevará a tomar decisiones firmes en el establecimiento de normas y de límites. "... muchos niños obedecen sin dificultad cuando están seguros de que no se les permitirá evadirse".<sup>38</sup> Al interior de los hogares en los cuales se practica este tipo de educación, el niño no se siente bajo presión porque obedece sin maltrato y está convencido -porque lo ha platicado abiertamente con sus padres- de qué es lo que más conviene para el beneficio de todos.

"El sentimiento de libertad se asemeja al sentimiento de bienestar... La más pequeña voz discordante -aunque estuviera en lo hondo de nuestro corazón- crea el malestar o la angustia de la coerción".<sup>39</sup> Si por algún motivo el niño diera manifestaciones de inconformidad ante las normas establecidas en un hogar excesivamente democrático o autoritario, nos podemos imaginar las reacciones de los padres.

---

<sup>36</sup> *Ib.* p. 32.

<sup>37</sup> Francisco G. Ayala Aguirre. *La función del profesor como asesor*. Trillas, Méx., 1998. p. 23.

<sup>38</sup> André Bergé. *Op. cit.* p. 67.

<sup>39</sup> *Ibidem*. p. 26.

c. *El contexto escolar.* De igual forma que se estudió el ejercicio de la libertad al interior de las relaciones sociales y familiares, se realiza ahora este trabajo en el ámbito educativo. El presente estudio se aborda con un poco más de profundidad por ser éste el ámbito de acción de nuestra competencia y con la intención de plantear algunos puntos para el análisis y favorecer así, la reflexión de los profesores que tengan el deseo de hacer cambios significativos a su tarea educativa. Asimismo, se pretende despertar el interés en aquellos maestros que no han analizado aún los alcances de la práctica docente desde la perspectiva de su personalidad.

- El maestro excesivamente democrático. "Se siente incómodo por no saber lo que debe prohibir y lo que debe permitir".<sup>40</sup> El alumno por su parte, aprovecha la oportunidad y hace de las suyas; entra y sale del salón a la hora que quiere y por cualquier motivo; realiza sus trabajos sólo si las motivaciones familiares lo requieren; padres de familia, compañeros maestros y otros estudiantes comentan acerca de lo que sucede al interior de esos salones; el maestro se da cuenta de ello pero por falta de carácter se le hace imposible superar tal situación; "la opinión pública apenas le ayuda a elevarse sobre la consideración personal, ya que le acusa debilidad a la menor travesura de los niños que tiene a su cargo",<sup>41</sup> de tal forma que cuando pretende llamar la atención, no hay quien le atienda en sus comentarios, por tal motivo prefiere no hacerlo y hacer como si nada estuviera pasando.

Pese a las libertades que se toma, el alumno no se siente completo y feliz. Aparentemente disfruta haciendo todo lo que quiere pero sin embargo, no es así pues inconscientemente "hay dentro de cada individuo dos tendencias contradictorias una de las cuales tiende a agotar todas las posibilidades imaginables (para hacer lo que se quiera), mientras que la otra busca una

---

<sup>40</sup> *Ibid.* p. 84.

<sup>41</sup> *Ib.* p. 1.

disciplina que pide al ambiente que lo rodea cuando no puede asegurarla con sus fuerzas interiores"<sup>42</sup>

Con relación a dichas fuerzas contradictorias, hemos sido testigos de acontecimientos tales como: ver a un niño que acaba de soltarle un golpe a su compañero, correr inmediatamente para avisar al profesor que sus compañeros "se andan golpeando en bola" como si él no participara en lo mismo u observar cuando casi todo el grupo se sube y brinca de los mesabancos y el que acaba de brincar, incluso el que empezó el "juego", correr a decirle al maestro lo que hacen sus compañeros.

El maestro excesivamente democrático, se encuentra perdido entre las múltiples actividades que se tienen que realizar en su centro de trabajo. Trata de concentrarse en la del momento pero las demás lo alcanzan haciéndolo vivir una existencia agobiante. Sin embargo, hay quienes logran mantenerse en la carrera hasta el final adaptándose o adoptando algunas características del líder democrático que son susceptibles de cultivar.

- El maestro autoritario. "Parece atormentado por el temor de carecer de autoridad, sin duda porque le falta realmente".<sup>43</sup> Este tipo de maestros hecha mano de cuanta estrategia de coacción conoce; no da explicaciones acerca de los castigos que decide aplicar; en su salón está acostumbrado a hacer su voluntad; se enemista con padres de familia y solamente los llama para dar quejas: "si esto no les parece ya se pueden estar llevando a sus hijos a otra escuela"; actúa con un alto grado de arbitrariedad en cada paso que da; piensa, en verdad, que es un "sábelo todo" con respecto a su método para educar; se cree el poseedor de la verdad absoluta; "... acusa a los partidarios de la escuela nueva de permitir (a sus alumnos) hacer todo y mantener un estado de

---

<sup>42</sup> *Ib.* p. 70.

<sup>43</sup> *Ib.* p. 33.



anarquía permanente".<sup>44</sup> Castiga, expulsa, regaña, utiliza frases sarcásticas, en fin, impone sus reglas y no hay quien le diga nada.

Las autoridades educativas no quieren problemas y prefieren evitar hablar sobre el asunto con los involucrados; el padre de familia, por su parte, prefiere ganarse al maestro a base de regalos con el fin de evitarle problemas a su hijo. No se da cuenta que a los problemas ya los tiene.

Lo que la sociedad pretende ignorar acerca de la situación descrita, es que al permitir la actitud del maestro implícitamente lo justifican y esto está en contra del deber ser real pues por ningún motivo y bajo ninguna circunstancia se debe aceptar "... la utilización de la autoridad en contra de los intereses vitales del niño, de su evolución natural, de las necesidades de su desarrollo..."<sup>45</sup>

En el Primer Congreso Internacional de Educación celebrado en el estado de Guanajuato en 1998, Gabriel Cámara Cervera muy atinadamente dijo: "... el problema de la disciplina es que empieza a ser un escudo para protegernos de nuestra incapacidad para controlar a un grupo de gente que no está a gusto".<sup>46</sup> Por tal motivo el maestro autoritario hecha mano de todo el poder que le otorga su posición dentro del grupo social, sin importarle si afecta o no al educando, buscando solamente la satisfacción que le proporciona ejercer control. Su arrogancia no le permite vislumbrar la posibilidad de error en su proceder.

- El maestro democrático. "Por otro lado, también existen los profesores que ejercen su autoridad sin utilizar la coerción, donde el poder también tiene su presencia en el grupo aunque se expresa más por la vía de la identificación del

---

<sup>44</sup> *Id.* p. 3.

<sup>45</sup> *Id.* p. 40.

<sup>46</sup> Gabriel Cámara Cervera. "Autodidactismo y acompañamiento educativo". *MEMORIA: I Congreso... Op. cit.* p. 79.

alumno con el profesor".<sup>47</sup> Este tipo de profesores cree sinceramente que la escuela es el espacio complementario al hogar para que sus estudiantes se desarrollen integralmente. Mediante sus acciones contribuyen a que en sus grupos exista un clima de excelentes relaciones interpersonales.

El establecimiento de normas de conducta es producto del acuerdo que surge al interior del mismo grupo. El maestro considera que del grado de participación de sus educandos en esta actividad depende el compromiso para su cumplimiento. A partir de la buena relación que logra fomentar con sus alumnos, éstos aceptan sus indicaciones de manera consciente, realmente convencidos de que las actividades que se les proponen los llevarán a obtener los resultados esperados. Es inspirador de confianza y resulta un excelente ejemplo de personalidad a seguir.

Él piensa que "un objetivo prioritario de la pedagogía (es) abrir accesos hacia la autonomía, desarrollando la iniciativa, la creatividad, la inventiva, la originalidad... que (el alumno) aprenda a opinar, que preserve la lucidez del juicio, que ejercite el discernimiento para la comprensión de lo verdadero y (así pueda) escapar a todo adoctrinamiento".<sup>48</sup> En una palabra que ejerza la libertad. Por tal motivo se constituye en un maestro que ejerce con verdadero profesionalismo buscando constantemente innovar sus estrategias de enseñanza.

Este tipo de profesores es el poseedor de la personalidad ideal para favorecer el desarrollo de la educación moral. Las experiencias reales y directas que surgen de la interrelación grupal son la fuente del aprendizaje moral.

Los maestros democráticos contribuyen "... a formar personalidades autónomas y solidarias en la medida en que tales interrelaciones se basan en la libertad y la

---

<sup>47</sup> Francisco G. Ayala Aguirre. *Op. cit.* p. 27.

<sup>48</sup> María Concepción Flores Montúfar. *Op. cit.* p. 112.

cooperación de todos los miembros que intervienen en ellas".<sup>49</sup> La libertad y la cooperación de que se habla, se pone en práctica en el momento de ejercer la toma de decisiones para la solución de conflictos de manera razonada y consensada, fomentando el respeto mutuo, en los momentos dedicados al diálogo formativo de análisis y discusión a fin de que el grupo experimente, a través de la dinámica grupal vivida, los beneficios del autogobierno.

---

<sup>49</sup> Pilar Benejan Arguinbau. *Op. cit.* p. 259.

## CONCLUSIONES

Para iniciar, recordemos un poco el problema que motivó la presente investigación. Se partió de tratar de comprender por qué aquellos grupos que fueron atendidos al estilo del maestro de actividades culturales y que trabajaban activa y entusiastamente en presencia de la profesora titular del grupo -esto se agudizaba aún más si la maestra tenía fama de enojona-, modificaban su conducta si por algún motivo se nos dejaba a solas. Entonces, el supuesto interés desaparecía como por arte de magia. Los alumnos comenzaban a tomarse tantas libertades como para que la situación se considerara incontrolable. ¿Qué pasaba entonces con la construcción del concepto de libertad en esos infantes? ¿Qué sucedía con el problema del desorden de los alumnos? En ese momento yo no lo sabía. Simplemente no tenía los elementos para poder explicar el fenómeno. Iba de sorpresa en sorpresa y sólo atinaba a accionar equivocadamente cuando pretendía aplicar alguna estrategia correctiva.

Esa experiencia siempre me dejó perpleja, insatisfecha, pero con la suficiente motivación como para emprender la búsqueda de explicaciones a través de la superación profesional pues me di cuenta que desde la perspectiva empírica no podía hacer nada.

En la búsqueda de explicaciones se partió de la clarificación de dos cuestiones: qué son los conceptos sociales y qué es la libertad, entendida ésta como concepto social.

En cuanto a los conceptos sociales, se analizó que éstos van siendo elaborados por el sujeto a partir de una estructuración mental de experiencias que él clasifica y que puede evocar cuando se requiere. Pero en el caso de estos

conceptos se llegó a la conclusión de que no son universales en el sentido de que tienen diferente trascendencia dependiendo del tiempo y del espacio en que se construyen. Asimismo, se observó que el concepto de libertad, desde el punto de vista de la filosofía, se encuentra latente dentro de cada individuo. Desde el momento en que éste toma conciencia de su naturaleza humana, sólo espera el momento propicio para hacer valer ese derecho, porque la libertad podría resumirse como la capacidad de elección únicamente constitutiva del ser humano.

Por lógica, aquellos seres humanos que han vivido bajo coerción constante, buscan condiciones para librarse de las ataduras. Históricamente se han vivido sangrientas guerras en las cuales el hombre prefiere morir dignamente luchando que vivir humillado y de rodillas ante el opresor.

El desorden de los alumnos de que hablamos era, entonces, manifestación inconsciente de su lucha por la libertad. Sus actos de rebeldía, los efectuaban con quienes podían pues lamentablemente el medio y su corta edad no les habían favorecido para ser ellos quienes tomaran la iniciativa de charlar razonablemente con su maestra y de esa forma hacer valer sus derechos en un ambiente de cooperación y libertad. Quizás estos niños y en años posteriores, pudieran realizar este ejercicio porque si bien es cierto que la sociedad condiciona, también es cierto que no determina; es la misma naturaleza humana la que pide a gritos, al interior del individuo, un trato digno y justo, de tal forma que la decisión de que esa voz se escuche corresponde a la propia persona.

Aunque el individuo tiene esa libertad, siguiendo a Delval, "el discurso escolar habla de 'inculcar valores'. Tal inculcación recurre fundamentalmente a la verbalización, a la fijación de un conjunto de normas y patrones (de conducta,

de orden, de relación con los demás) que deben cumplirse recurriendo normalmente más a la imposición que a la persuasión".<sup>50</sup>

Pero, ¿qué valores con relación al uso de la libertad introyecta la escuela, en particular la de referencia? Primeramente, el alumno obedece; la maestra califica, legítima, tiene el poder que la sociedad le confiere con relación al papel que desempeña. En la escuela se reproducen las relaciones sociales y los niños van conformando los estereotipos: hay que obedecer a quien tiene el poder de la acreditación y con él no se vale tener iniciativas y tomarse la libertad de opinar o evaluar.

Como maestra de actividades culturales, yo no detentaba ese poder de acreditación y no era importante, para ellos, "prestar atención" o "respetar" mi trabajo. De tal forma que en el momento en que yo trataba de entablar una charla, al instante se notaba que los alumnos no estaban acostumbrados a la discusión razonada; lo que más les interesaba era "hacer de las suyas" por lo que finalmente yo decidía abandonar la idea y continuar "soportando" la situación. No concordaba con la idea de que la utilización de medios impositivos fueran la solución al problema.

La dinámica de trabajo sugerida por el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), significó tal compromiso moral en lo personal que resultaba imposible, incluso, "acusar" a los alumnos con sus maestras -tal como ellos lo requerían- porque se sabía cuál sería su reacción. Pero para los niños seguramente este hecho era muestra de debilidad, no de prudencia: en cuanto tenía oportunidad, el grupo volvía a hacer de las suyas.

---

<sup>50</sup> Rosa María Torres. *Qué y cómo aprender*. Ed. Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Méx., 1998. p. 86.

Ahora concluyo que estos niños tenían por completo distorsionada la concepción del trabajo escolar en libertad. Los motivos pueden considerarse en su mayoría relacionados con la aplicación de una didáctica rígida, que no da pauta a la construcción de conceptos sociales tales como los de libertad y de todos aquéllos que se derivan del ejercicio de la misma.

Entonces, si en un determinado contexto escolar, por muchos años "... el desarrollo de actitudes ha sido entendido más que nada como una insistencia sobre normas antes que como el desarrollo de la capacidad de comprensión de los alumnos acerca de aquello que se espera de ellos con el fin de que tomen decisiones responsables",<sup>51</sup> era lógico que los alumnos se confundieran de la forma mencionada.

Ahora se entiende que para conocer el trasfondo de la actitud de los alumnos, se debió recurrir a la evaluación diagnóstica con el fin de poder accionar y evitar, en la medida de lo posible, el fracaso vivido. Además, se debió acudir a la realización de reuniones con padres de familia y mediante la aplicación de encuestas y/o entrevistas profundizar acerca de cómo el niño vivía su libertad en el seno del hogar.

Eso nunca se pensó, solamente se buscaba el logro de los objetivos académicos, aun cuando para ello se realizaran actividades que llevaban implícitos el desarrollo de la facultad de elegir y de crear. El alumno no lo comprendía así, pues la libertad de movimiento y de acción en su salón de clase o al hacer visitas a la comunidad le daba, según él, el derecho de hacer desorden y por lo tanto de realizar sus tareas deficientemente.

---

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 86.

La confusión provocada en los alumnos obedeció a la aplicación simultánea de dos métodos de enseñanza: uno rígido y otro democrático, este último poco comprendido, pues aunque se aplicaba con pleno convencimiento aún se tenía mucho por aprender.

Fuera de los muros de la escuela, donde el control es rígido y represivo, el escolar ejercía la libertad en los términos en que él la concebía. Algo parecido sucedía en la misma clase cuando ésta era coordinada por el maestro de actividades culturales..

Lamentablemente no se pudo manejar la situación, pues no se estaba preparada ni emocional ni teóricamente para hacerlo.

En estos momentos, y a la luz de la investigación realizada, ya es posible asegurar que si el maestro aplica una didáctica intencionada y se encuentra con disposición para la búsqueda de la mejora continua podrá favorecer, entre otros conceptos sociales, la construcción del concepto de libertad en sus alumnos, especialmente en aquéllos que cursan el 5° y el 6° grados pues es aproximadamente a esa edad en que se inicia el desarrollo de una moralidad autónoma o de cooperación. Ese es el momento en el que el sujeto se da cuenta de que las normas se pueden establecer al interior del grupo y mediante las valiosas aportaciones de todos y de cada uno de sus miembros.

Finalmente queda claro que la construcción del concepto de libertad es un proceso que se realiza al interior del sujeto, contribuyendo en éste la sociedad, la familia y la escuela y que el grado de desarrollo de dicho concepto en los infantes depende de las vivencias que el medio le proporcione y de la calidad de pensamientos razonados que el mismo sujeto logre desarrollar a partir de sus experiencias. También queda claro que libertad y autonomía son cuestiones inseparables.



Una didáctica intencionada, necesariamente contribuirá a que este desarrollo encuentre los cauces naturales necesarios para la interiorización del concepto de libertad, entendida ésta como actitud responsable y autónoma en la toma de decisiones. Pero "El maestro necesita mucha prudencia y abnegación para descubrir que el más grande homenaje que los alumnos pueden brindar a su enseñanza consiste en independizarse de él".<sup>52</sup>

En estos momentos de revolución educativa, uno de los principales objetivos que se encuentran implícitos en los enfoques de estudio de planes y programas, es precisamente que el alumno logre independizarse de su maestro. Nuestro deber es, entonces, permitirle que emprenda el camino hacia la búsqueda de sus propias estrategias de aprendizaje, porque mediante esta actitud se permite hacer un buen uso de la libertad, conquistar zonas importantes del autodidactismo y finalmente lo que más interesa, asegurar con pasos firmes que el ser humano lleve una vida futura plena y satisfactoria porque no habrá barreras insalvables entre él y el conocimiento anhelado.

Desde este punto de vista, las sugerencias que se proponen para la construcción de nociones sociales con enfoque constructivista, se pueden aplicar en la enseñanza de cualquier asignatura; solamente basta con dar al niño la facultad para accionar autónomamente sobre un objeto de estudio.

En el caso que nos interesa, el maestro debe:

- poseer o cultivar las características del maestro democrático;
- promover la participación de sus alumnos en discusiones de problemas hipotéticos y reales;

---

<sup>52</sup> André Bergé. *Op. cit.* p. 6.

- generar acciones para ubicar su propio camino hacia el conocimiento dando con ello la importancia que merece el desarrollo de la agudeza mental;
- priorizar la reflexión sobre las experiencias vividas;
- conformar un ambiente de trabajo en el que la conciencia de grupo sea la que impere, contribuyendo con ello a la desaparición paulatina del egocentrismo;
- manejar las situaciones que se presenten de tal forma que se pueda experimentar una vida social activa y cooperativa;
- no perder nunca de vista el gran apoyo que representan los padres de familia en la educación; tenemos que considerarlos nuestros aliados;
- mantener comunicación constante con padres de familia con el fin de que la educación de sus hijos represente para ambos un objetivo común.
- animar a los alumnos a que actúen decididamente en la solución de conflictos particulares, del grupo e incluso sociales;
- proporcionarles la oportunidad para elaborar sus propios cuestionamientos y conclusiones;
- darles oportunidad para discutir sobre las situaciones grupales y establecer normas consensadas que deberán respetarse y para lo cual el alumno debe saber escuchar, discernir y utilizar el juicio crítico.

Una tarea como la que se propone no puede pensarse al margen de la institución escolar y de la totalidad de sus maestros quienes serán, finalmente, los que puedan comprometerse con la creación de una cultura de la educación en libertad. Si nuestra hipótesis es que en la escuela se puede apoyar la construcción del concepto de libertad, aun cuando el medio social sea adverso, concluiríamos que ésta no puede ser una tarea solitaria y que la posibilidad de formación de un ciudadano autónomo, capaz de pensar por sí mismo y de tomar decisiones responsablemente, debe ser parte de un proyecto educativo escolar.

En efecto, proponerse, como maestro individual, el logro de estos objetivos, sería una tarea colosal. Pero, ¿no podrá el maestro comprometido consigo mismo y con la sociedad a la que presta sus servicios, iniciar el proceso de transformación de su propia práctica docente aun si las condiciones institucionales le son adversas?

¿No podrá, con la seguridad que le proporcionan sus vivencias y conocimientos, convertirse en el líder escolar que se requiere -líder en el plano académico y ético- mientras espera que otros docentes lo sigan?

Si históricamente, como ya analizamos, siempre en un grupo social hay un sujeto que se atreve a iniciar el proceso de cambio pues éste no es emprendido por todos simultáneamente, el maestro de que hablamos podrá poner en práctica el lema "que empiece por mí".

A nombre de todos aquellos educadores y escritores que condenan la represión, te invito colega a que tomes la bandera de la educación en la libertad y con ello contribuyas a revolucionar el estado actual del sistema educativo. ¡Tú decides!

## BIBLIOGRAFIA

- ALMAGUER SALAZAR, Teresa. *El desarrollo del alumno*. Trillas, México, 1998. 128 págs.
- ARCE TENA, Marcela. *Comprensión de nociones y categorías históricosociales*. (Audiocaset). UPN/SEP, México, s.f. (Serie El conocimiento en la escuela).
- AYALA AGUIRRE, Francisco. *La función del profesor como asesor*. Trillas, México, 1998. 125 págs.
- BENEJAN ARGUINBAU, Pilar. "Ciclo Medio. Valores y sentimientos morales". *Enciclopedia Práctica de Pedagogía. Vol. 4*. Planeta, Barcelona, 1988. 399 págs.
- BERGE, André. *La libertad en la educación*. Kapelusz, Bs. As., 1959. 113 págs.
- CÁMARA CERVERA, Gabriel. "Autodidactismo y acompañamiento educativo". *MEMORIA: I Congreso Internacional de Educación. Patrimonio y reto del tercer milenio*. Gobierno del Estado de Guanajuato, México, 1998. 355 págs.
- CANOVA, Francisco. *Sociología evolutiva del niño*. San Pablo, Colombia, 1994. 104 págs.
- DELVAL, Juan. *Tesis sobre el constructivismo*. II Seminario sobre constructivismo y educación. La Laguna, México, 16-18 de noviembre de 1994. 16 págs. Fotocopia.
- DEWEY, John. *Democracia y educación. El individuo y el mundo*. Morata, Madrid, 1995. 319 págs.
- Diccionario de la Ciencia de la Educación. Vol. 2*. Santillana, México, 1983. 1528 págs.
- Diccionario Enciclopédico Grijalbo*. Grijalbo, Barcelona, 1986. 1184 págs.
- ELIZONDO TORRES, Magdalena. *Asertividad y escucha activa en el ámbito educativo*. Trillas, México, 1997. 154 págs.

- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. "Medio escolar. ¿Qué es la socialización?". **Enciclopedia Práctica de Pedagogía. Vol. 6.** Planeta, Barcelona, 1988. 339 págs.
- FLORES MONTÚFAR, María Concepción. "El compromiso existencial de ser maestro". **MEMORIA: I Congreso Internacional de Educación. Patrimonio y reto del tercer milenio.** Gobierno del Estado de Guanajuato, México, 1998. 355 págs.
- GARZA, Rosa María y Susana Leventhal. **Aprender cómo aprender.** Trillas, México, 1998. 139 págs.
- GARZON, Mercedes y Juan Garzón. **Ética y sociedad.** Edicol, México., 1976. 87 págs.
- GUERRERO ARAIZA, Cuauhtémoc. **Comprensión de nociones y categorías históricosociales.** (Audiocaset) UPN/SEP, México, s/f. (Serie El Conocimiento en la escuela).
- HERSH R., J. Reimer y D. Paolitto. **El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg.** Narcea, Madrid, 1988. 192 págs.
- LERNER, Victoria. "Hacia una didáctica de la historia". **Perfiles educativos.** No. 45. CISE/UNAM, México, 1989. 53 págs.
- LODI, Mario y Soledad Deceano. **Documento rector.** PACAEP. Ed. Litográfica Joman, México, 1993. 170 págs.
- LOPEZ, Blanca S. e Hilario Recio. **Creatividad y pensamiento crítico.** Trillas, México, 1998. 150 págs.
- ORTEGA ROSARIO, A. Luque y R. Cubero. "Constructivismo y práctica educativa escolar" (Primera parte). **Cero en conducta.** No. 40-41. Año 10, Educación y Cambio A. C., México, mayo-agosto 1995. 112 págs.
- PUIG ROVIRA, Josep y Ma. Monserrat Masso Ortigosa. "Educación moral. La moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo". **Enciclopedia Práctica de Pedagogía. Vol. 5.** Planeta, Barcelona, 1988. 399 págs.

Asesoría de la tesina:

Lic. Cristina Malanca Heredia

Captura:

C. Beatriz Nieto Guzmán