

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DE VALORES EN MENORES INFRACTORES

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

LILIANA ROQUE HERNÁNDEZ

ASESORA: LIC. ROXANA VELASCO PÉREZ

MEXICO, CIUDAD UNIVERSITARIA 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Gracias Dios por ponerme pruebas, Si, por poner a prueba mi fe, por poner a prueba mi cuerpo y mi mente; porque si no lo hubieras hecho así, no se en donde estaría parada en este momento. Te doy gracias porque tu palabra dice que nunca nos abandonarás y no nos darás más dolor del que nuestro cuerpo pueda soportar; no te puedo mentir, pero muchas veces pensé que me habías abandonado, que caminaba sola y sin rumbo, pero ahora casi cuatro años después me doy cuenta de que nunca estuve sola y que cuando no te veía a mi lado era porque tu me estabas cargando.

Gracias a Ti, por poner en mi camino a Charito y José Luís Laurent, que ahora son mis padres en la fe y a muchas otras personas que oraron por mi salud y es por ellas que estoy aquí entregándote mi tesina. Gracias por darme la salud que tanto necesite para terminar la carrera y darme la certidumbre de que tú me escuchas y lo más importante de todo, gracias por darme fe para poder vivir confiada en ti.

Gracias Doctor Manuel Ramírez por cuidar de mis ojos, tener fe en que todo iba a salir bien, darme animo consulta tras consulta para terminar la tesina y pues aquí esta, se que me tarde mucho pero mas vale tarde que nunca.

Gracias Dr. Píndaro Martínez por cuidar de mi cuerpo, por darme de su tiempo cuando más lo necesité, porque gracias a su conocimiento y experiencia he podido escribir estas palabras, que muchos dan por sentado poder hacerlo sin sentir ningún dolor, pero yo no lo podía hacer sin que me doliera alguna parte del cuerpo; gracias Doctor por devolverme las ganas de vivir.

Agradezco infinitamente:

A mi asesora licenciada Roxana Velasco Pérez

Porque me brindaste gentilmente tu tiempo, tus conocimientos y paciencia para la elaboración del presente trabajo y sin ti hubiera sido imposible terminarlo.

Al honorable jurado:

Lic. Ma Cecilia Ríos de la Torre

Lic. Claudia Lugo Vázquez

Lic. Valentina Cantón Arjona

Lic. Patricia Leal Martínez

A mis tíos Arcelia y David

Con la mayor gratitud por tenerme presente en cada una de sus oraciones y apoyarme día con día, aun estando lejos físicamente pero tan cerca en el corazón.

A mis padres Lilia y Cesar

por el apoyo moral, su cariño y comprensión que me han brindado toda la vida, por guiar mi camino y estar en los momentos más difíciles a mi lado; esto es lo que ha hecho de mi lo que soy.

A mi hermano Benjí

Gracias por desvelarte conmigo, tenerme paciencia y darme animo día con día.

A Luís

Porque el camino que recorriste a mi lado no fue fácil y aún así no te diste por vencido, me enseñaste que quien se rinde es porque está huyendo y que siempre tenemos que luchar por lo que queremos.

A mi tío Felipe

Porque siempre nos has apoyado cuando te hemos necesitado.

A mis abuelitos Ofelia y Benjamín

A ti abuelita, por tu inmenso amor y a ti abuelito por estar cerca de nosotros día con día.

A la Dra. Georgina Alamilla y Dra. Marta Rosas

Por su amistad y su apoyo incondicional.

Y por ultimo pero no menos importante a mi tía Elsitita

Por brindarme tu tiempo y sabiduría para mi trabajo rindiera frutos.

ÍNDICE

Introducción...	1
Capítulo 1 Antecedentes históricos e Instancias para la readaptación social.....	4
1.1 ¿definición de menor infractor?	4
1.2 Los menores infractores en el mundo	4
1.3 México.....	7
1.4 Ley para el Tratamiento de Menores Infractores, para el Distrito Federal en Materia Común y para toda la Republica en Materia Federal(última reforma 1998).....	11
1.5 Instancias para la readaptación a la sociedad.	12
1.5.1 Escuela de tratamiento para varones.....	12
1.5.2 Centro de diagnostico y tratamiento para mujeres (Escuela Hogar para Mujeres).....	13
1.5.3 Centro de Desarrollo Integral para Menores (C D I M).....	13
1.5.3.1 Tipos de tratamiento	14
1.5.3.2 Proyecto educativo.....	18
1.5.3.3 Marco técnico psicopedagógico	19
1.5.3.4 Área de Trabajo Social.....	19
1.5.3.5 Tratamiento Pedagógico y Talleres de Capacitación.....	20

Capítulo 2	Concepción del menor infractor y factores que pueden desencadenar en menores conductas delictivas y antisociales.....	21
2.1	Escuela clásica.....	21
2.2	Escuela positivista.....	21
2.3	Factores que pueden desencadenar conductas delictivas o antisociales en menores.....	23
2.3.1	Factores internos.....	23
2.3.2	Factores externos.....	24
2.3.3	Las motivaciones en la conducta.....	27
2.3.3.1	La madurez emocional.....	29
Capítulo 3	Interiorización de valores y teorías psicodinámicas.....	32
3.1	La familia como eje en la formación de valores en el niño.....	32
3.2	Los valores.....	35
3.2.1	¿Cómo se clasifican los valores?.....	37
3.3	Etapas del desarrollo moral en Piaget.....	39
3.3.1	Periodo operatorio.....	39
3.3.2	Periodo de operaciones formales	40
3.4	Etapas de desarrollo moral en Kohlberg.....	42
3.4.1	Los dilemas morales de Kohlberg.....	43
3.4.2	Niveles de razonamiento moral de Kohlberg	44
3.4.3	La educación como desarrollo.....	46

3.4.4	Postura ética de la ideología educativa progresista.....	48
3.4.5	Ideología educativa progresista.....	49
Capítulo 4	Programa de orientación educativa y formación en valores para el Centro de Desarrollo Integral para menores menores	55
4.1	Procedimiento del programa.....	55
4.2	Objetivos del programa	56
4.3	Actividades y técnicas didácticas.....	56
4.4	Material y espacio.....	57
4.5	Número de sesiones y tiempo.....	57
4.6	Temas a cubrir.....	58
4.7	Anexos de la propuesta.....	61
Conclusiones generales.....		67
Referencias bibliográficas.....		68
Anexos generales		75

Introducción

En el mes de Noviembre del año 2001, solicité al Centro de Desarrollo Integral para Menores me permitiera integrar al personal técnico para realizar Prácticas Escolares y así acreditar la materia del mismo nombre; para ello asistí a dicho Centro donde se me dió la oportunidad de apoyar al pedagogo Carlos Santiago en su práctica docente, a nivel secundaria.

Al ingresar al Centro de Desarrollo Integral para Menores (CDIM) me percaté de las carencias pedagógicas que existen en Orientación Educativa, pero principalmente en la formación en valores¹, puesto que la mayoría de los menores infractores crece en familias desintegradas, las cuales no proveen la seguridad (afecto, atención y sustento) que todo niño necesita para crecer sanamente e integrarse satisfactoriamente a la sociedad. Además la formación en valores es tan breve dentro del tratamiento de cada menor infractor (a pesar de ser Interdisciplinario) siendo una materia² determinante en su formación, sobre todo porque los menores se encuentran en plena adolescencia, época en la que se busca identidad; a través de los valores podemos lograr que encausen de mejor manera su vida, ya que el desarrollo moral nos conduce a la autonomía y su expresión máxima es la felicidad, esto nos daría un ser humano íntegro.

De los agentes socializadores, el primero y más importante es la familia, debido a su influencia temprana en la formación del individuo, ya que es la realidad social más cercana a toda persona, y de la cual dependerá buena parte del desarrollo humano de cada uno de sus miembros. Diversos estudios han hecho hincapié en la influencia de la familia en el surgimiento de conductas antisociales.

Al hacer énfasis en los aspectos de la vida familiar que pueden causar daños profundos en la personalidad del menor, aparentemente, la discordia

¹ Con esto no quiero decir que carecen de valores, pero si de aquellos que les permitan una cordial convivencia y su total readaptación a la sociedad.

² Menciono a los valores como materia debido a que se encuentran de esta manera dentro del programa educativo del CDIM.

matrimonial tiende a exponer al niño a influencias delictivas, quizá debido a un franco rechazo o descuido, o porque se mina el respeto por los padres y por lo tanto la fuerza de autoridad. En los grupos familiares en los que uno de los padres está ausente y no hay una persona que lo sustituya, los controles son débiles o nulos, y los roles tanto de padres como de hijos son confusos y no se hallan delimitados claramente. Estas familias están más propensas a problemas, tanto familiares como individuales. Una figura masculina poco estable, lejana o ausente proporciona una socialización inadecuada que deja al individuo más expuesto a la influencia de otros grupos. La estructura familiar débil produce la insatisfacción de las necesidades afectivas y de seguridad, e infunde sentimientos de soledad y vacío emocional, por tanto la familia del menor infractor pertenece generalmente a la clase social de los marginados.

El papel de la familia en la higiene mental es decisiva, la salud mental del niño precisa de un alto sentimiento de seguridad, del amor y de la aceptación de sus padres; en algunos casos, si por una u otra causa se rompen los lazos estables, el afecto y el calor entre el niño y la madre durante los tres o cuatro primeros años de vida de aquél, las consecuencias en el desarrollo emocional del niño suelen ser graves. El papel del padre no es menos importante que el de la madre; tras el primer año, se hace más directo el influjo del padre y se ha visto que tienen tanta importancia los juegos simbólicos entre niños como los que realizan los adultos con niños.

En la cultura urbana hay una tendencia a no comprometerse con la familia, esto cada vez es más frecuente, fruto de la constitución y desarrollo de la gran ciudad, que presiona con fuerza sobre ella, la abdicación familiar es consecuencia de una serie de aspectos, como el trabajo de ambos cónyuges, las grandes distancias, los horarios y el pluriempleo, entre otros; todo programa educativo se hace cada vez más difícil porque padres e hijos, aportan al hogar culturas distintas, cuando no distantes, fruto de su convivencia en ámbitos desconectados entre sí.

Nuestro tiempo se caracteriza por la delincuencia precoz, generalmente los menores infractores son niños que han vivido en condiciones de pobreza

extrema, y que muchas veces infringen la ley por necesidad. Cuando a un niño le faltan sus padres aprende a percibir el dolor del hambre, sufre la presencia fría de personas adultas que no son sus familiares; a nadie le importa si le duele algo o está enfermo, si tiene frío o sed, y cuando se acoge a un menor infractor en el Centro de Desarrollo Integral para Menores (CDIM), aprende a defenderse contra la frialdad emocional de sus encargados, perdiendo la sonrisa, endureciendo la mirada y respondiendo con agresión. Por lo anterior pretendo crear un proyecto de Orientación para Menores Infractores basado en la formación en valores, para que los menores puedan identificarse con la sociedad y no sentirse agredidos por ella, además de que puedan ver las alternativas con las que cuentan, dependiendo de sus habilidades, potencialidades y limitaciones, esto ayudará al desarrollo personal-social, a promover la autoestima y las relaciones humanas cuando salgan del CDIM.

Al mismo tiempo pretendo que todas las personas que puedan leer mi trabajo analicen la sociedad en que vivimos, una sociedad que no brinda a sus menores infractores (resultado de sus errores) mayores opciones, para que al salir del CDIM no tengan que reincidir, nuestro trabajo como miembros de esta sociedad puede ser más profundo y propositivo y no solamente el de criticar.

Capítulo 1 Antecedentes históricos e Instancias para la readaptación social

1.1 Definición de menor infractor:

Para poder definir a los menores infractores, me veo en la necesidad de recurrir a la Ley para el Tratamiento de Menores Infractores para el Distrito Federal en Materia Común (ver anexo 1), cuya función es la de reglamentar la protección de los derechos de los menores, así como la adaptación social de los mismos, dicha conducta manifiesta otra forma de comportamiento que haga presumir fundamentalmente una inclinación a causar daños así mismos, a su familia o a la sociedad y se encuentra tipificada en las leyes penales federales y del Distrito Federal. Los menores infractores son aquellos menores cuya edad es mayor de 11 años y menor de 18, es decir, menores que por hambre, frío o imitación cometieron algún delito grave, y ameriten por lo tanto una acción preventiva o tutelar, mismos que son puestos a disposición de instituciones que se ocupen de esta materia.¹

1.2 Los menores infractores en el mundo.

En el siguiente apartado haré mención de varias corrientes y países en los cuales encontré registros de leyes para los menores que infringían la Ley.

- Derecho canónico:

El derecho canónico establece que para los menores de 7 años un periodo de in imputabilidad plena, por carecer de malicia. Desde los 7 años a los 12 en las mujeres, y a los 14 en los varones, la responsabilidad es dudosa debiéndose resolver la cuestión del discernimiento². El papa Gregorio IX expidió las Decretales declarando responsable al impúber, a quien podía aplicársele pena atenuada. El papa Clemente XI, en 1704 tenía los criterios más avanzados de su época al establecer el hospicio de San Miguel, que tenía por objeto dar tratamiento correctivo a los menores abandonados y a los delincuentes³

¹ Tocaven, Roberto. *Menores infractores*. p.p. 1, 2.

² Raggi y Ageo, Armando M. *Criminalidad juvenil y defensa social*. p.p. 15 y 16.

³ Pérez Vitoria, Octavio. *La minoría penal*. p.p. 20,21 y 23

- Derecho Romano:

En el Derecho Romano las Doce Tablas (siglo V A. de C.) distinguían entre impúberes y púberes, pudiendo castigar al impúber ladrón con pena atenuada. Posteriormente Justiniano (siglo VI) excluyó de responsabilidad a la infancia, la cual llegaba a los 7 años. A partir de esta edad se era impúber hasta los nueve y medio años siendo mujer y hasta los diez y medio años siendo varón, a los menores que cometían algún delito y que estaban cerca de la pubertad debía evaluar su grado de discernimiento; en caso de comprobar que había obrado con él, se aplicaba pena atenuada. El discernimiento era considerado como la existencia de ideas formadas de lo bueno y de lo malo, de lo lícito y lo ilícito ⁴

- Inglaterra:

En Inglaterra desde el siglo XIII el rey Eduardo I estableció que los niños menores de 12 años no serían condenados por delitos de robo⁵. En el siglo XVI se estableció la irresponsabilidad penal absoluta de los niños hasta la edad de 7 años⁶. En el mismo siglo fue establecido el tribunal de equidad por Enrique VIII⁷

- España:

En España la ley de las siete partidas, expedida en 1263, excluye de responsabilidad al menor de 14 años por delitos de adulterio y, en general de lujuria. Al menor de diez años y medio no se le podía acusar de ninguna falta que cometiese, pero pasando de ésta edad hasta los 14 años, si cometiere robo, matare o hiriere, la pena será atenuada hasta la mitad de ella⁸. En 1337 Pedro IV de Aragón, llamado “el ceremonioso”, estableció en Valencia una institución llamada “Padre de Huérfanos”, que por sus efectos benéficos se extendió posteriormente a otros lugares de España, en ella se pretendía proteger a los menores delincuentes y se les enjuiciaba por la propia colectividad, aplicando medidas educativas y de capacitación; gracias a una

⁴ Raggi y Ageo, Armando M. op. cit., p. 17

⁵ Idem., p. 16

⁶ Pérez Vitoria, Octavio. op.cit. p.23.

⁷ Cué de Olalde, María Luz. *El problema de la educación de los menores infractores*. p 64

⁸ Raggi y Ageo, Armando M. op. cit., p.p.17 y 18

serie de protestas de diversos sectores se suprimió en 1793, por la real orden de Carlos IV⁹.

Bungalo Sánchez menciona que en 1573 se fundó en Salamanca una asociación con el fin de proteger a los niños delincuentes. En 1600 se fundó en Barcelona el Hospicio de Misericordia, con fines de protección de los menores y en 1734 surgió otra institución en Sevilla, el Hermano Toribio de Velasco vendía libros por las calles, él no tenía dinero, pero viendo la miseria y el abandono que pasaban los menores en la vía pública decidió fundar un hospicio con talleres y escuela.¹⁰

El código penal español de 1822 declaró la irresponsabilidad penal de los menores hasta los 7 años de edad; de los 7 a los 17 habría que investigar su grado de discernimiento y, en caso de haber obrado sin él, serían devueltos a sus padres y si éstos no querían, los menores serían internados en una casa correccional y si hubieran obrado con discernimiento, se les aplicaría una pena atenuada¹¹. En 1834 la ordenanza de presidios mandó tener a los jóvenes separados de los adultos¹². El código penal de 1928 estableció la minoría de edad a los 16 años y la irresponsabilidad total hasta los 9 años, sosteniendo el viejo criterio del discernimiento desde los nueve hasta los 16 años¹³.

- Francia:

En Francia, San Luís Rey expidió una ordenanza en 1268, en que se consideraba a los niños menores de 10 años como irresponsables de los delitos que cometieran, pero desde esta edad hasta los 14 años debería dárseles una reprimenda o azotes. A partir de los 14 años quedaban sujetos a las penas comunes¹⁴. En 1810 el Código Penal no admitía la irresponsabilidad de los niños, dando como resultado un retroceso en las leyes¹⁵.

⁹ Gómez Mesa, Antonio. *Organización y funcionamiento de un tribunal tutelar de menores*. p.17

¹⁰ Bugallo Sánchez, José. *Los reformatorios de niño*. p. 22 a 25.

¹¹ Pérez Vitoria, Octavio: op. cit. p. 24 a 29

¹² Ídem

¹³ Gómez Mesa, Antonio. op. cit.

¹⁴ León Rey, José Antonio. *Los menores ante el código penal colombiano*. p. 14

¹⁵ León Rey, José Antonio. op. cit. 15

- Alemania

En Alemania durante los siglos XVII y XVIII aun se aplicaba la pena de muerte a los menores de 8 años; y a partir de los 10 años la pena de muerte era en la hoguera¹⁶. El 2 de julio de 1900 se expidió la Ley Alemana de Educación Previsora, para rescatar a los menores delincuentes¹⁷. El 9 de julio de 1923 se expidió una Ley de Protección a la Juventud, estableciendo el Tribunal Tutelar y las oficinas necesarias para la protección de la juventud¹⁸

1.3 México:

Los orígenes de la atención que reciben los menores que infringen la Ley en nuestro país, se remontan a los pueblos prehispánicos, en los que existía una verdadera estructura social y jurídica que proveía el sustento de los menores que quedaban huérfanos. Cada niño o niña, al nacer era dedicado por el sacerdote "Tonalpohuiki" a una actividad definida, basada en el libro de los destinos, y para lo cual se les preparaba desde la niñez; los hermanos y hermanas de los padres tenían la obligación de vigilar que así fuera y a falta de éstos los vecinos de cada pueblo tomaban el cargo de ver por los menores desvalidos. En algunos pueblos de zonas rurales, perdura la costumbre de llamar "tíos" a todos los adultos del pueblo¹⁹.

Las leyes castigaban con la pena de muerte a casi toda infracción al orden establecido, Pena de muerte al alcohólico, ladrón, al asesino, al homosexual, etc. "pero también se podía ser infractor por haber nacido en determinada fecha", como ocurría en el día Cecalli (una casa) en que consideraba a la persona nacida ese día toda clase de características negativas. Las leyes eran rígidamente cumplidas por la población. Encontramos comentarios de los conquistadores al respecto, de que tales leyes eran pocas y se las sabían de memoria, queriendo restarle importancia y validez. Pero, realmente podemos ver que esas eran las leyes necesarias para la vida sencilla y clara de una

¹⁶ Cué de Olalde, María Luz. op. cit. p. 67

¹⁷ Raggi y Ageo, Armando M. op. cit., p. 39

¹⁸ Ibidem

¹⁹ Clavijero, Francisco J. *Historia antigua de México*. p. 54

sociedad ordenada. En el Código de Netzahualcóyotl, los menores de diez años estaban exentos de castigo, después de esa edad el juez podía fijar pena de muerte, esclavitud, confiscación de bienes o destierro²⁰.

La organización social prehispánica se basaba en la familia patriarcal, los padres tenían la patria potestad sobre los hijos pero no tenían derecho sobre la vida o muerte sobre ellos, la ley ordenaba que la educación familiar debía ser muy estricta; la mayoría de edad era hasta los quince años, a esta edad abandonaban el hogar para recibir educación militar, religiosa o civil para los hombres. Religiosa, para el manejo del hogar y cuidado de los niños, para las mujeres que ingresaban a otras instituciones paralelas a las de los hombres, eran educados acorde a las necesidades de la sociedad y para lograr su futuro desarrollo personal completo.

Las leyes eran obligatorias para todos, y es notable la severidad de las penas. Afirman los cronistas e historiadores que este sistema desanimaba efectivamente a la población siendo por esta razón, muy poco frecuente la infracción de la ley. Como ejemplo, citaré algunos delitos tipificados y sus penas correspondientes en la sociedad azteca: los jóvenes que se embriaguen serán castigados con la pena de muerte por garrote (los ancianos no eran castigados por este delito, pues se consideraba justificada la acción por tener fríos los huesos). El que injurie, golpee o amenace a la madre o al padre, será castigado con la pena de muerte y sus descendientes no podrán heredar los bienes de los abuelos; a las hijas de los señores y miembros de la nobleza que se conduzcan con maldad se les aplicará la pena de muerte.

Los jóvenes se dedicaban a la actividad para la que se les había preparado y no se les permitía el ocio²¹.

El primer Tribunal para Menores fue creado en los Estados Unidos al finalizar el siglo XIX, para ser exactos el 19 de julio de 1899 en la Ciudad de Chicago; luego se fundó en Denver en 1901²² y de ahí pasó rápidamente a Europa creándose grandes tribunales en Bélgica, Francia, Inglaterra, Suiza, Holanda, España, Italia y Alemania. La ley norteamericana establecía la

²⁰ Idem. p. 78

²¹ Debido a la falta de material histórico tengo que hacer un salto muy abrupto en el tiempo.

²² Solís Quiroga, Héctor. *Justicia de menores*. p. 26

irresponsabilidad de los menores hasta los 10 años de edad, por muy grave que resultara el hecho (la misma edad establecida por los aztecas), pero los que hubieran sido mayores de 10 años iban a la cárcel lo mismo que los adultos²³.

En México el antecedente más antiguo que tenemos nos remonta al año de 1871, donde el código civil vigente de acuerdo con los postulados de la escuela clásica tenía como base para fijar la responsabilidad infantil, la edad y el discernimiento, declarando como exento de este al menor de 9 años²⁴.

Francisco Gonzáles de la Vega señala que el código de 1871, estableció como bases para definir la responsabilidad de los menores su edad y discernimiento, declarando al menor de 9 años exento de responsabilidad, al comprendido entre los 9 y 14 años en situación de duda que aclararía el dictamen pericial y al de 14 a 18 años con discernimiento ante la ley y presunción plena en su contra²⁵. En México desde el año 1884 los menores que infringían la ley eran enviados al ex-convento de San Pedro y San Pablo que anteriormente fue el Colegio de San Gregorio, luego Escuela Vocacional y Colegio Nacional de Agricultura. A este Colegio ingresaban los menores para su corrección, en los casos menos graves de infracción de la ley, pero los delitos más graves eran llevados a la temida cárcel de Belén en donde convivían, en la más completa promiscuidad, delincuentes adultos con aquellos menores que en poco tiempo se contaminaban en forma exagerada hasta que causaron lástima en los carceleros, quienes los segregaban en una crujía especial, dándoles uniformes verdes para distinguirlos y controlarlos mejor; razón por la cual se le llamó “crujía de los pericos”²⁶.

En 1923 aparece en el país en primer Tribunal para Menores, fundado en San Luís Potosí, el cual comenzó a funcionar el 10 de Diciembre de 1926²⁷. En ese mismo año el Doctor Roberto Solís Quiroga asistió en calidad de inspector de las escuelas penitenciarias al festejo del día de las madres en La Escuela

²³ Ibidem

²⁴ Idem. p.29

²⁵ Gonzáles de la Vega F. *El Código Penal Comentado*. p. 35

²⁶ Tocaven, Roberto. op cit.. p. 45

²⁷ Solís Quiroga, Héctor. op. cit. p. 31

Correccional de Tlalpan, donde preguntó por qué estaban internos toda la multitud de jóvenes y niños ahí reunidos, Pero nadie pudo contestar a su pregunta, pues se ignoraba el motivo por el que habían sido enviados ahí e, incluso, se desconocía quienes eran. El 30 de Marzo de 1928, fue publicado un ordenamiento relativo a su funcionamiento, promulgándose el día 21 de junio de 1928 y entro en vigor el 1 de octubre del mismo año la Ley de Prevención Social de la Delincuencia Infantil en el Distrito Federal y Territorios Federales, conocida como “Ley Villa Michel”²⁸ cuya esencia, como dice el Doctor Solís Quiroga es la siguiente: “El estado deberá encaminarse a eliminar la delincuencia infantil corrigiendo a tiempo las perturbaciones físicas y mentales de los menores, evitando un medio familiar deficiente, en la edad crítica por la que atraviesan y necesitan más que de una pena estéril y nociva; otras medidas que los restituyen al equilibrio social, tomando en cuenta las características físicas, mentales y sociales del infractor”²⁹. Esta Ley también declaraba que los establecimientos de beneficencia pública del Distrito Federal, actuarían como auxiliares en la aplicación de las medidas educativas y extendía la acción de los tribunales a los casos de niños abandonados, menesterosos, vagos, indisciplinados o incorregibles, marcando 15 días como mínimo para que el centro de observación aplique al menor medidas pedagógicas y guarda correccionales³⁰. En 1928 quedó establecido El Tribunal para Menores en el Distrito Federal³¹. En el código de 1929 se declara al menor socialmente responsable. En 1932 el Tribunal para Menores forma parte de la Secretaría de Gobernación.³²

En el año 1935 aparecen los primeros estudios clínicos de casos especiales hechos por el Doctor Guillermo Dávila García, que comprendían una ficha de identificación, antecedentes heredo-familiares, personales y sociales, examen clínico, inspección general, exploración física, examen mental, diagnóstico: somático, mental, pedagógico e integral, pronóstico y tratamiento³³. Hacia el año de 1941, el 22 de abril sale a la luz pública, en el Diario Oficial, la Ley

²⁸ Solís Quiroga, Héctor. op.cit. p. 33 y 34

²⁹ Idem. p. 34

³⁰ Idem. p.35

³¹ Ibidem.

³² Tocaven, Roberto. op. cit. p.20

³³ Idem. p.38

Orgánica de los Tribunales de Menores y sus instituciones auxiliares en el Distrito Federal y territorios federales, así como normas, procedimientos e instrumentos jurídicos. En el año 1971, el Doctor Héctor Solís Quiroga hace notar las imperfecciones de la Ley de Tribunales para Menores de 1941 y propone cambios. Se crea la Dirección General de Servicios Coordinados de Prevención y Readaptación Social. El 10 de agosto de 1974, se publica en el Diario Oficial la Ley que crea los Consejos Tutelares, con 69 artículos, 5 transitorios, que entra en vigor 30 días después. Creada por el Doctor Sergio García Ramírez, Licenciada Victoria Adato de Ibarra y Doctor Héctor Solís Quiroga.

En noviembre de 1988, las Escuelas de Tratamiento para Menores Infractores de Distrito Federal (hasta esta fecha dependientes de la Dirección General de Servicios Coordinados de Prevención y Readaptación Social) forman parte administrativamente del Consejo Tutelar para Menores Infractores del Distrito Federal.

1.4 Ley para el Tratamiento de Menores Infractores, para el Distrito Federal en Materia Común y para toda la República en Materia Federal (última reforma 1998).

En esta nueva ley se crea el Consejo de Menores, el cual contará con autonomía técnica y mismo que tendrá como apoyo esencial para cumplir sus objetivos: un Comité Técnico Interdisciplinario, que queda integrado por 5 miembros, todos profesionistas y especialistas en los problemas de menores con conducta antisocial. Estos miembros del Comité Técnico Interdisciplinario son: un Médico, un Pedagogo, un Licenciado en Trabajo Social, un Psicólogo y un Criminólogo, preferentemente Licenciado en Derecho, quedando representados por el Presidente de dicho Comité, para el cumplimiento de sus respectivas funciones.

La competencia queda delimitada al Consejo para conocer únicamente de las conductas de las personas mayores de 11 años y menores de 18 años tipificada por las leyes penales y señaladas en el articulado de esta ley, la

jurisdicción del Consejo se surtirá atendiendo a la edad en que hayan tenido los sujetos infractores, en la fecha de comisión de la infracción que se le atribuya; pudiendo, en consecuencia, conocer de las infracciones y tratamiento que correspondan, aun cuando aquellos hayan alcanzado la mayoría de edad. En el ejercicio de sus funciones el Consejo instruirá al procedimiento, resolverá sobre la situación jurídica de los menores y ordenará y evaluará las medidas de orientación, protección y tratamiento que juzgue necesarias para su adaptación social; Asimismo el Comité Técnico Interdisciplinario: elaborará el diagnóstico biopsicosocial del menor y emitirá el dictamen técnico que corresponda, respecto a las medidas de orientación, de protección y de tratamiento conducentes a la adaptación social del menor.

1.5 Instancias para la readaptación a la sociedad.

1.5.1 Escuela de tratamiento para varones.

Esta escuela se creó en 1930 para dar cupo a los menores del Tribunal, al aumentar los casos que esta institución trataba, en conjunción de acontecimiento tales como la expropiación de conventos y una epidemia de meningitis en el segundo Tribunal para menores de Serapio Rendón 117, cuyos internos fueron trasladados de esa institución, a la llamada Casa Amarilla o “Mesón de los Pinos”; situada en Parque Lira número 94, donde permaneció hasta el 18 de agosto de 1976, fecha en la que fue trasladada a la Escuela Orientación de Tlalpan, permaneciendo cinco meses en ese lugar antes de ocupar el edificio de Camino Real de Contreras número 6 bis donde permaneció hasta el 17 de agosto de 1985, año en que se fusionaron las escuelas Orientación y Hogar para Varones en San Fernando número 1 de Tlalpan. En 1935 se seleccionaron alumnos internos de la Casa Hogar para Varones y del Tribunal para Menores, y el 18 de abril de ese año la institución quedo integrada al objeto más actual de orientar, no de corregir, adoptando otro nombre: Escuela de Orientación para Varones. El Tratamiento de los menores internos fue durante muchos años de rigidez militar; permanecían uniformes con suéter, corbata y chamarra con hombreras para cuartelera, se

pasaba lista por número y nombre, y los distraídos que no contestaban eran castigados con ejercicios de lagartijas o les daban garrotazos; respecto a la formación académica o escolar, se contó con tele-secundaria y preparatoria por el sistema de enseñanza abierta, además de la escuela primaria que siempre ha funcionado. Por 18 años fue Escuela de Tratamiento de Menores Infractores de 9 a 15 años de edad y, actualmente, es una de las instalaciones de La Dirección General de Seguridad Nacional, también pertenece a La Secretaría de Gobernación³⁴.

1.5.2 Centro de diagnóstico y tratamiento para mujeres (Escuela Hogar para Mujeres).

A partir del 21 de septiembre de 1985 la Escuela Hogar para Mujeres forma parte de la Unidad de Tratamiento para Mujeres fusionándose con las escuelas conocidas como Hogar para Mujeres y Orientación Mujeres, siendo su primera directora la Licenciada Patricia Díaz Herrera; días después de esta fusión de la escuela y como resultado del terremoto del 19 de septiembre de 1985, se destruyó el edificio de la Dirección General de Servicios coordinados de Prevención y Readaptación Social, dicha Dirección ocupa la Casa de Congreso número 20.³⁵

1.5.3 Centro de Desarrollo Integral para Menores (C D I M)³⁶

INSTITUCIÓN: CDIM (Centro de Desarrollo Integral para Menores), Órgano Administrativo Desconcentrado de Prevención y Readaptación Social, perteneciente a la Secretaría de Seguridad Pública.

DIRECCIÓN: Avenida Periférico Sur #4866 Col. Guadalupe. Delegación Tlalpan.

C.P. 14388.

³⁴ Ibidem. p. 55

³⁵ Información Proporcionada por el actual Comandante del CDIM el Sr. Alejandro Torres.

³⁶ http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/appmanager/prs/desk;jsessionid=F3PMyqCn6152mTQT7xzpMKyTd23c1GZqmGjTX9CDwpVY0LS0r1zf!1679621?_nfpb=true&_pageLabel=prs_page_3&docName=C.%20de%20Desarrollo%20Integral%20Menores&nodeId=/BEA%20Repository/93862//archivo&pathImg=/BEA%20Repository%2Fimport%2FPrevenci%C3%B3n+y+Readaptaci%C3%B3n+Social%2FPrevenci%C3%B3n+y+Tratamiento+de+Menores%2FEjecuci%C3%B3n+de+la+Medida%2FC.+de+Desarrollo+Integral+Menores

DIRECTOR: Lic. en Psicología, Adrián Carro Mata. Especialidad en Sociología Jurídica del Menor Infractor y Maestría en Criminología.

POBLACIÓN: Este centro admite menores infractores varones de entre 11 y 14 años seis meses cumplidos, que han cometido algún delito grave o tipificado, como lo son la violación, el tráfico de estupefacientes, o el homicidio. Cuenta con capacidad para 50 varones, la población en el mes de abril del 2004 es de 44 reclusos con distintos tiempos de permanencia, por lo tanto la población es variable.

La población está dividida de la siguiente manera: 2 Violaciones Equiparadas; 1 Tentativa de Violación Equiparada; 1 Violación Equiparada Agravada y Diversos de Abuso Sexual; 1 Diversos de Abuso Sexual Agravado; 1 Violación y Violación Equiparada; 1 Violación Equiparada Agravada y Abuso Sexual Equiparado Agravado; 1 Delitos Contra la Salud en Modalidad de Posesión con Fines de Comercio; 2 Homicidio Calificado; 1 Tentativa de Robo Agravado; 10 Robo Calificad ; 16 Robo Agravado; 1 Robo Agravado Calificado; 2 Robo Revocado; 2 Diversos de Robo Calificado; 1 Robo Calificado Revocado; 1 Evasión de Presos en su Modalidad de Detenido.³⁷

PERSONAL: está compuesto por un pedagogo, un psicólogo, servicios médicos, profesores de los distintos talleres, personal administrativo, custodios, personal de limpieza, practicantes y prestadores de Servicio Social de Trabajo Social, Pedagogía, y Psicología. Los miércoles de cada semana se lleva a cabo el Taller “Escuela para Padres”, este taller tiene la finalidad de mejorar la comunicación entre padres e hijos, y es impartido por una de las distintas disciplinas todo el mes.

1.5.3.1 Tipos de tratamiento

- Tratamiento Externo: Los menores que tienen más apoyo de su familia, que su infracción no es tan grave, y que requieren de tratamiento psicosocial,

³⁷ Información proporcionada por el CDIM, abril del 2004

educativo y de capacitación, están condicionados a firmar todos los lunes hasta cumplir cierto tiempo, asisten acompañados de su Tutor.³⁸

En este Centro se aplica la medida de tratamiento en externación, impuesta en la resolución definitiva a menores varones infractores de 11 años cumplidos o más, sus progenitores o representantes legales, mediante la aplicación de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos científicos e interdisciplinarios, con el propósito de lograr a la adaptación y reinserción social de los mismos y, contribuir a fortalecer el sistema de ejecución de medidas.

Dentro de sus funciones se encuentra que el menor con apoyo de su familia u hogar sustituto:

1. Logre su autoestima, a través del desarrollo de sus potencialidades y autodisciplina necesarias para propiciar, en el futuro el equilibrio entre sus condiciones de vida individual, familiar y colectiva.
 2. Modifique los factores negativos de su estructura biopsicosocial para propiciar un desarrollo armónico, útil y sano.
 3. Estructurar los valores y la formación de los hábitos que contribuyan al adecuado desarrollo de su personalidad.
 4. Refuerce el reconocimiento y respeto de las normas morales, sociales y legales, y de los valores que éstas tutelan; así como, el conocimiento de los posibles daños y perjuicios que pueda producirle su inobservancia.
 5. Fomente los sentimientos de solidaridad familiar, social, nacional y humana.
- Establecer un régimen abierto para la coordinación y canalización de las actividades de los menores infractores, a través de acciones técnicas, operativas, jurídicas, administrativas y de seguridad, para garantizar durante su permanencia, sus derechos, integridad y entrega de los menores a sus representantes legales.
 - Realizar sesiones colegiadas de Consejo Técnico Interdisciplinario, a través de mesa redonda para informar, analizar, deliberar y tomar

³⁸ Ídem.

acuerdos de recomendación sobre asuntos técnicos, jurídicos, operativos, administrativos y de seguridad.

- Diseñar y rediseñar el programa de tratamiento integral a efecto de cumplir con la medida de tratamiento en externación impuesta por el Consejero Unitario.
- Realizar el informe de desarrollo de la aplicación de la medida para informar al Consejo Unitario en tiempo y forma. Realizar el informe de inasistencias o caducidad en la aplicación de la medida para informar a la Dirección de Comisionados y al Consejero Unitario en tiempo y forma, de acuerdo a los plazos que fije la Ley.
- Realizar el desahogo jurídico de requerimientos, diligencias, acuerdos, resoluciones, actas administrativas, controversias laborales, quejas, conciliaciones, traslados y acreditación de los representantes legales de los internos en los plazos que fije la ley, para contribuir a la correcta aplicación del principio de legalidad durante la ejecución de la medida de tratamiento en externación.
- Mantener actualizado el expediente técnico - jurídico, a través de la integración y control de diversos documentos, para el acceso y consulta oportuna y contribuir a la sistematización de información con fines académicos, investigación y política criminal.
- Mantener la estabilidad, condiciones y la actuación institucional mediante la correcta administración de los recursos humanos, materiales y financieros de que dispone el Centro, para cumplir con la función sustantiva, la gestión transparente y combate a la corrupción

Este Centro está dirigido al cien por ciento de los menores varones de 11 años cumplidos o más sujetos a una medida de tratamiento en externación.

Centro Interdisciplinario de Tratamiento Externo (CITE), dirección Periférico Sur No. 4866, edificio anexo, C.P. 14388, México D.F.

- Tratamiento Interno: (Tratamiento Integral, Secuencial, e Interdisciplinario del Menor Infractor). a los chicos que cometieron alguna infracción grave o tipificada los sentencian a permanecer bajo la Tutela del Centro por algún tiempo, esperando decidir su libertad. En tanto, reciben apoyo pedagógico, psicológico, de trabajo social, médico; y talleres de cocina, lavandería, peluche, danza y música.³⁹

El proyecto pedagógico trabaja los programas de estudios del INEA-SEP: el modelo “Educación para la vida” (MEV), que reemplaza al modelo pedagógico “Educación para adultos” (MPEPA); el modelo pedagógico 10-14, se trabaja con chicos de esta edad; el modelo educativo “SECAB” (Secundaria Abierta) para mayores de 15 años (ver anexo 2).

- Revocación: se da cuando no asisten a firmar tres lunes del mismo mes, se les detiene para permanecer recluidos en el Centro un año, al pasar este tiempo los liberan.⁴⁰
- Tratamiento Psicológico: Al ingresar a este Centro a los menores se les asigna un psicólogo con el que inicia sesiones o pláticas que provocan la reflexión ante la infracción cometida; esta área tiene como función manejar la problemática de los menores internos que por su edad se encuentran en una etapa crítica, agudizada por su conflictiva familia, contexto hacia el cual también se enfoca el Tratamiento Psicológico tendiente a facilitar la readaptación y reincorporación del menor a la sociedad y a su núcleo familiar; si este no existe, se ubicará en un hogar sustituto.⁴¹ La acción primordial del área se apoya en el Tratamiento Psicológico, que varía de acuerdo a las características del menor, con la finalidad de orientarlo y darle herramientas para que lleve a cabo un mejor manejo de los conflictos que puedan presentársele dentro de la dinámica familiar o social en que está inmerso.

³⁹ Ídem

⁴⁰ Ídem

⁴¹ ídem

1.5.3.2 Proyecto educativo.

El programa pedagógico que se está trabajando, se respalda en los planes educativos del INEA-SEP, dichos programas son impartidos por tres pedagogos, una prestadora de Servicio Social, que proviene de la Escuela de Educación Especial; y dos practicantes; dos pedagogas trabajan los niveles de alfabetización y primaria, un pedagogo tiene a su cargo el nivel secundaria. El empleo de los planes de estudio de INEA les permite seguir estudiando, al mismo tiempo que los motiva a planear un futuro mejor (ver anexo 2).

El modelo educativo tiene las siguientes características:⁴²

- Objetivo general, proporciona el contenido mínimo de conocimientos, valores, actitudes y habilidades de los que ninguna persona debe carecer, para realizarse e integrarse en la sociedad a la que pertenece.
- Estructura, comprende un total de 24 módulos de aprendizaje, el primero constituye la etapa inicial (alfabetización), para las personas que nunca fueron a la escuela o ya olvidaron cómo leer y escribir; se promueve el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura.
 - Los siguientes 11 módulos comprenden la segunda etapa (primaria); se pretende fortalecer habilidades para la lectura, la escritura y las matemáticas; introducen al educando a los conocimientos, actitudes y valores que le permitirán mejorar su relación con la familia, la comunidad y el trabajo, e identificar las principales características del país.
 - Los últimos 12 módulos integran la tercera etapa (secundaria) de la educación básica. Consolidan los conocimientos y habilidades desarrollados en los módulos anteriores; permiten un acercamiento a las ciencias, la cultura y el arte en su carácter nacional y universal. Proporcionan los conocimientos básicos para que el educando pueda continuar sus estudios en otros niveles superiores.

⁴² Plan de estudios INEA-SEP. 1998

1.5.3.3 Marco técnico psicopedagógico

El CDIM a partir de la idea constitucional de lograr el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, busca el desarrollo integral del menor, lleva a cabo acciones coordinadas en las siguientes áreas: educativa, formativa y terapéutica que conforman un programa de tratamiento integral, progresivo y dual de acuerdo con los lineamientos que marca el Programa Nacional Tutelar.⁴³

El tratamiento anterior es progresivo porque está estructurado en etapas con metas claras y precisas, acorde a lo expuesto por el Consejo Tutelar y como resultado del diagnóstico integral de la personalidad del menor y de su ámbito familiar y social; y es dual porque abarca el ámbito familiar y hace énfasis en el objeto final del tratamiento que es la readaptación y reincorporación social del menor y el mejor funcionamiento de la dinámica familiar o del núcleo social primario.

Las finalidades del programa mencionado son: educar, orientar y formar al menor para una vida social útil y productiva mediante la atención médica y psicológica, la capacitación técnica, la educación y la formación social en su núcleo familiar y en la comunidad.

1.5.3.4 Área de Trabajo Social

Es indispensable la intervención del trabajador social al considerar que el objetivo fundamental de las instituciones de tratamiento es promover la readaptación y reincorporación del menor infractor al medio sociofamiliar, tiene a su cargo la tarea de contribuir ampliamente en el proceso de reeducar a los menores que siendo parte de la sociedad están separados de ella por haber adoptado una conducta antisocial.

El objetivo inmediato del programa específico del trabajador social para lograr las metas institucionales es unificar los criterios de trabajo y actividades para

⁴³ Información proporcionada por el CDIM.

lograr una mayor eficiencia en los tratamientos dados a nivel individual y familiar y que se lleva a cabo en forma sistemática.

1.5.3.5 Tratamiento Pedagógico y Talleres de Capacitación

Cuando ingresan a la CDIM se les asigna un pedagogo, asisten a clases al siguiente día de su ingreso; el análisis pedagógico precisa las características educativas del sujeto estudiado, no sólo en su nivel de conocimientos actuales, sino en el de sus aptitudes, intereses, limitaciones y carencias, así como en inclinaciones vocacionales que son base firme para la dirección rehabilitatoria.⁴⁴

Los talleres de cocina, lavandería, peluche, danza y música constituyen la parte medular del programa del CDIM; del aprendizaje de un oficio útil y práctico depende que el menor, una vez puesto en libertad, posea los medios para bastarse por sí mismo sin recurrir a actos ilícitos como el robo o la prostitución.

⁴⁴ ídem.

Capítulo 2 Concepción del menor infractor y factores que pueden desencadenar en menores conductas delictivas y antisociales

2.1 Escuela clásica⁴⁵

Esta escuela estima que el desenvolvimiento intelectual del menor de edad marcha paralelo a su desarrollo físico, por tanto cuando su inteligencia le permite discernir lo justo y lo malo, el acto ejecutado se impone en proporción a su edad, Los Códigos Penales que decretan esta escuela señalan un periodo de responsabilidad absoluta y luego etapas de culpabilidad condicionadas al discernimiento y otras de gran atenuación; Este sistema penal ha fracasado, ya que si el menor comete un acto antisocial, y es sometido a detención y enjuiciamiento al igual que a los delincuentes adultos, en los lugares donde se encuentra privado de su libertad y mezclado con delincuentes reincidentes, lejos de rehabilitarlo a la sociedad, recibirá una instrucción criminal eficiente que hará de él en el presente un desadaptado social y en el futuro delincuente reincidente.

La escuela clásica se sintetiza en los siguientes puntos de vista⁴⁶:

- Condiciones situacionales socialmente determinadas conducen al comportamiento desviado, por lo cual todo individuo puede tener un comportamiento desviado.
- El interés se dirige hacia la relación entre la sociedad y el actor, o bien la acción, después del cual apareció el comportamiento desviado.

2.2 Escuela positivista

Esta escuela sostiene respeto al menor que comete el acto antisocial impulsado por factores internos consistentes en tareas hereditarias derivadas del alcoholismo, enfermedades mentales, sífilis, y por factores externos o sociales de abandono, desamparo, medio ambiente corrupto y ausencia de educación e instrucción, por lo tanto el menor no merecía castigo sino tutela, educación y curación según cada caso.

⁴⁵ Solís Quiroga, Héctor op. cit. p 47-49

⁴⁶ Siegfried Lamnek. *Teorías de la criminalidad*. p.19

De la escuela positivista surgen tres criterios que pretenden resolver el problema del menor infractor, representada por Cesar Lombroso⁴⁷, que son los siguientes:

✓ Criterio antropológico:

Esta escuela sostiene que el niño desde su nacimiento por sus características antropológicas venía predispuesto a ser un delincuente quedando como consecuencia establecida la idea del delincuente nato. Lombroso describió al “criminal nato” cuya criminalidad y estructura corporal representaban igualmente manifestaciones de su atavismo básico. Por atavismo él entendía la manifestación de rasgos característicos de una etapa de desarrollo biológico primitiva de la raza humana⁴⁸.

✓ Criterio de investigación bio-psicológica:

Menciona que la criminalidad juvenil es un hecho social, puesto que el niño nace dúctil, sin moral; la moralidad es una cualidad de las acciones que se transmiten paulatinamente al niño por la educación en el hogar, escuela o medio social en que éste se desenvuelve: en este caso el menor es una víctima del medio social, puesto que él solo va a aprender lo que la sociedad le enseñe, y si ésta le enseña el camino antijurídico, el niño lógicamente tenderá a la delincuencia: por lo tanto es necesario hacer un estudio y una investigación bio-psicológica del menor y una imputación de las causas de los actos antisociales que ejecute, por lo tanto el problema ya no es meramente jurídico sino también es social.

Los componentes biológicos y sociales constituyen al ser antisocial, interrelacionándose y retroalimentándose en procesos complejos, estos eventos pueden no estar en sucesión temporal inmediata (distantes) pero tienen relación con el resultado actual⁴⁹.

⁴⁷ Mezger, Edmundo. *Criminología*. p. 19-35.

⁴⁸ Siegfried, Lamnek. Op. cit. p.20

⁴⁹ Silva Rodríguez, Arturo. *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. p. 28

✓ Criterio de protección al menor:

Es el criterio que ha triunfado en la mayoría de las Legislaciones contemporáneas y considero que el menor infractor no merece castigo sino protección y asistencia jurídica especial, y debe ser sometido a un régimen especial que puede denominarse "Derecho de los menores", quedando por lo tanto fuera del Derecho Penal: este criterio es el que ha adoptado nuestra Legislación.

2.3 Factores que pueden desencadenar conductas delictivas o antisociales en menores.

2.3.1 Factores internos:

"Son de índole tan diversa que unos, los hereditarios se hallan en la constitución biológica y mental del sujeto y son verdaderos factores endógenos que radican genéricamente en alteraciones preconceptionales del germen, en alteraciones postconceptionales de origen materno, o en la defectuosa nutrición de la vida fetal: otros de influencia criminógena más débil son adquiridos con posterioridad al nacimiento, traumas germinales o en su caso traumas del feto, herencias patológicas e infecciones del niño durante su crecimiento dan lugar a organismos frágiles y vulnerables de la inadaptación mental y a la formación de personalidades asóciales."⁵⁰

Respecto a los valores psicológicos que posiblemente actúan en el origen del delito, deberá considerarse la evolución del ser humano desde su nacimiento a partir del cual se inicia el proceso de adaptación sociocultural, "En esta etapa se establece entre el hijo y la madre una profunda relación emocional, para el primero puramente egoísta, de la que se origina una situación de dependencia tan importante que la pérdida de este soporte determina un mecanismo agresivo"⁵¹, que en el mundo de la criminalidad conduce a ciertos delincuentes psicópatas a reproducir conductas típicas de los primeros años de su vida.

⁵⁰ Cuello Calón, Eugenio. *Derecho penal, parte general*. p. 185

⁵¹ Spitz, René Arpad. *La formación del yo: Una teoría genética de campo : sus implicaciones psicopatológicas*. p. 65

La adolescencia es una etapa de grandes cambios donde el adolescente no comprende (tal vez porque nadie se lo explica), cual es lugar que debe ocupar en la colectividad.

La incertidumbre entre el mundo infantil que ya no le pertenece y el de los adultos que todavía no entiende, le provoca verdaderos estados de angustia, de posiciones equivocadas respecto a multitud de concepciones sociales, como la hombría, familia, etc., lo que lleva a pensar que la fuerza y la audacia son cualidades esenciales para sobresalir y que el prestigio aumenta en relación con los actos ilícitos dirigidos en contra de una sociedad y una civilización que no le pertenecen, actos que a menudo realiza en grupos o pandillas en las que cree encontrar además del anonimato, el cariño y la comprensión que la sociedad de los mayores le ha negado. Estas mismas razones conducen al joven a demostrar su odio a la comunidad vistiéndose en forma extraña, viviendo desordenadamente, etc. lo cual le sirve de válvula de escape a su angustia⁵².

2.3.2 Factores externos:

La familia: Está considerada como la unidad social fundamental que ejerce un poderoso y decisivo impulso sobre el carácter del menor y sus manifestaciones antisociales, asimismo es una de las causas principales que contribuyen al aumento de la inadaptación social juvenil; debe tomarse en consideración que la familia está sujeta a cambios económicos y sociales; la base del problema radica en la falta de control familiar, pues cada día aumenta el número de jóvenes de conducta antisocial, los miembros de familias de alto nivel económico en contraste con las de escasos recursos económicos, donde encontramos que el niño tiene mayor probabilidad de manifestar una conducta antisocial cuanto más desfavorables sean las condiciones de vida familiar. Sin embargo, existen las familias desordenadas, creadoras de innumerables conflictos que deforman la psique de los hijos de acuerdo con su manera de ser, caracterizada por un escepticismo y egoísmo incapaz de comprender las necesidades de sus hijos, teniendo como común denominador estas familias la falta de preparación adecuada para ser padres, no solo en el sentido biológico

⁵² Ídem p. 78

sino también en el sentido emocional y una educación que les permita desarrollar el sentido de adaptación a la nueva etapa para dialogar y establecer un vínculo con sus hijos, no solo para afrontar la discusión sino también para comprenderlos y guiarlos con su ejemplo y no inducirlos a buscar compensación afectiva en el mundo exterior, asociándose en grupos más o menos numerosos llamados bandas o pandillas que pueden engendrar formas de conducta antisocial, o bien manifestándose agresivos en el ambiente social en el que se desenvuelven. El Adolescente ansioso e inseguro vive en una atmósfera de peligro imaginario que le paraliza y al mismo tiempo estimula su agresividad, el muchacho de 15 ó 16 años que apenas puede afirmar su personalidad, porque su familia no le reconoce autonomía considerándole un niño y exigiéndole el comportamiento de un adulto.

La sociedad: el mal que aqueja a la juventud es una especie de reacción contra la sociedad que nada le ofrece, ni puede ofrecer, tanto en el plano ideológico como en el práctico o material, con frecuencia se da en el variado argumento social, circunstancias tristemente desmoralizadoras e insultantes que pueden atentar y dañar la inclinación de las personas honradas, existe una atmósfera de frivolidad que nada estimula la moralidad, la incapacidad del mundo adulto para resolver sus problemas defrauda a la juventud, el descenso de los valores de orden moral y espiritual de la sociedad contribuye poderosamente a la pérdida del respeto humano y a la indisciplina de grandes sectores de la juventud, lo cual desemboca en una vida sin normas y contra todas las normas.

Con respecto a los factores sociales, deben mencionarse los de orden familiar, en el sentido de que, en gran número de casos, el infractor precede de un medio anormal, Ruiz Funes entiende por anormalidad psicológica⁵³: como la ignorancia social, económica: la deficiente alimentación, o la miseria o moral como es el caso del menor con padres viciosos o delincuentes. La desintegración familiar, cuya causa principal es el abandono de las obligaciones y la falta de recursos económicos, influye también en la

⁵³ Ruiz Funes, Mariano. *Criminalidad de los menores*. p. 156-160

criminalidad. Entre las clases acomodadas, cuando la familia se desintegra, la falta de condiciones morales indispensables para la convivencia, determina que el menor busque el elemento integrador que falta en la familia, en la calle donde puede ser víctima de influencias que lleven a transgredir las normas jurídicas. En la clase media, los frecuentes cambios que sufre la familia en la escuela, social y económicamente, suelen determinar un alejamiento del padre con el consiguiente abandono moral del niño. Todos estos problemas se agudizan en la llamada clase baja en la que el niño vive abandonado a su suerte, víctima de estas fuerzas centrífugas que lo arrojan al submundo de la ociosidad y el delito.

El factor económico es de suma importancia criminogénea, desde muchos aspectos; por ejemplo, si los ingresos familiares son insuficientes los hijos viven sin educación, habitación ni comida apropiados, lo que les crea un sentimiento de desvalorización, determinándose la fuga del hogar y sus consecuencias inmediatas como son la mendicidad y la vagancia o la ocupación del menor en oficios indeterminados que lo conducen al ambiente callejero creador de estados peligrosos; el problema de la habitación es otro factor importante pues la promiscuidad y la falta de higiene, perjudica a todos los familiares quienes se contagian enfermedades y en general debilitan los lazos de unión entre sus componentes.⁵⁴

La educación: el acervo de conocimientos es de suma importancia porque significa equiparar mejor a los seres humanos para una existencia próspera con bienestar material y está demostrado que en muchas ocasiones se incurre en conductas asociales o antisociales por la depresión anímica y la minusvalía social resultante de la carencia de conocimientos teóricos y prácticos que exigen las labores productivas. La educación, puede hacer mucho para ayudar al menor a mantenerse en el camino recto e impedir que se corrompa, al fortalecer su carácter y fomentar su autoestima, se formará al menor en la perseverancia, la responsabilidad, espíritu de compañerismo y cooperación, convirtiéndose al mismo tiempo en algo positivo para la sociedad, un ser capaz de convertirse en un buen hijo y buen ciudadano que enfrente con resultados positivos las rudezas de la vida.

⁵⁴ Idem

2.3.3 Las motivaciones en la conducta

Encontramos que detrás de cada decisión del individuo, se encuentra la fuerza del inconsciente en el que, alojadas las frustraciones y las satisfacciones más profundas, se plasma la acción que en infinidad de ocasiones el individuo no sabe explicar aunque en otra aparezcan motivaciones suficientes para justificar racionalmente la forma en que se obró. Entre las motivaciones las hay intrínsecas y extrínsecas: en las primeras, quedan comprendidas las necesidades básicas que se pretenda resolver, lo que no implica que forzosamente todo sujeto, independientemente de las diferencias de edad, experiencia, cultura, etc., se interese en primer plano por averiguar si la solución es legal o moralmente buena. Entre las segundas que actúan frecuentemente como eficientes y determinantes de la conducta, están las experiencias olvidadas, los intereses propios de la edad evolutiva y muchas cosas más que, guardados profundamente, afloran en el presente como requerimientos ante la oportunidad de ser cumplidos, se imponen tiránicos y definen la conducta del sujeto, que interrogado sobre el porqué de su comportamiento, no sabría como explicar su actuar.

English y Pearson han señalado ya las principales motivaciones encontradas en los menores infractores, entre las que señalan que la más frecuente es la falta de amor productora de formas desviadas de agresión, sin importar el castigo posible, frente a la compensación afectiva lograda; señalan además, las carencias profundamente sentidas, que dan lugar a delincuencia ocasional. Si hay frustración afectiva, se produce la influencia de amistades inconvenientes⁵⁵. Además, podríamos señalar los impulsos que hay en todo sujeto, los inconscientes conflictos de autoridad, los complejos de inferioridad u otros: los requerimientos experimentales de todo individuo en crecimiento, las manifestaciones y tendencias instintivas, tan exigentes sexualmente en la adolescencia y no siempre sublimadas por la educación: los prejuicios y otras motivaciones de contenido emocional o no, que la sola inteligencia, la razón, o el conocimiento adquirido por el adolescente, no llegan a entender en su mundo.

⁵⁵ English, O. Spurgeon y Pearson, GERAL, H.J.: *neurosis frecuentes en los niños y en los adultos*. p. 43 a 50

Refiriéndonos a los estratos sociales más desvalidos, es difícil que un individuo que creció entre el mal ejemplo, la desorganización familiar, la pobreza y el abandono, pueda comprender qué es el mal, como lo haría otro que haya crecido en un ambiente de características contrarias; cuando existe algún déficit de cualquier tipo, el sujeto lo resiente y debe actuar para dejar de sentirlo: si satisface la necesidad, aquél desaparece, pero si se dejó sin satisfacción, mientras más pase el tiempo aumentara la tensión interna y se crearán nuevas necesidades a partir de la carencia inicial, al buscar las diversas formas de satisfacción, ellas se dirigirán más hacia las directas que a las indirectas, más hacia las rápidas que hacia las lentas: y a las violentas que a las pacíficas, ello le llevará al delito más que a una conducta normal.

En lo general, los impulsos inconscientes son más activos y determinantes sobre la conducta del individuo, en él obran tiránicamente y lo conducen fuertemente a la actuación en determinado sentido. La disociación familiar engendra frecuentemente el delito, el Juez de menores debe evaluar más que la responsabilidad moral del acto, aquello que se ubica en el marco de un estudio de los mecanismos y de los factores del comportamiento del menor.

Ahora bien, la televisión, el cine y la prensa, pueden constituir para los jóvenes, factores directamente crimonógenos; algo muy importante que se debe de tomar en cuenta, es que existe una subcultura o sea, una subdivisión dentro de la cultura nacional que resulta de la combinación de factores o situaciones tales como la clase social, la procedencia étnica, la residencia regional, rural urbana de los miembros o la afiliación religiosa o ideológica y todo ello formado, gracias a su combinación, una unidad funcional que repercute integralmente en el individuo o miembro. Estas subculturas regionales tradicionalistas son generadas entre los miembros de comunidades políticas específicas, pero también aparece una reacción negativa a la cultura generalizada y en ésta entran los grupos delictivos. Como cada subcultura elabora sus propios valores y normas, la subcultura de la delincuencia tiene su propio mundo de valores y objetivos.

En los grupos delictivos existe impetuosa filtración de violencia que va impregnando el núcleo de los valores que marca el estilo de vida, los procesos

de socialización y las relaciones interpersonales de los individuos que viven en condiciones similares. De esta manera la diferencia entre subculturas positivas y negativas es que en las últimas impera una relación de violencia estructural casi permanente.

Las principales variables de la conducta delictiva generadora de subculturas son:

- La edad, que podría asegurarse a nivel mundial que la más alta incidencia de los delitos contra las personas físicas es imputable a transgresores jóvenes, desde los menores de edad hasta los 35 años.
- El sexo, el porcentaje homicida de los varones supera al de las mujeres, aún en sociedades donde la mujer participa más en la vida social.
- La clase social, la incidencia del suicidio, se da mayormente entre las clases altas, mientras que en el homicidio es más frecuente entre las clases bajas.

Además que la contabilización de los delitos sufre un suceso determinante en la sociedad dividida en clases, o las clases altas ocultan sus transgresiones o corrompen a las autoridades para que no queden registros; por lo tanto son las clases bajas quienes aparecen estadísticamente como altamente inclinadas hacia la criminalidad. La violencia es precisamente un rasgo fundamental de la cultura de México; la violencia aflora y se manifiesta pública y abiertamente entre las clases bajas, lo que no significa que sean las únicas violentas.

2.3.3.1 La madurez emocional:

Solís Quiroga menciona que el adolescente, antes de actuar, debe comprender sobre su acción como mala o buena, conveniente o inconveniente, justa o injusta, nociva o útil, y eso se consideraba tan sencillo, que cualquiera podría hacerlo, posteriormente, se observó que influyen diversas causas no solo en la conducta, sino en el discernimiento, en diversos grados de intensidad y su acción adquiere diversos matices, debidos a las variedades y grados de las sensaciones que el individuo sufre, la profundidad de sus percepciones: el

estado de euforia, tranquilidad o excitación emocional: el temperamento y el carácter, el grado de cultura, los intereses que el individuo tenga, las finalidades que persiga en la vida⁵⁶.

José Ingenieros manifiesta que las etapas evolucionadas de la actividad psíquica el "placer y el dolor" se acompañan de juicios implícitos sobre el carácter "útil o "nocivo" de la experiencia, hasta constituir más tarde verdaderos juicios de valor, que son el "bien y el mal", como resultados de la experiencia, ya que, por tanto, varían con ella. La experiencia social indica que "cuando la organización de las sociedades se consolida, los juicios de valor se traducen por normas de moral"⁵⁷ y que, para la protección colectiva, se expresan en actos de derecho.

Pero es bien sabido que los juicios de valor, ya certeros, solo son productos de personalidades evolucionadas, pues requieren, para ser estructurados, no solo la inteligencia sino de la afectividad y de la previa experiencia, ya interiorizada, es decir son producto de la madurez emocional que no es innata, ni se va adquiriendo, tampoco, por él simple transcurso del tiempo o de la edad, sino que deben cumplirse etapas sucesivas, en tal forma que, cumplida plena y previamente una, se llegará a las posteriores, pero mientras no se satisfaga la primera, no se pasará a la segunda, y, sin satisfacer ésta, no se pasará a la tercera⁵⁸.

Refiriéndose a Ericsson, Henry Maier menciona que en cada fase del desarrollo, el individuo debe afrontar y dominar cierto problema fundamental, que es su dilema en ella; a medida que se resuelve cada dilema el individuo puede pasar a la fase siguiente. Un individuo pasa a la fase siguiente tan pronto está preparado biológica, psicológica y socialmente.⁵⁹ Así como hay personas que permanecen estacionarias en las primeras etapas de la maduración emocional, a pesar de su edad adulta, las hay que solo llegan a estructurar sus más elementales valores y quedan detenidas en los de orden material, o de una moral gruesa y moralmente aceptada. Por tanto, no todas las

⁵⁶ Solís Quiroga, Héctor. op. cit. p. 56

⁵⁷ Ingenieros José. *Criminología*. p. 95

⁵⁸ Solís Quiroga, Héctor. op. cit. p. 57

⁵⁹ Maier, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*. p. 35 y36

personas alcanzan la madurez emocional, y en consecuencia, no todas son capaces de tener o de emitir juicios de valor, más o menos ajustados a la realidad y coincidentes con el sentir común.

En la infancia y al principio de la adolescencia ya se ha reconocido que existen posibilidades de exigir valoraciones, ya que es hasta la segunda mitad de la adolescencia cuando se inicia apenas la formación de convicciones que podrán llegar a ser firmes, y la estructuración de valores⁶⁰.

Cuando se dice que el adolescente pudo haber obrado con discernimiento, se está exigiendo de él que distinga entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo lícito y lo ilícito, pero además, que haya aplicado ese poder distintivo a un acto concreto, previo conocimiento de los antecedentes, de la justificación del acto de la propia conciencia y la previsión de todas sus posibles consecuencias y se pasa por alto la incapacidad del adolescente para interesarse siquiera, por los antecedentes y las consecuencias de cada uno de los actos que ejecuta, cuando éstos son un producto más de sus propias emociones, que de su actividad intelectual⁶¹. Como se podrá ver se exigen cosas inadecuadas para un adolescente, cuya visión es fragmentaria o parcial, cuando él solamente percibe los antecedentes inmediatos, casi nunca los lejanos: califica la significación con los datos presentes y no con los remotos en el tiempo: y cuando, además, percibe solo las posibles consecuencias inmediatas, pero no las que se ven a través de los días, los meses y los años, por lo que resulta injusto querer afirmar que obró con discernimiento, cuando, por falta de percepción, no tenía posibilidad de usar los elementos inmediatos, anteriores y posteriores, para valorar y calificar el acto a ejecutar, como bueno o malo, aún más, dada la predominancia emocional de la infancia y la adolescencia, sufren los menores el impulso de obrar en el momento mismo y desechan toda posibilidad de esperar: con mayor razón desechan toda probabilidad de meditar y, aún aceptándola, sus percepciones fragmentarias no les permiten llegar a prever los últimos resultados de su conducta⁶².

⁶⁰ Solís Quiroga, Héctor. op. cit. p. 58

⁶¹ Ídem p. 59

⁶² Ídem p. 62

Capítulo 3 Interiorización de valores y teorías psicodinámicas.

3.1 La familia como eje en la formación en valores en el niño

En una sociedad convulsionada por la violencia, deshonestidad, irresponsabilidad, robo en todas sus dimensiones, desintegración familiar, divorcios, abortos, cuyos protagonistas son personas jóvenes en su mayoría; en donde se fomenta el individualismo y poca participación de la comunidad en los problemas sociales, niños abandonados por sus padres, hogares disfuncionales en donde la familia ideal debería estar conformada por: padre, madre, hermanos, abuelos, tíos, primos, que en su mayoría no existen; la realidad es que los hogares sobre todo en las clases populares están constituidos de diversas maneras, matrimonios, madre soltera, padre-hijos, concubinatos; podríamos entonces pensar, que estamos en una sociedad que modela antivalores.

Los cambios socioculturales han sido muy acelerados sobre todo en la segunda mitad del siglo XX bien inducido por la ciencia y la tecnología o bien por crisis de valoración en las poblaciones generalmente jóvenes que no encuentran modo de integración en el sistema social ; esto ha traído como consecuencia cambios políticos, económicos, educativos y sociales creando incertidumbres e inestabilidades sobre todo en la familia como estructura social; “una sociedad sin estructuras sociales es un agregado de hombres sin coherencia y sin funcionalidad”⁶³ y aquellos valores culturales que creíamos inamovibles se han desmoronado para adquirir otro contexto o dimensión.

Tenemos que plantearnos qué rol juega en todo esto la familia. La familia debería asumir el rol como unidad fundamental de la vida humana; es alrededor de ella donde giran la mayoría de los ritos de la vida: nacimiento, bautizo, primera comunión, los ritos de la adolescencia, el ingreso a la escuela, el matrimonio, el divorcio, la enfermedad y la muerte y es precisamente en ella

⁶³ Leñero Otero, Luís. *Las Familias en la ciudad de México: investigación social sobre la variedad de las familias, sus cambios y perspectivas de fin de siglo en el “año internacional de la familia”*. P. 82

donde el individuo moldea toda la estructura moral que regirá su conducta y su vida.

La familia es referencia de vida de cada persona en nuestra sociedad; son estructuras complejas en donde se vierten las emociones de los individuos, son filosofías de vida en donde se mantienen los vínculos afectivos, valorales y en donde se ponen más a prueba los conflictos humanos. En el seno de la familia se producen procesos básicos: la expresión de sentimientos, adecuados o inadecuados, la personalidad del individuo y patrones de conducta; todo esto se aprende en la dinámica familiar y los que así aprendan enseñarán a su vez a sus hijos, más o menos del mismo modo⁶⁴. La familia igualmente es un centro de expresión espiritual (dentro de la estructuración del desarrollo). Cuando su integración es positiva, dentro de ellas se generan los valores más íntimos del espíritu: amor, bondad, y toda una serie de expresiones éticas y de felicidad personal; pero al mismo tiempo si no sucede así, la familia se convierte en el centro de sufrimiento y malestar más grande del hombre.

Los miembros de una familia tienden a repetir conductas. Dado que la familia es el génesis en donde el niño aprende la noción de ser humano, de ser persona, en donde se inicia la educación, donde aprende los hábitos esenciales que vamos a cumplir el resto de la vida, como por ejemplo el control de esfínteres, limpieza, alimentarse etc. también aprenden nociones básicas acerca de los patrones de afectividad del ser humano, el concepto de madre y padre; sexo, mujer y hombre y todo eso en un momento crucial de su crecimiento y desarrollo (los primeros años de su vida)⁶⁵.

Dentro de estos elementos educativos en la familia podemos mencionar: padre, madre, abuelos, hermanos, primos, amigos del hogar, servicio doméstico, los medios de comunicación e información, etc. En el hogar mexicano los padres no son siempre dos, a veces es una sola persona, generalmente mujer, quién se ve obligada a desempeñar los dos papeles: padre y madre. Los padres representan dos papeles básicos; el padre la autoridad, mientras que la madre la afectividad; un tercer papel, con el cual se va a encontrar posteriormente el

⁶⁴ Información proporcionada por Rosario Laurent 2006

⁶⁵ ibidem

niño, es el que representa el maestro, el del saber. Todo ser humano tiene su origen natural y cultural en la familia y como forma normal de vida que influye fuertemente en el resto de su existencia⁶⁶. Los padres deberían enseñar el hacer, y el quehacer, para completar estos cinco conceptos básicos de la educación inicial del niño: autoridad, afectividad, saber, hacer y quehacer. “Lo esencial es que aquello que enseñan a sus hijos en los primeros años es sumamente importante por que si bien la conducta es modificable, esos primeros años son huella indeleble”⁶⁷. En el hogar enseñamos a nuestros hijos aún cuando no tengamos la intención de hacerlo, porque actúa de modo poderoso el factor de imitación y posteriormente modelaje⁶⁸.

Un niño aprende de sus padres los dos modelos de seres humanos, el modelo hombre y el modelo mujer. El problema enorme de los padres que son solo mujer, por ejemplo, deriva del hecho de que sus hijos están expuestos a un solo modelo, el propio, mientras el otro se halla ausente. Esta es la consecuencia más importante en los niños de la disolución de la pareja. Aunque las necesidades del hombre desempeñan un papel importante en el surgimiento de los valores, no implica que la actividad subjetiva haga que los valores sean también subjetivos pues están determinados por la sociedad y no por un individuo aislado.

En valor también pueden convertirse determinadas formaciones espirituales, las ideas, las teorías. Pero aún estos fenómenos espirituales siendo subjetivos por su existencia, sólo se convierten en valor en la medida en que se correspondan con las tendencias del desarrollo social. De tal forma los valores no existen fuera de las relaciones sociales, de la sociedad y el hombre. El valor es un concepto que por un lado expresa las necesidades cambiantes del hombre y por otro fija la significación positiva de los fenómenos naturales y sociales para la existencia y desarrollo de la sociedad⁶⁹.

Tenemos que partir de una visión de la identidad moral como producto de los modelos que predominan en esta época; los medios de comunicación masiva,

⁶⁶ Solis Quiroga, Héctor. *Introducción a la sociología criminal*. p.156

⁶⁷ Albornoz, Orlando. *Las tensiones entre educación y sociedad*. p. 49

⁶⁸ Información proporcionada por Rosario Laurent, maestra en letras españolas. 2006

⁶⁹ Fabelo, José Ramón. *La formación de valores en las nuevas generaciones*. p. 66

han sustituido a los agentes tradicionales de la socialización, como la familia, y están disponibles en todo momento para los niños y jóvenes (su primer escuela), donde se puede observar una serie de programas violentos sin la supervisión de nadie y lo peor de todo esto es que a nadie le importa.

Los noticieros están cargados de sufrimiento humano, guerras, barbarie, destacando el uso de la fuerza para el sometimiento del más débil; en estos procesos de violencia extrema, todo lo que genere ingresos (dinero) está por encima de la vida humana y de su dignidad. Las condiciones de empleo, cuando lo hay, son más y más precarias; por eso las familias se ven obligadas a emigrar buscando su subsistencia, todo esto genera la desesperanza.

3.2 Los valores.

El origen del valor humano se desprende del vocablo latín aestimable⁷⁰ que le da significación etimológica al término primeramente sin significación filosófica. Pero con el proceso de generalización del pensamiento humano, que tiene lugar en los principales países de Europa, adquiere su interpretación filosófica; Aunque es solo en el siglo XX cuando comienza a utilizarse el término axiología (del griego axia, valor y logos, estudio).

Este concepto abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías. En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. Por ejemplo, se considera un valor decir la verdad y ser honesto; ser sincero en vez de ser falso; es más valioso trabajar que robar. Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

70

Para Platón el valor “es lo que da la verdad a los objetos cognoscibles, la luz y belleza a las cosas, etc., en una palabra es la fuente de todo ser en el hombre y fuera de él”⁷¹

Aún cuando el tema de los valores es considerado relativamente reciente en filosofía, los valores están presentes desde los inicios de la humanidad. Para el ser humano siempre han existido cosas valiosas: el bien, la verdad, la belleza, la felicidad, la virtud. Sin embargo, el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos. Se puede valorar de acuerdo con criterios estéticos, esquemas sociales, costumbres, principios éticos o, en otros términos, por el costo, la utilidad, el bienestar, el placer, el prestigio.

Los valores son producto de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Surgen con un especial significado y cambian o desaparecen en las distintas épocas.

"Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adheridos a los objetos que lo sostienen. Antes son meras posibilidades⁷².

La visión subjetivista considera que los valores no son reales, no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor, dependiendo del agrado o desagrado que producen. Desde esta perspectiva, los valores son subjetivos, dependen de la impresión personal del ser humano. Se diferencia lo que es valioso de lo que no lo es, dependiendo de las ideas o conceptos generales que comparten las personas. Es en el pensamiento y en la mente donde los valores se aprehenden, cobran forma y significado.

Los subjetivistas comparan los valores con los sellos de correos: ni el papel ni la calidad del dibujo son las cualidades que hacen de ellos un objeto de valor. El valor lo otorga el filatélico con su interés: las cosas son valiosas no por ellas mismas sino por la relación que mantienen con nosotros.

⁷¹ Fabelo, José Ramón. Op. Cit. p.52

⁷² Prieto Figueroa. *Principios generales de la educación*, o una educación para el porvenir. p. 186

Los objetivistas, por otro lado, comparan los valores con los colores, los colores tienen características físicas que los diferencian objetivamente: el color azul no se vuelve rojo cuando se pinta de rojo un objeto azul. El color azul perdura, es inmutable y no depende del sujeto. Un asesinato, aunque nadie lo condene, es siempre malo.

El subjetivismo ha sido argumentado partiendo de observaciones empíricas diferentes. Se ha dicho que una cosa tiene valor cuando nos gusta y en la medida en qué nos gusta, que sólo son valiosos las cosas que deseamos o anhelamos, que es nuestro interés lo que hace que una cosa sea valiosa para nosotros. Otros consideran que los enunciados valorativos no son sino expresiones de un estado de ánimo personal y tienen la función de despertar sentimientos parecidos en los otros, que no hay ninguna posibilidad de encontrar argumentos satisfactorios para probar que una determinada cosa tenga un valor por ella misma

El objetivismo, en un extremo opuesto, argumenta que los valores son descubiertos, no atribuidos por nosotros a las cosas. El diamante siempre será más valioso que el grafito por sus propiedades objetivas de dureza, brillo y transparencia. El hombre puede descubrir la esencia de los valores del mismo modo que puede aislar un color del espectro; es indiferente a su esencia que una persona los realice en ella o los descubra ya que los valores no resultan afectados por las vicisitudes humanas: son absolutos y objetivos. Pese a nadie juzgase que el asesinato es malo, el asesinato seguiría siendo malo.

3.2.1 ¿Cómo se clasifican los valores?

No existe una ordenación deseable o clasificación única de los valores; las jerarquías valorativas son cambiantes, fluctúan de acuerdo a las variaciones del contexto. Múltiples han sido las tablas de valores propuestas. Lo importante a resaltar es que la mayoría de las clasificaciones propuestas incluye la categoría de valores éticos y valores morales.

La jerarquía de valores según Scheler⁷³ incluye:

1. valores de lo agradable y lo desagradable
2. valores vitales: la paz
3. valores espirituales: lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, valores del conocimiento puro de la verdad, la libertad.
4. valores religiosos: lo santo y lo profano.

También han sido agrupados en: objetivos y subjetivos o en valores inferiores (económicos y afectivos), intermedios (intelectuales y estéticos) y superiores (morales y espirituales).⁷⁴

La clasificación detallada que ofrece Marín Ibáñez⁷⁵ diferencia seis grupos:

1. Valores técnicos, económicos y utilitarios
2. Valores vitales (educación física, educación para la salud)
3. Valores estéticos (literarios, musicales, pictóricos)
4. Valores intelectuales (humanísticos, científicos, técnicos)
5. Valores morales (individuales y sociales)
6. Valores trascendentales (cosmovisión, filosofía, religión).

La importancia de los valores está hoy día en boca de todos, ya que tanto educadores como padres y niños están cada vez más preocupados y afectados por la violencia, los crecientes problemas sociales, la falta de respeto hacia el prójimo y el mundo que les rodea, y la falta de unión social. Los líderes mundiales luchan contra un millar de problemas. Así pues, se pide de nuevo a los educadores que traten los problemas surgidos en la sociedad. Al afrontar los muchos desafíos que el futuro nos preserva, la humanidad ve en la educación de manera indispensable para tratar de alcanzar los ideales de paz, libertad y justicia social. No se debe ver a la educación como una cura milagrosa o una fórmula mágica que abra la puerta a un mundo en que todos los ideales se hayan realizado, sino como uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma de desarrollo humano más profunda y armoniosa, para así reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y violencia en general.

⁷³ Scheler, Max Ferdinand. *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. p. 250

⁷⁴ Frondizi, Risieri. *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. p. 64-86.

⁷⁵ Marín Ibáñez, R. *Valores, objetivos y actitudes en educación*. p. 53

3.3 Etapas del desarrollo moral en Piaget⁷⁶

Jean Piaget sostiene que los niños no pueden emitir juicios morales sólidos hasta cuando alcanzan un nivel suficientemente alto de madurez cognoscitiva para ver las cosas como las vería otra persona

3.3.1 Periodo Operatorio

Los rasgos típicos de esta parte del sub-periodo operatorio son los siguientes:

- Operaciones Concretas:

De los siete a los once años, aproximadamente. La expresión operaciones concretas hace referencia al hecho de que el niño, en esta etapa, con el pensamiento puede actuar sobre objetos concretos o sobre sus representaciones. Sin dejarse ganar por un razonamiento Intuitivo. Su pensamiento es lógico. Las operaciones concretas llevan este nombre en atención a que afectan directamente a objetos y a situaciones concretas. No están referidas a situaciones hipotéticas, de carácter general. El niño trabaja con representaciones lógicas, desligadas de la apariencia perceptiva, pero, esta lógica se refiere a un universo conocido, manejable.

- Reversibilidad:

El pensamiento reversible maneja datos mentales, interiorizados. No se reduce, solamente, como en el sub-periodo anterior, a las acciones reales, coordina datos interiorizados, con datos reales simultáneamente. El término reversible hace referencia a la posibilidad mental que el niño tiene, de concebir y representarse un hecho o pensamiento, desde su comienzo hasta el final, o desde su final hasta su comienzo. Esta reversibilidad se debe a que, el pensamiento, en este nivel, es flexible, puede ir y venir a discreción, puede regresar mentalmente, al punto de partida de un problema dado.

⁷⁶ En el desarrollo moral de Piaget solo hago mención de las etapas que tienen relación con la edad de los menores infractores que estoy trabajando que es de los 11 y 14 años seis meses cumplidos.

- Descentración:

Se dice que la estructura de pensamiento es descentrada cuando puede atender a varios aspectos, a varias dimensiones simultáneamente, este pensamiento advierte diferencias perceptivas pero, capta las compensaciones.

- Heterocentrismo:

Es la capacidad de adoptar el punto de vista del otro, y funciona como un índice del pensamiento reversible. El niño operacional puede verse objetivamente, su cuerpo y su pensamiento constituyen cosas diferentes, lo cual le permita aceptar y comprender que se puede al mismo tiempo, compartir una posición real y suponerse en otra.

- Posibilidad de seguir las transformaciones:

Implica poder reproducir y reconocer los cambios que se operan en un evento. Corresponde a un pensamiento móvil, sigue el curso de los estados y, por supuesto, su pensamiento regresa al punto de origen.

- Representación:

Pensamiento que puede reconstruir, en el plano mental interiorizado, lo que estaba construido en el plano de la acción.

3.3.2 Periodo de Operaciones formales

Entre los once y los quince años. Cuando el niño llega a la adolescencia, entra en el periodo más avanzado de las operaciones cognoscitivas. Ahora puede manejar algo más que las situaciones concretas y reales de la etapa anterior, puede pensar en forma lógica sobre cosas abstractas, cosas que solo existen en su mente, puede crear teorías y sacar conclusiones lógicas sobre sus consecuencias, aún sin haber tenido experiencia directa en la materia. Una vez dominada la descentralización y la reversibilidad y pudiendo ahora pensar en abstracto, el niño ya puede resolver problemas abstractos y en general pensar ya como un hombre de ciencia.

Partiendo de lo anterior, puedo exponer que Piaget pensaba que el razonamiento moral se desarrolla en dos etapas principales, las cuales coinciden aproximadamente con la etapa preoperacional y la concreta del desarrollo cognoscitivo⁷⁷:

En la **primera etapa**, la moralidad de la prohibición, llamada también moralidad heterónoma los pequeños tienen una idea estricta sobre los conceptos morales. El niño ve un acto como totalmente correcto o incorrecto y piensa que todo el mundo lo ve de la misma forma. Los niños no pueden ponerse en el lugar de otros. El niño confunde la ley moral con la ley física y cree que cualquier accidente físico o desgracia que ocurra después de un mal comportamiento es un castigo de Dios o de otra fuerza sobrenatural

La **segunda etapa**, la moralidad de cooperación, llamada también moralidad autónoma, se caracteriza por la flexibilidad moral. El niño entra en contacto con una creciente y amplía gama de puntos de vista, muchos de los cuales contradicen lo que ha aprendido en casa. Concluye, entonces, que no hay un patrón de moral absoluto e inmodificable, sino que la gente (inclusive el mismo) puede formular sus propios códigos de lo correcto e incorrecto. En este momento puede hacerse juicios más sutiles de conducta, teniendo en cuenta las intenciones que hay detrás de esa conducta y aplicando el castigo de la manera más acertada. El niño está en vías de formular su propio código moral. Un ejemplo del método de Piaget⁷⁸ para ver cómo piensan los niños en diferentes niveles de moralidad acerca de la conducta, es el siguiente: les contaba la historia de dos pequeños, Augusto y Julián, que decía más o menos así: 'Un día, Augusto notó que el tintero de su padre estaba vacío y decidió ayudarlo, llenándolo; pero cuando destapó el frasco, regó la tinta sobre el mantel, donde quedó una enorme mancha. El otro niño, Julián, estaba jugando un día con el tintero de su padre y regó un poco de tinta sobre el mantel, donde quedó una pequeña mancha. ¿Cuál niño fue más necio y por qué? Los niños de menos de siete años, todavía en la etapa de la cohibición, a menudo consideran a Augusto el más necio, pues hizo la mancha más grande; pero los niños mayores, en la etapa de cooperación, reconocen que Augusto tenía

⁷⁷ Hersh, Richard. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. p. 41 a 43

⁷⁸ Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*. p.220-245

buenas intenciones y que hizo la enorme mancha por accidente, mientras que Julián hizo la pequeña mancha mientras hacía algo que no debería estar haciendo. Los juicios morales inmaduros se centran solamente en el grado de la falta; los juicios más maduros consideran la intención (Ver anexo 3)

3.4 Etapas del desarrollo moral de Kohlberg

Lawrence Kohlberg cree que existen etapas de desarrollo moral definitivas y, además, que existe una medida de congruencia entre éste y el desarrollo psicológico. En concreto, cree que una vez consumado el desarrollo psicológico, en relación con las aptitudes cognitivas, tiene lugar el desarrollo moral. Las aptitudes cognitivas se refieren, entre otras cosas, a las aptitudes de razonamiento, características del pensamiento lógico y abstracto, la capacidad imaginativa y la capacidad para efectuar una categorización conceptual significativa (ejemplo de diferentes categorías morales: dañar a una persona, de manera accidental y sin negligencia, es diferente de causarle un daño intencionado). Así pues, puede entenderse que entre estas aptitudes figura la capacidad de captar la manera en que unas acciones (y en general los acontecimientos) pueden diferir entre sí. En 1958 Kohlberg completó su tesis doctoral que era una extensión de la obra de piaget (1932/1965) sobre el juicio moral en los niños⁷⁹.

Es cierto que el pensamiento moral es una consecuencia de la personalidad, de actitudes emocionales y de influencias culturales y que teorías psicoanalíticas y del aprendizaje social se inspiran en todos estos para explicar el desarrollo moral. Sin embargo, el concepto más influyente en la actualidad es que los valores morales se desarrollan a la par con el crecimiento cognoscitivo. La regla de oro: "No hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti" proporciona una justificación para ligar el desarrollo moral al crecimiento cognoscitivo. Este principio moral pide que nos pongamos en el lugar del otro para imaginar cómo podría sentirse esa persona. Sin embargo, ya se ha demostrado que algunos niños son bastante egocéntricos. Es difícil para ellos

⁷⁹ Kohlberg Lawrence. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, p 24-27

seguir la regla oro, no porque sean malvados sino porque les cuesta trabajo imaginarse cómo se sentirán los demás.

3.4.1 Los dilemas morales de Kohlberg.

Lawrence Kohlberg inventó una serie de dilemas morales para evaluar el nivel de razonamiento moral de una persona. El más famoso de estos dilemas es la siguiente historia:

"Una mujer estaba próxima a morir de cáncer. Un farmacéutico había descubierto una droga que podía salvarla. El farmacéutico le estaba cobrando \$2.000 dólares por una pequeña dosis de la droga, 10 veces más de lo que a él le costaba prepararla. El esposo de la señora enferma, Heinz, pidió prestado tanto como pudo, pero solo pudo reunir unos \$1.000 dólares. El le dijo al farmacéutico que su esposa estaba muriendo y le pidió que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagarle más tarde, pero el farmacéutico dijo "No, yo descubrí la droga y voy a enriquecerme con ella". Heinz, desesperado, penetró en la droguería del hombre para robar la droga para su esposa. ¿Heinz debió hacer eso? ¿Por qué?".

Por más de veinte años Kohlberg interrogó en forma periódica a un grupo de setenta y cinco muchachos que estaban en edades entre los 10 y los 16 años al principio del estudio. Kohlberg les contó historias hipotéticas que planteaba dilemas morales del tipo que Heinz afrontaba y les preguntó cómo los solucionarían ellos. En el fondo de cada dilema había un concepto de justicia, o cuestión de conducta y cómo debería ser juzgada con relación a uno o más de veinticinco conceptos morales básicos como el valor de la vida humana, los motivos para actuar, los derechos individuales y el respeto por la autoridad moral.

Después de contarles las historias, Kohlberg y sus colegas hacían preguntas diseñadas a los muchachos para mostrar cómo habían llegado a sus decisiones, Kohlberg estaba menos interesado en las respuestas mismas que en el razonamiento que llevaba a ellas.

3.4.2 Niveles de Razonamiento Moral de Kohlberg

Lawrence Kohlberg, psicólogo norteamericano contemporáneo, fue investigador y docente de la Universidad de Harvard. En esta universidad fundó el Centro para el Desarrollo moral y la Educación moral en 1974. El pensamiento de Kohlberg parte de la obra de Jean Piaget "*El criterio moral en el niño*"⁸⁰. Esta obra no fue continuada por Piaget ni por sus seguidores inmediatos. En la década del '50 L. Kohlberg asumió la tarea de darle continuidad a esta línea de investigación aplicando el concepto de desarrollo en estadios, formulado para el estudio del desarrollo cognitivo, a la comprensión del desarrollo del juicio moral. "Kohlberg demostró que el razonamiento empleado para justificar sus posiciones morales podía calificarse en seis modelos distintos de juicio moral, los modelos están relacionados con la edad pero no dependen de ella"⁸¹

Kohlberg concluyó que existe correlación entre el nivel de razonamiento moral y el cognoscitivo de cada persona. El razonamiento derivado de las respuestas de los muchachos convenció a Kohlberg de que muchas personas elaboran juicios morales por sí mismas más que simplemente interiorizar los patrones de los padres, maestros o compañeros. Sobre las bases de los diferentes procesos de pensamiento revelados en las respuestas, Kohlberg describió tres niveles de razonamiento moral (ver anexo 4)⁸²:

Nivel I: moralidad preconventional (de los 4 a los 10 años). El énfasis en este nivel está en el control externo. Los niños observan los patrones de otros ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensas.

Nivel II: moralidad de conformidad con el papel convencional (de los 10 a los 13 años). Los niños ahora quieren agradar a otras personas. Todavía observan los patrones de otros pero los han internalizado en cierta medida. Ahora quieren ser considerados "*buenos*" por gente cuya opinión es importante para ellos. Son capaces de asumir los papeles de figuras de autoridad lo suficientemente bien como para decidir si una acción es buena según sus patrones.

⁸⁰ Idem

⁸¹ Ibidem

⁸² Kohlberg Lawrence. Psicología del desarrollo moral. p.80

Nivel III: moralidad de los principios morales autónomos (de los 13 años en adelante, si acaso). En este nivel se llega a la verdadera moralidad. Por primera vez, la persona reconoce la posibilidad de un conflicto entre dos patrones aceptados socialmente y trata de decidir entre ellos. El control de la conducta interno ahora tanto en los patrones observados como en el razonamiento acerca de lo correcto y lo incorrecto.

En un ensayo que escribió en colaboración con Rochelle Mayer Kohlberg explora tres ideologías educacionales y se refiere a ellas como los enfoques: Romántico, de transmisión cultural y evolutivo o progresivo, y sugiere cuatro posibles concepciones de objetivos basadas en las tres ideologías.

1. desarrollar en los estudiantes valores y aptitudes que contribuyan a lograr un estilo de vida psicológicamente saludable.
2. enseñar a los estudiantes conductas y actitudes que reflejen los valores tradicionales de su sociedad (transmisión cultural).
3. enseñar a los estudiantes ciertas técnicas que les permitan vivir de manera eficaz y lograda como miembros de su sociedad (transmisión cultural)
4. promover el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes en áreas de funcionamiento cognitivo ; social, moral y emocional evolutiva⁸³

A partir de la década del '80 la educación moral es un tema clave en la sociedad norteamericana por la crisis profunda que padece. Lawrence Kohlberg considera que frente a esa crisis existen dos posturas básicas: la conservadora y la liberal-progresista. La postura conservadora pretende retornar a los valores y moral tradicionales. Advierte una decadencia en la moralidad, tanto sexual como política, y un deterioro en las instituciones educativas las que deberían retornar a las bases académicas tradicionales en el diseño del currículum. Hace hincapié en el respeto de las estructuras de autoridad, disciplina y orden moral basándose en la defensa de la ortodoxia religiosa frente a los humanismos seculares de carácter filosófico.

⁸³Ibidem. p.78

La postura liberal-progresista, a la que vincula L. Kohlberg, se define por el redescubrimiento de la existencia de principios morales que subyacen a la fe liberal y la necesidad de que dichos principios sean tenidos en cuenta en la educación. Sostiene que el liberalismo norteamericano quedó fascinado por el desarrollo científico y tecnológico, al que visualizó como instrumento único para el progreso social, olvidándose de los principios morales presentes en la Declaración de la Independencia y la Constitución; se reemplazó la fe en la justicia, por la fe en la tecnología⁸⁴. Hersh sostiene que solamente la ideología educativa a la que denomina progresiva es capaz de dar los elementos necesarios para una adecuada comprensión del proceso educativo. Esto se debe a que la ideología progresiva se fundamenta en una psicología cognitiva-evolutiva, una epistemología interaccionista y una ética liberal a la que denomina ética racional del desarrollo.

3.4.3 La educación como desarrollo

Lawrence Kohlberg afirma que John Dewey fue quien formuló por primera vez la postura progresiva y posteriormente esta postura fue enriquecida por los aportes psicológicos de Jean Piaget. Para Kohlberg solamente el "progresivismo" con su psicología cognitiva del desarrollo, su epistemología interaccionista y su filosofía de ética racional del desarrollo, brinda un fundamento claro para la comprensión del proceso educativo (ver anexo 5).

La meta de la educación es el logro de un estadio o un nivel superior en la adultez y no solamente el garantizar un funcionamiento sano del niño en el presente. Esto requiere de un medio educativo que activamente estimule el desarrollo mediante la presentación de problemas o conflictos genuinos que el educando sea capaz de resolver. El enfoque progresivo se centra en la interacción del niño, entendido éste como un educando activamente pensante y un medio inteligentemente problematizador, es decir que plantea conflictos cognitivos. La experiencia educativa no solamente hace pensar al niño, sino que organiza simultáneamente a la cognición y a la emoción.

⁸⁴ Hersh, Richard. *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. p.82

El desarrollo moral para la postura progresiva implica un desarrollo cognitivo, pero no es suficiente el mismo, sino que requiere de una interacción en situaciones conflictivas.

Lawrence Kohlberg resume los postulados progresivos de la siguiente manera:

1) Las metas educativas pueden identificarse con el desarrollo, tanto intelectual como moral. La educación es concebida como una experiencia continua y su auténtico fin debe ser el mismo que el del desarrollo (crecer).

2) Por lo tanto, la educación debe promover las condiciones necesarias para avanzar a través de los estadios secuencialmente ordenados.

3) La definición progresiva de los objetivos y procesos educativos requiere tanto de un abordaje filosófico o ético, como de un abordaje científico psicológico, es decir, que para fundamentar la educación como desarrollo, se requiere una explicación filosófica de por qué un estadio superior es un estadio mejor y más adecuado.

4) La comprensión de los principios éticos o lógicos es la meta central de la educación. A nivel psicológico la meta de la educación es el desarrollo de la persona a través de los estadios cognitivos y morales. Los estadios cognitivos y morales superiores se caracterizan porque el niño por sí mismo construye los principios morales y lógicos. Estos principios, a su vez, son elaborados por la filosofía y la ciencia.

5) La noción de educación como logro de estadios superiores de desarrollo que incluye la comprensión de principios, es central tanto para la doctrina platónica de la educación liberal como para la noción de Dewey⁸⁵ de educación democrática. El fin de la educación democrática debe ser "el desarrollo de un carácter libre y fuerte". Solamente la educación democrática es capaz de formar personas libres capacitadas para elecciones morales. El educador democrático debe estar orientado por un conjunto de principios éticos y psicológicos que deberá presentar, es decir explicitarlos a sus alumnos de manera abierta, para posibilitar su crítica y una mejor comprensión de los mismos.

6) La noción de educación para el desarrollo y para los principios es liberal y "no-inculcativa". Se funda en métodos abiertos de estimulación a través de una

⁸⁵ Kohlberg Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. p.47

secuencia de estadios, en una dirección de movimientos que es universal para todo niño y, por lo tanto, es natural.

3.4.4 Postura ética de la ideología educativa progresiva⁸⁶

Kohlberg afirma que la ideología progresiva se basa en los postulados del liberalismo ético, entendiendo esta posición como defensora de los universales éticos. Por eso considera que es un imperativo ético para todo docente el buscar la felicidad de los niños independientemente de la consideración de la "salud mental" o del "refuerzo positivo" de los mismos (ver anexo 6).

Kohlberg nos dice que la postura liberal sostiene que los principios éticos deben determinar tanto los fines como los medios de la educación; al referirse a los principios éticos racionales como árbitros de valor final en la definición de las metas educativas incluye la consulta con los padres, niños y la comunidad para formularlos, pero no los pone en el lugar de jueces de dichas metas finales.

El docente progresivo se interesa por la libertad del niño para tomar decisiones y actuar en consecuencia y se opone a una educación moral inculcativa. Considera que los docentes están obligados a incorporar democrática y participativamente a los estudiantes a debates con valor moral. Para el educador moral progresivo hay estadios culturalmente universales, o secuencias naturales, en el desarrollo moral. Su rol es estimular dicho desarrollo.

Para el educador moral progresivo hay estadios culturalmente universales, o secuencias naturales, en el desarrollo moral. Su rol es estimular dicho desarrollo; Kohlberg nos dice que el desarrollo de estos principios es natural, que ellos no le son impuestos al niño, sino que los elige por sí mismo. La referencia a dichos principios no son presentados como fórmulas para ser aprendidas, como fórmulas ya hechas, o como patrones a memorizar basados en la autoridad. El desarrollo moral es estimulado mediante un proceso de reflexión del docente con los estudiantes. Consideremos ahora el tema de la

⁸⁶ Kohlberg Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. p. 299

libertad para la postura liberal progresiva el principio de respeto por la libertad es en sí mismo definido como una meta moral de la educación. Implica tanto un respeto de los derechos del niño por parte del docente como una estimulación para que el niño se desarrolle y pueda llegar a respetar y defender sus propios derechos y los de los demás. La educación debe estimular activamente el desarrollo de los principios éticos de los estudiantes, esta postura liberal progresiva implica un compromiso conciente con la educación moral. El interés liberal progresivo no radica solamente en lograr la igualdad de oportunidades educativas y permitir la libertad de pensamiento, sino que incluye además que la escuela forma personas libres y justas.

Esta postura ética de Kohlberg enuncia los siguientes supuestos de la educación moral que constituyen lo que denomina visión socrática de la educación para la justicia⁸⁷:

- 1) La virtud es fundamentalmente una y posee siempre la misma forma ideal independientemente de un medio o cultura particular.
- 2) Esta forma ideal se denomina justicia.
- 3) La virtud es conocimiento del bien. El que conoce lo bueno elige lo bueno.
- 4) La virtud es un tipo de conocimiento del bien de carácter filosófico o una intuición de la forma ideal del bien. No es una opinión correcta ni la aceptación de creencias convencionales.
- 5) El bien puede ser enseñado pero los maestros deben ser en cierto sentido filósofos.
- 6) Alcanzar la virtud consiste en interrogar, plantear problemas y mostrar el camino; no es el dar respuestas. La educación moral es lo principal para que el hombre se eleve y no consiste en imponer un conocimiento desde afuera.

3.4.5 Ideología educativa progresista

La ideología progresiva considera al desarrollo psíquico por medio de la metáfora dialéctica. La metáfora dialéctica no implica algo material como en las metáforas de la máquina o la orgánica, sino que es un modelo acerca del modo

⁸⁷ Kohlberg, Lawrence. *High School Democracy and Educating for a Just Society*. p. 60

en que se da la progresión de ideas en el discurso. Lawrence Kohlberg dice que esta metáfora dialéctica fue formulada originariamente por Platón, posteriormente Hegel le dio una significación diferente y por último John Dewey y Jean Piaget la despojaron de toda pretensión metafísica para elaborar un método psicológico. Según la metáfora dialéctica un núcleo de ideas universales es redefinido y reorganizado a medida que sus implicancias pierden fuerza, se agotan, y son confrontadas por sus opuestos en el discurso. Estas reorganizaciones van definiendo niveles cualitativos de pensamiento, niveles de adecuación epistémica superiores. Por lo tanto, el desarrollo del niño no es visto como una máquina (ideología de transmisión cultural), ni como una planta (ideología romántica maduracionista) sino como característico de un filósofo o "poeta científico" al decir de Kohlberg (ver anexo 7).

La metáfora dialéctica es sostenida por la ideología progresiva a través de las teorías psicológicas interaccionistas o cognitivas que descartan la partición entre maduración y aprendizaje determinado por el ambiente. En la metáfora dialéctica encuentran las bases de un método que permite contemplar y sintetizar ambos aspectos.

Tanto J. Dewey como J. Piaget afirman que el pensamiento maduro es fruto de un proceso de desarrollo que no es sólo maduración biológica o aprendizaje, sino fundamentalmente una reorganización de estructuras psicológicas resultantes de la interacción individuo-medio. Las estructuras mentales fundamentales serían el resultado de los patrones de interacción organismo-medio y no un reflejo directo ya sea de patrones neurológicos innatos o del medio ambiente. En este desarrollo de las estructuras mentales según Dewey y Piaget el desarrollo cognitivo tiene un rol clave. Este desarrollo cognitivo es definido como cambio de las estructuras cognitivas y es considerado como dependiendo de la experiencia, pero no en el sentido ordinario de aprendizaje como entrenamiento, modelación o respuestas específicas prácticas. Las cogniciones son consideradas como estructuras, es decir como totalidades organizadas internamente o sistemas de relaciones internas. Estas estructuras reglamentan los procesos de información y de conexión entre los hechos, por esto la experiencia infantil cognitiva es activa y no una pasiva asociación o

repetición. De este modo, el desarrollo cognitivo es entendido como un diálogo entre las estructuras cognitivas infantiles y las estructuras del medio ambiente.

Las características fundamentales de estas teorías psicológicas cognitivo-evolutivas serían⁸⁸:

1) El eje de desarrollo son los cambios cognitivos. La relación del niño con su medio social es cognitiva involucrando tanto al pensamiento como a la interacción simbólica.

2) El desarrollo, por lo tanto, no es visto como un despliegue de instintos, emociones o patrones senso-motores, al estilo de las teorías psicoanalíticas o maduracionistas en general, descartando así toda dicotomía entre desarrollo cognitivo y desarrollo emotivo-social. Ambos desarrollos serían aspectos paralelos de la transformación cultural.

3) Los psicólogos cognitivos postulan la teoría de los estadios cognitivos como teoría central del desarrollo. Afirman que existe una serie de estadios que forman una secuencia evolutiva invariante en la que cada estadio contiene al anterior y prepara el camino hacia el siguiente. Los agentes sociales y culturales pueden acelerar, retardar o detener el desarrollo, pero no alterar o cambiar su secuencia.

4) Es un enfoque estructural y jerárquico, y no embriológico como el de las teorías maduracionistas. La postura maduracionista del desarrollo valora como positivo la integración exitosa y saludable de todo lo referente al estadio presente, mientras que la ideología progresiva valora el pasaje a un nuevo estadio. Esto se debe a que para los maduracionistas el pasaje a otro estadio es independiente de la experiencia y solamente la normal y saludable integración de un estadio es contingente, es decir que depende de la experiencia. Para la postura progresiva los estadios se definen teóricamente con independencia del tiempo y del estado del organismo.

La ideología educativa progresiva adopta una estrategia filosófica evolutiva para definir las metas educativas. Considera que las metas a definir deben ser valiosas en sí mismas, es decir deben poseer un valor intrínseco; así define a lo psicológicamente valioso en términos evolutivos. Por eso la noción de

⁸⁸ Idem.

desarrollo es central, para Lawrence Kohlberg el desarrollo es la meta de la educación.

El criterio evolutivo y la noción de desarrollo son considerados componentes más adecuados para definir los cambios de conducta de significación educativa.

La noción de desarrollo es para muchos psicólogos y educadores demasiado amplia y vaga como para posibilitar la elección de metas educativas y contenidos curriculares. Para Kohlberg sólo algunos cambios de conducta pueden denominarse evolutivos o progresivos y deben cumplir ciertos requisitos o condiciones.

El desarrollo implica un cambio hacia una mayor diferenciación, integración y adaptación. Implica además una norma de adecuación interna que rige el proceso mismo del desarrollo. Así postula una norma o adecuación interna formal que no es sólo un orden de acontecimientos, no es simplemente definir lo que sucederá en determinado tiempo. Se debe especificar que lo que vendrá tiene que ser mejor. El pasaje a través de una progresión secuencial, representa el pasaje desde un estadio psicológico menos adecuado a otro más adecuado; Kohlberg nos dice que esta norma interna de adecuación es sugerida por los estudios que demuestran que el niño prefiere pensar de acuerdo a las etapas de desarrollo moral o lógico superiores, que hacerlo desde estadios inferiores o desde el que está. En condiciones normales de estimulación se mueve en esta dirección.

El concepto de desarrollo al hacer referencia a una norma interna de adecuación, implica una diferencia profunda con las nociones de adaptación basadas en el éxito o conformidad cultural de índole relativista. Esta norma es universal, no es relativa. Kohlberg ejemplifica esta diferencia tomando los casos de Sócrates y Martín Luther King en lo referente al desarrollo moral; el haber alcanzado el estado moral superior los condujo a morir en manos de miembros de su cultura, de su sociedad.

El desarrollo moral, consecuentemente, no puede ser justificado por normas de adaptación que busquen la mera conformidad a los patrones socioculturales del momento.

La postura cognitiva-evolutiva considera a los cambios evolutivos de conducta como: irreversibles, generales respecto a un campo determinado de respuestas, secuenciales y jerárquicos. Un conjunto de cambios de conducta que cumple estos requisitos puede denominarse estadio o reorganización estructural.

Kohlberg afirma que el desarrollo puede darse tanto naturalmente o como resultado de un programa educativo, dependiendo en ambos casos de la experiencia. Cabe señalar que la experiencia que estimula el desarrollo implica la discrepancia y confrontación entre hechos experimentados y estructuras de procesamiento de la información, es decir que no tiene nada que ver con la experiencia tal como la conciben y programan los conductistas en los modos de instrucción como también en las intervenciones educativas. La estimulación del desarrollo es de índole más bien general, no específica.

Para Kohlberg las experiencias necesarias para el desarrollo de las estructuras son universales y por eso se puede desarrollar determinadas conductas naturalmente sin una planificación de estímulos dada por una instrucción. Pero el alcanzar los estadios superiores naturales y universales del desarrollo no es inevitable, sino que depende de la experiencia; por eso hay formas de "desarrollo" que no pueden ser valoradas como tales. El concepto de estadio como "natural" no significa la inevitabilidad para alcanzarlo, muchas personas fracasan.

La meta que se propone el educador progresivo no es la aceleración del desarrollo, sino el logro adulto del estadio más elevado. En este sentido debe estar más preocupado por evitar el retardo, que en provocar la aceleración. Kohlberg afirma que existe un periodo óptimo para estimular el pasaje de una etapa a otra. Cuando un niño ha alcanzado una etapa determinada generalmente no responde a la estimulación de avance hacia la etapa siguiente; asimismo cuando ha permanecido mucho tiempo en un estadio tiende a estabilizarse en el mismo mediante el desarrollo de mecanismos que filtran la estimulación. El mencionar la existencia de un periodo óptimo no implica que se dé a una edad específica, sino que varía según las personas.

Evitar el retraso como meta educativa significa presentar estímulos en estos periodos óptimos.

Kohlberg afirma que el desarrollo es un concepto más amplio que el de "desarrollo lógico-cognitivo". El desarrollo moral es un aspecto central del desarrollo que también se define mediante estadios invariantes de razonamiento moral. Por una parte estos estadios tienen un componente cognitivo, por lo cual presuponen como condición necesaria pero no suficiente el haber alcanzado un estadio cognitivo dado. Por otra parte, los estadios de razonamiento moral son una precondition para efectuar acciones morales fundamentadas en principios.

Kohlberg señala que así como la educación moral amplió la noción de desarrollo, la cual en un comienzo el enfoque progresivo restringía al desarrollo cognitivo; también la noción de desarrollo del yo que incluye los aspectos cognitivos y morales ha pasado a ser central para el enfoque progresivo. En la temprana infancia es difícil distinguir el desarrollo moral del desarrollo del yo, el desarrollo cognitivo está relacionado con el desarrollo yoico dado que, por ejemplo, ambos se refieren a las creencias centrales del niño acerca del mundo físico y social.

Kohlberg nos dice que un concepto del desarrollo del yo como un fenómeno secuencial universal, está comenzando a ser considerado como guía empíricamente significativa en la definición de los objetivos educacionales.

Por todo esto Kohlberg afirma que la educación para el desarrollo cognoscitivo y la educación para el desarrollo moral deben ser consideradas en el marco más amplio de la contribución que realizan para el desarrollo del yo.

El desarrollo del yo tiene dos polos, uno es la conciencia de sí mismo y el otro la conciencia del mundo. El acrecentamiento de ésta conciencia es moral, es estético y metafísico y no solamente cognoscitivo; es la conciencia de nuevos significados en la vida.

Capítulo 4 Programa de orientación educativa y formación en valores para el Centro de Desarrollo Integral para Menores.

El propósito del Programa de orientación educativa basada en valores es proveer unos principios guía y unas herramientas para el desarrollo de la persona, reconociendo su dimensión física, intelectual, emocional y espiritual.

Es urgente la aplicación de un programa de Orientación Educativa en el CDIM, puesto que es necesario a través de éste, internación de valores y a la creación de un ser humano integro, logrando así la tan anhelada readaptación social; debido a que los valores juegan un papel muy importante en la vida de las personas, ya que se constituyen en patrones que dan sentido y marcan la vida del ser humano, que configuran un papel general capaz de ayudar a cada persona a evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones, además de contribuir a que pueda alimentar y exaltar su autoestima. Lo anterior pretende entonces educar regulando la conducción de su vida.

4.1. Procedimiento del programa.

El coordinador o educador realizará la presentación del programa en su totalidad y en cada sesión se darán los objetivos de los temas a tratar en el día. Describirá la forma de trabajo y las reglas de respeto.

Presentación de los participantes

El facilitador iniciará por presentarse a los menores e invitará a presentarse a cada uno ante el grupo, diciendo su ocupación y pasatiempos, etc. Posteriormente el facilitador procederá a platicarles en un lenguaje sencillo, cotidiano la necesidad de conocer los valores y sus aspectos sociales. además se expondrán los lineamientos a seguir, acuerdos a seguir durante el curso; durante el transcurso de la plática, el facilitador, de acuerdo a su sensibilidad implementará técnicas didácticas para favorecer el diálogo, la participación voluntaria, la empatía,

desarrollar un ambiente cordial, todo lo anterior dentro de un marco de respeto para alcanzar el objetivo del aprendizaje.

4.2. Objetivos del programa.

Los objetivos del programa educativo son:

- Promover en los niños y jóvenes la exploración y el desarrollo de los valores partiendo de 12 valores clave para su readaptación: Cooperación, Libertad, Felicidad, Honestidad, Humildad, Amor, Paz, Respeto, Responsabilidad, Sencillez, Tolerancia y Unidad.
- Ayudar a los menores a pensar y comprender los diferentes valores y la implicación práctica de su expresión con relación a uno mismo, los demás, la sociedad y el mundo entero en general;
- Profundizar en el entendimiento, la motivación y la responsabilidad con respecto a la toma de decisiones personales y sociales;
- Inspirar al individuo a escoger sus valores personales, sociales, morales y espirituales, y a conocer métodos prácticos para desarrollarlos y profundizar en ellos, por medio de reflexiones en clase.

4.3. Actividades y técnicas didácticas.

- Escoger previamente el ejercicio para la sesión
- Intervención del especialista o educador.
- Mesa de debate, lluvia de ideas, reflexiones, mesas de trabajo, trabajo en equipo.
- Cierre y señalar las ideas de reflexión.

4.4. Material y espacio.

- Dentro del Centro de desarrollo integral para menores se realizarán todas las actividades.
- Cada ejercicio requiere material y equipo, el cual conseguirá el facilitador o educador la semana anterior a la sesión.
- Se utilizará el salón principal , que tiene una superficie aproximada de 50 m²(dentro del CDIM)
- El salón cuenta con 45 sillas, pizarrón, lápices, gises, cartulinas.
- Los valores se explican igualmente de forma abstracta y simple. Los niños experimentan los valores a través de visualizaciones, aprenden a través de historietas, información nueva y la aplicación de la ya existente. Habilidades sociales pacíficas y comportamientos de cooperación son desarrollados positivamente a través de obras y juegos cooperativos, y actividades artísticas tales como drama o historietas escritas y redacciones que comprometen a los estudiantes en la expresión creativa basada en los valores.

4.5. Número de sesiones y tiempo

- El programa constará de 12 sesiones, una cada semana.
- El tiempo de las sesiones es de 3 horas.
- El tiempo es flexible y se adaptará a lo que el momento requiera.
- Al concluir el programa en su totalidad se reiniciará el mismo, ya que la población cambia continuamente.

4.6. Temas a cubrir

Tema: Los valores en los adolescentes: honestidad.

Objetivos	Contenidos	Dinámicas	Ideas de reflexión	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Que los menores definan que son los valores. <ul style="list-style-type: none"> ✓ de acuerdo con la sociedad ✓ de acuerdo con las leyes ✓ de acuerdo con la familia • Que los menores describan los roles que han desempeñado en su sociedad <ul style="list-style-type: none"> ✓ a partir de sus historias de vida ✓ a partir de roles de personas conocidas • que los menores aprendan el valor de la honestidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se forman los valores dentro de una sociedad machista. • Que es un hombre • Los hombres y los valores • Como se construye un hombre (sin ser macho) • El hombre en la sociedad • El hombre en familia 	<p>¿Qué es ser hombre sin ser macho?</p> <p>¿Quién soy?</p> <p>¿Que valores rigen mi vida?</p>	<p>¿La honestidad que es?</p> <p>¿En que aspectos puedo cambiar?</p> <p>¿En qué aspectos no puedo cambiar?</p> <p>¿A través de que acciones puedo mejorar mi calidad de vida?</p>	<p>En una hoja escribe</p> <p>¿Cómo es que deseas ser hombre?</p>

(Ver anexo de la propuesta 1)

Tema: Conocerme para reconocer al otro: respeto y tolerancia.

Objetivos	Contenidos	Dinámicas	Ideas de reflexión	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer mi cuerpo. • Destacar la importancia de conocer mi cuerpo. • Reconocer el valor de la vida. • Identificar que es el respeto • Aprender el valor de la tolerancia 	<p>Morfología del cuerpo humano.</p> <p>Construcción social del cuerpo</p> <p>¿Que es respetar al otro?</p> <p>¿Que es tolerancia?</p>	<p>Ponte en mi lugar.</p> <p>Un sketch de humor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propón algo que creas que esta bien hecho y coméntalo con los demás para ver si es correcto lo que haces. • Porque debo de respetar al otro • ¿Si yo no respeto los demás me respetarán? 	<p>Observar la profundidad del análisis de cada uno de los integrantes del grupo.</p>

(Ver anexo de la propuesta 2)

Tema: El hogar y mi comunidad: amor, amistad, unidad y cooperación.

Objetivos	Contenidos	Dinámicas	Ideas de reflexión	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar que es una familia y el funcionamiento de ésta. • Aprender el rol de la familia en la sociedad • Aprender la estructura de una familia • Aprender la función del amor y la amistad en una sociedad. • Aprender el concepto de unidad. • Aprender el concepto de cooperación. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quien compone una familia? • Tipos de familias • La familia y la sociedad. • Un día normal en mi casa. • El valor de la unidad. • El valor del amor. • El valor de la cooperación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lluvia de ideas sobre la familia y los roles de cada integrante. 2. ¿Quienes componen tu familia? 3. ¿quienes son tus amigos? 4. Macrojuegos competitivos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Que rol juegas dentro de tu familia? • ¿Como me puedo integrar a mi comunidad? • ¿Si no tengo familia que puedo hacer? • ¿Todas las familias tienen problemas? • ¿Mis amigos son mi familia? 	<p>Observar el grado de integración de integración antes y después de la sesión.</p>

(Ver anexo de la propuesta 3)

Tema: ¿Por qué hay leyes?: libertad y responsabilidad.

Objetivos	Contenidos	Dinámicas	Ideas de reflexión	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender para que me sirven las leyes • Conocer el tipo de sentencias otorgadas en las cárceles por diversos delitos. • Aprender que es la libertad • Aprender que es ser responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de delito • Sentencias por diversos delitos • Las leyes • El valor de la responsabilidad • El valor de la libertad 	<ul style="list-style-type: none"> • El educador hará una lista de diversos tipos de delitos y sus penas dependiendo de la gravedad de estas (con ayuda de los menores). • El educador enumerara las leyes de orden común con ayuda de los educandos. • Nombraran los educandos las ventajas de la libertad • Nombraran los educandos las responsabilidades que adquieren al salir del CDIM. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las leyes no son para romperlas, son para vivir bien en comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concurso de graffiti

(ver anexo de la propuesta4)

Tema: Opciones que tengo al salir del CDIM: paz y felicidad.

Objetivos	Contenidos	Dinámicas	Ideas de reflexión	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> •Conocer las opciones educativas y laborales que tengo al salir del CDIM. •Identificar mi vocación •Aprender los beneficios de la Paz •Aprender que es la felicidad. 	<ul style="list-style-type: none"> •Escuelas de nivel medio superior •Diversos oficios, test psicométricos •la paz •la felicidad 	<ul style="list-style-type: none"> •Lluvia de ideas “que quiero ser” •Jugar a desempeñar un rol en una microsociedad •Que tengo que hacer para ser feliz pero respetando al otro. 	<p>¿Hay un lugar para mi en la sociedad?</p> <p>Nombrar a un mediador para que vea lo que esta mal en esa microsociedad</p>	<p>Observar las relaciones entre los menores.</p>

(ver anexo de la propuesta 5)

Anexos de la propuesta

Ejercicios sugeridos

Anexo 1: Los valores en los adolescentes.

¿Que es ser hombre sin ser macho?

Objetivo: analizar los aspectos que se relacionan al “ser hombre” excluyendo el machismo. Reflexiona sobre que significa ser hombre.

Material:

3 cartulinas

40 lápices

Un juego de plumones

Procedimiento:

Formar tres equipos.

El equipo A preparará una representación de ser hombre (usando mímica) en sus diferentes etapas de la vida, el equipo B escribirá en una hoja sobre “el ser Hombre” y lo leerá al resto del grupo, El equipo C dibujará a un hombre, cada equipo expondrá su trabajo en plenaria de ocho minutos.

Ideas para reflexionar:

¿Como nos visualizamos?

¿Cómo se visualizan los menores así mismos?

¿Qué más somos y no hemos realizado?

¿Qué más podemos ser?

¿Que quisiéramos hacer que la sociedad nos lo impide o no nos lo permite?

Evaluación

Identificar congruencia entre lo que se es y lo que se quiere ser.

¡Soy hombre no macho!

Objetivo:

Identificar las diferencias que establecen los hombre entre ser hombre y ser macho.

Describir los roles que la sociedad asigna a los hombres.

Material

2 cartulinas

15 lápices

Hojas

Cinta adhesiva

Procedimiento.

Formar tres equipos.

El equipo 1 dibujará a un hombre y a través del dibujo expresará lo que es característico de los hombres en cuanto a expresión, atuendo, órganos de su cuerpo, etc.

El equipo 2 escribirá lo que es un hombre y que es lo que los hace ser hombres

El equipo 3 preparará una representación mímica de lo que es ser hombre: gestos, modos, actitudes, expresión corporal, etc.

Los equipos expondrán su trabajo al resto del grupo durante ocho minutos para cada equipo.

Ideas para reflexionar

¿Cuales son los límites de los hombres?

¿Los hombres pueden hacer lo que desean o solo lo que les impone la sociedad?

Evaluación

Observar si el grupo logra trascender el auto alabo

Anexo 2: Conocerme para reconocer al otro: respeto y tolerancia

Inversión de roles

Objetivo:

Analizar como se viven los roles del “varón” y de la “mujer” frente a los factores sociales y biológicos.

Procedimiento

Dividir al grupo en dos partes, la mitad serán mujeres, la otra serán varones (e intercambiarán lugares)

Simular situaciones en donde las mujeres son acosadas por los hombres, (lo van a vivenciar cada uno de los integrantes del grupo) y al terminar la práctica contarán su experiencia.

Ideas para reflexionar:

Que rol social juega la mujer y el varón

Cuales son los roles adjudicados y cuales los asumidos

Evaluación

Observar la profundidad del análisis

Amasando tu cuerpo

Objetivo:

Conocer la fisiología, anatomía, funcionamiento e importancia de los órganos sexuales femeninos y masculinos.

Material:

Plastilina

Cartoncillos de 30 x 40 cm.

Hojas tamaño carta

Plumones

Procedimiento:

Formar 4 equipos

A los grupos se les dará 20 minutos a para que realicen un dibujo o una escultura del cuerpo humano, el equipo 1 de una niña, el equipo 2 de un niño, el equipo 3 un hombre adulto, equipo 4 una mujer adulta.

El educador fungirá como una persona que no sabe nada acerca del cuerpo humano y solicitará a cada equipo que le explique detalladamente.

Ideas para reflexionar:

¿Te gustaría que a la persona que más quieres le hicieran daño y si ya sucedió como reaccionaste?

Evaluación:

Hacer preguntas sobre el tema y ver el grado de conocimientos aprendidos.

Anexo 3: El hogar y mi comunidad: amor, amistad, unidad y cooperación.

Lluvia de ideas sobre la familia

Objetivos

Analizar que es una familia y el funcionamiento de ésta y aprender la función del amor y la amistad en una sociedad

Material

6 pliegos de papel bond

4 plumones

Cinta adhesiva

Procedimiento

Formar 2 equipos

A los grupos se les dará 20 minutos para que realicen una lluvia de ideas; un grupo sobre el tema de la familia y el otro sobre la función del amor en la sociedad.

Ideas para reflexionar:

¿Se puede querer a los amigos?

¿Mis amigos pueden ser mi familia?

Evaluación

Observarla profundidad del análisis.

Macrojuegos

Objetivo:

Explicar al grupo los temas a tratar que son: amor, amistad, unidad y cooperación ya que esto formará los lazos de cooperación y unión.

Material:

Espacio mínimo de trabajo 5m.

Gis

Dos ayudantes para vigilar el desempeño del grupo.

Procedimiento

Pedirles que no hablen en ningún momento para ésta dinámica.

Dentro del espacio pintar en el piso un cuadro de metro y medio por metro y medio (donde deben caber de 20 a 25 personas) y de dos metros por dos metros (para 30 a 35 personas)

Instrucciones: hoy vamos a formar un solo equipo y necesito que todos pongan mucha atención, ven el cuadro que esta pintado en el suelo, es para que todos ustedes se metan en él, de la manera que quieran, pero todos deben estar dentro al menos 15 segundos (al mismo tiempo). Si alguno de ustedes pisa la línea o habla mientras se esta haciendo la actividad volverán a empezar. Ustedes escojan a alguien para que los organice pero recuerden, se vale todo menos hablar.

Ideas para reflexionar:

Todos necesitamos ayuda de las demás personas.

Evaluación

Observar el grado de cooperación que tiene el grupo antes y después de la sesión.

Anexo 4: ¿Por qué hay leyes?: libertad y responsabilidad.

Lluvia de ideas sobre la libertad.

Objetivos:

Que el educando aprenda el significado de la ley

Que el educando interiorice las leyes y las aplique en la sociedad.

Que el educando aprenda que es la libertad.

Material

6 pliegos de papel bond

Plumones

Cinta adhesiva

Procedimiento

Dividir al grupo en 3 equipos

Cada equipo pondrá en el papel bond lo que crean que es la libertad y la felicidad.

A los equipos se les dará 20 minutos para que terminen.

Al terminar lo expondrán a los demás integrantes del grupo.

Ideas para reflexionar:

El educador dará un listado de lo que es la libertad y la felicidad; y los menores darán su opinión sobre lo que el educando les está enseñando.

Evaluación.

Observar el grado de madurez de los comentarios generados por los menores.

Concurso de graffiti

Objetivos: expresar por medio de la pintura que es la libertad y la felicidad.

Material:

Pintura en aerosol

8 lienzos de triplay de 2 mt²

Procedimiento

Se dividirán a los menores en 8 equipos, a cada equipo se les dará:

Pintura en aerosol de varios colores

Un lienzo de triplay para pintar sobre el.

A los equipos se les darán 40 minutos para que hagan su graffiti

Ideas para reflexionar:

¿La libertad y la felicidad es para todos lo mismo?

Evaluación:

Identificar el grado de madures en los comentarios de cada uno de los participantes.

Anexo 5: Opciones que tengo al salir del CDIM: paz y felicidad.

Desempeñar un rol en una microsociedad

Objetivos:

Que los menores aprendan que todas las personas son valiosas en una sociedad independientemente de el rol que jueguen.

Material

Hojas de colores

Plumones

Cinta adhesiva

Procedimiento

En una hoja escribir diferentes oficios (barrenderos, amas de casa, médicos, abogados, empresarios, etc.) dependiendo del numero de menores que participen en programa.

Asignar al azar un rol a cada menor.

De manera individual pedir al menor que desempeñe el rol que se le asignó (lo positivo y lo negativo).

Ideas para reflexionar:

Todos somos importantes en una sociedad.

Evaluación

Identificar el grado de madures en los comentarios de cada uno de los participantes.

Conclusiones generales

En el tiempo que he estado trabajando con menores infractores he aprendido que ellos también tienen valores; éstos pueden ser contrarios a los que podemos poseer nosotros y están tan arraigados en su forma de vivir que es difícil el modificarlos, pero tratando a los menores con respeto los educadores podemos acercarnos y poder cambiar sus antivalores en valores que le permitan su inserción en la sociedad.

La infancia y la adolescencia son etapas de la vida sumamente importantes, ya que en ellas se puede moldear el carácter de una persona; en lo particular pretendo que los menores interioricen 12 valores, que se les enseñarán de manera no arbitraria, porque estos menores vienen de ambientes donde impera la hostilidad y si se encontraran con personas hostiles dentro del CDIM ellos no querrán cooperar y no se podría llevar a cabo el cometido del programa. Por lo tanto éste es sintético, con un lenguaje coloquial y con ejemplos reales para que lo aprehendan y lo puedan aplicar a su vida.

Normalmente cuando un menor infractor sale del CDIM no es garantía de que no va a volver a reincidir, ya que en su mundo no hay cabida para los valores y lo único que quiere es satisfacer sus necesidades, sin importar el causar daño a los demás; por eso la propuesta que hago es una alternativa para los menores, porque se les enseñara a respetar al prójimo y a las leyes, a amar y sentirse amados, a solicitar y brindar ayuda, etc. Además los valores que se pretende enseñar les servirán para que se adapten mejor a su comunidad al salir del CDIM. A su vez ellos podrán transmitir los valores aprendidos a los integrantes de su familia o bien a las personas con las que convivan y así poder romper con el círculo vicioso que hace que estos menores que se han readaptado reincidan; y en vez de eso tengan el deseo cambiar su manera de vivir.

Referencias bibliográficas

Albornoz, Orlando. *Las tensiones entre Educación y sociedad*. Caracas, Venezuela, Ed. Monte Ávila, 1992, 245 p.

Amador Piza, Alberto E. *Vivir y trascender en familia: a través de los valores humanos*. México, Ed. Trillas, 2004, 129 p.

Arjona la Valle, Silvia Elizabeth. et al. *Navegando por la @dolecencia unam. mx en busca de respuestas*. México, UNAM / Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. 2003, 236 p.

Ayala Aguirre, Francisco G. *La Función del Profesor como Asesor*. México, Ed. Trillas, 1998, 125 p.

Baeza y Aceves Leopoldo. *Endocrinología y criminalidad*. México, Porrúa, 1995, 218 p.

Barba Casillas, José Bonifacio. *Educación para los derechos humanos: los derechos humanos como educación valoral*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1997, 249 p.

Bromberg, Walter. *Psicología de la delincuencia: personalidad y criminalidad*. Madrid, Ed. Morata, 1993, 253 p.

Bugallo Sánchez, José. *Los reformatorios de niño*. Madrid, Ed. Castro, 1987, 150 p.

Carranca y Trujillo, Raúl. *Código Penal Anotado*. México, Ed. Porrúa, 2003, 1267 p.

Castellanos, Fernando. *Lineamientos elementales de derecho penal: parte general*. México, Ed. Porrúa, 1997, 357 p.

Clavijero, Francisco J. *Historia antigua de México, Tomo II*. México, Ed. Factoría, 2000, 439 p.

Coles, Robert. *La inteligencia moral del niño y del adolescente*. Barcelona, Ed. Kairos, 1998, 259 p.

Qué de Olalde, María Luz. *El problema de la educación de los menores infractores*. México, 1990, 175 p.

Cuello Calón, Eugenio. *Derecho penal, parte general*. Barcelona, Ed. Bosh, 1989, 445 p.

De Ibarrola Nicolín, María. *Pobreza y aspiraciones escolares*. México, Ed. Centro de Estudios Educativos, 1997, 190 p.

De la Garza, Fidel. *La cultura del menor infractor*. México, Ed. Trillas, 1987. 182 p.

Díaz Infante, Fernando H. *La Educación de los aztecas: como se formó el carácter del pueblo mexicana*. México, Ed. Panorama, 1992, 144 p.

Díaz-Barriga, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, Ed. Mc Graw- Hill Interamericana, 2003, 232 p.

Donini, Antonio. *Sexualidad y familia: crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Buenos Aires, México, Ed. Novedades Educativas, 2005, 223 p.

English, O. Spurgeon y Pearson, Geral, H.J. *Neurosis frecuentes en los niños y en los adultos*. Buenos Aires, Ed. Asociación Psicoanalítica Argentina, 1998, cap II.

Fabelo Corzo, José Ramón. *Los valores y sus desafíos actuales*. Puebla, Ed. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2001, 296 p.

Fabelo, José Ramón. *La formación de valores en las nuevas generaciones*. La Habana, Ed. Ciencias Sociales, 1996, 208 p.

Fabelo, José Ramón. *Práctica, Conocimiento y Valoración*. La Habana. Ed. Ciencias Sociales, 1982, 235 p.

Feldman, Maurice Philip. *Comportamiento Criminal: Un análisis psicológico*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1989, 408 p.

Fronzizi, Risieri. *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1992, 236 p.

García, Diana. *Estudio sobre los valores del Educando adolescente en la ciudad de México: la voz del propio joven*. México, Ed. Gernika, 2001, 258 p.

Gómez Mesa, Antonio. *Organización y funcionamiento de un tribunal tutelar de menores*. Madrid, Ed. Bailly Bailliere, 1998, 217 p.

González de la Vega, Francisco. *El Código Penal Comentado*. México, Ed. Porrúa, 1996, 521 p.

Hersh, Richard. *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Ed. Narcea, 1998, 192 p.

Ingenieros José. *Criminología*. Madrid, Ed. Daniel Jorro, 1989, 195 p.

Kohlberg, Lawrence. *La Educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Ed. Gedisa, 1997, 355 p.

Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Tr. Asun Zubiaur Zarate. Bilbao, Ed. Desclee de Brouwer, 1992, 662 p.

Kohlberg, Lawrence. *Development as the Aim of Education*. Harvard Educational Review, Vol. 42, N° 4, November, 1992.

Kohlberg, Lawrence. *High School Democracy and Educating for a Just Society*. Mosher, R. Moral Education, A first generation of research and development, Praeger Publishers, New York, 1990.

Kohlberg, Lawrence. *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach*. Lickona, T. *Moral Development and Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1990.

Lacasa Pilar. *Aprendiendo a aprender: resolviendo problemas entre iguales*. Madrid. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia/Centro de Publicaciones/Centro de Investigación y Documentación Educativa, deposito legal, 1995, 428 p.

Lacasa Pilar. *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid, Ed. Visor, 1997, 326 p.

Leñero Otero, Luís. *Sociedad civil, familia y juventud: ensayo de diagnóstico e intervención social*. México, Ed. Centro Juvenil Promoción Integral/Instituto Mexicano de Estudios Sociales, 1992, 204 p.

León Rey, José Antonio. *Los menores ante el código penal colombiano*. Bogota, Ed. Imprenta nacional, 1990, 200 p.

Leñero Otero, Luís. *Las Familias en la ciudad de México: investigación social sobre la variedad de las familias, sus cambios y perspectivas de fin de siglo en el "año internacional de la familia"*. México, Ed. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, 1994, 282 p.

Maier, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Argentina, Ed. Amorrortu, 2000, 358 p.

Marín Hernández, Genia. *Historia del Tratamiento de los Menores Infractores en el Distrito Federal*, México, Ed. Comisión Nacional de Derechos Humanos, 1991, 152 p.

Marín Ibáñez, R. *Valores, objetivos y actitudes en Educación*. Valladolid, Ed. Miñón, 1996, 200 p.

- Martínez Beltrán, José María. *Enseño a pensar*. Madrid, Ed. Bruño, 1997, 206 p.
- Martínez González, Raquel Amaya. *Familia y Educación, fundamentos teóricos y metodológicos*. Madrid, Ed. Universidad de Oviedo, 1996, 250 p.
- Martínez Moctezuma, Teresa. *La orientación Educativa: sujetos saberes y practicas*. México, Ed. Universidad Pedagógica Nacional/Dirección de investigación, 2001, 81 p.
- Mezger, Edmundo. *Criminología*. Madrid, Ed. Revista de Derecho Privado, 1989, 301 p.
- Millán Puelles, Antonio. *La formación de la personalidad humana*. Madrid, Ed. Rialp, 1989, 218 p.
- Molina, Deniz. *Modelo de Orientación Personal-Social*. Barinas, Ed. Unellez, 1998, 152 p.
- Molina, Deniz. *Material de Apoyo Instruccional*. Barinas, *Curso Orientación Educativa*, Ed. Unellez, 2001, 215 p.
- Mussen, Paul Henry. *Desarrollo de la personalidad en el niño*. Tr., Francisco González Aramburu, Edición 2, México, Ed. Trillas, 1994, 563 p.
- Papalia, Diane. *Psicología del desarrollo*. Santafe de Bogotá, Colombia, Ed. Mc Graw Hill, 1998, 628 p.
- Pavón Vasconcelos, Francisco. *La causalidad en el delito*. México, Ed. Porrúa, 1993, 201 p.
- Pérez Vitoria, Octavio. *La minoría penal*. Barcelona, Ed. Boosch, 1989, 253 p.
- Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Ed. Fontanell, 1989, 357 p.
- Prieto Figueroa, Luís Beltrán. *Principios generales de la Educación, o una educación para el porvenir*. Caracas, Venezuela, Ed. Monte Ávila, 1995, 371 p.
- Raggi y Ageo, Armando M. *Criminalidad juvenil y defensa social*. Habana, Ed. Cultura, tomo I, 1988, 186 p.
- Ríos González, José Antonio. *El padre en la dinámica personal del hijo*. Barcelona, Ed. Científicos-médica, 1990, 154 p.
- Ruiz Funes, Mariano. *Criminalidad de los menores*. México, Ed. UNAM, 1989, 396 p.
- Sanmartín, José. *La mente de los violentos*. Barcelona, Ed. Ariel, 2002, 171 p.

Scheler, Max Ferdinand. *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid, Ed. Revista de Occidente, 1990, 250 p.

Siegfried, Lamnek. *Teorías de la Criminalidad: una confrontación crítica*. México, Ed. Siglo Veintiuno, 1990, 242 p.

Silva Rodrigues, Arturo. *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. México, Ed. Pax, 2003, 308 p.

Solís Quiroga, Héctor. *Introducción a la sociología criminal*. México, Ed. UNAM 1992, 241 p.

Solís Quiroga, Héctor. *Justicia de menores*. México, Ed. Porrúa, 1990, 327 p.

Solís Quiroga, Héctor. *Educación correctiva*. México, Ed. Porrúa, 1990, 263 p.

Tocaven García, Roberto. *Menores infractores*. México, Ed. Porrúa, 1993, 100 p.

Vela Treviño, Sergio. *Culpabilidad e inculpabilidad teoría del delito*. México, Ed. Trillas, 1992, 414 p.

Vital, Francisco. *Instructivo para la Diferenciación de los Campos de la Orientación*. Caracas, Ed. UCV, 1997, 98 p.

Bibliografía sugerida para la propuesta pedagógica.

Alonso Pérez, Matilde. *Desarrollo y cooperación*. Valencia, Ed. Tirant lo Blanch, 1999, 255 p.

Barbera Albalat, Vicente. *La responsabilidad: como Educar en la Responsabilidad*. Madrid, Ed. Aula XXI/deposito legal, 2001, 262 p.

Barragán Medero, Fernando. *Educación en valores y género*. Sevilla, Ed. Diada, 2002, 171 p.

Berlín, Isaiah. *La traición de la libertad: seis enemigos de la libertad humana*. Editado por Henry Hardy ; traducción de María Antonia Neira Bigorra. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2004, 235 p.

Bieri, Meter. *El oficio de ser libre*. Tr. de Ingrid Vendrell Ferran, Barcelona, Ed. Ariel, 2002, 287 p.

Calman, Claire. *Amor son sólo cuatro letras*. Barcelona, Ed. Salamandra, 2004, 287 p.

Carrancá y Rivas, Raúl. *Derecho y libertad*. México, Ed. Porrúa, 2003, 325 p.

Cisneros, Isidro H. *Tolerancia: el desafío de nuestro siglo*. México, Ed. Comité Directivo Estatal, 2004, 35 p.

Cyrulnik, Boris. *El Amor que nos cura*. Barcelona, Ed. Gedisa, 2005, 190 p.

Díaz Polanco, Héctor. *El canon Snorri: diversidad cultural y Tolerancia*. México, Ed. Universidad de la Ciudad de México, 2004, 252 p.

Díaz-Aguado, Maria José. *Escuela y tolerancia*. Madrid, Ed. Pirámide, 1996, 212 p.

Escámez Sánchez, Juan. *La Educación en la responsabilidad*. Barcelona, Ed. Paidós Ibérica, 2001, 153 p.

Frankfurt, Harry G. *Las razones del amor: el sentido de nuestras vidas*. Barcelona, Ed. Paidós, 2004, 89 p.

Fromm, Erich. *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. Traducción de Noemí Rosenblatt, México, Ed. Paidós, 2004, 135 p.

Garza Treviño, Juan Gerardo. *Educación en valores*. México, Ed. Trillas, 2000, 411 p.

Gray, John. *Las dos caras del liberalismo: una nueva interpretación de la tolerancia liberal*. Barcelona, México, Ed. Paidós, 2001, 167 p.

Lelord, Francois. *La fuerza de las emociones: amor, cólera, alegría*. Barcelona, Ed. Kairos, 2002, 421 p.

Llanes Tovar, Rafael. *Como enseñar y transmitir los valores: guía para padres y maestros*. México, Ed. Trillas, 2001, 197 p.

McClintic, J. Robert. *Fisiología del cuerpo humano*. México, Ed. Limusa, 1993, 296 p.

Mentruyt, Otilia. *10 puertas para ser feliz: una guía efectiva para controlar su estado emocional*. Buenos Aires, Ed. Lugar, 2002, 62 p.

Millán Arroyo. *Educarse y Educar hoy: 500 pensamientos y estímulos para ayudar al crecimiento en valores*. Madrid, Ed. CCS, 2002, 171 p.

Prevot, Georges. *Pedagogía de la cooperación escolar*. Edición 2, Barcelona, Ed. Planeta, 1999, 158 p.

Rizzi, Rinaldo. *La cooperación en la Educación*. Edición 2, Sevilla, Ed. Morón, 2000, 132 p.

Rugarcía Torres, Armando. *Los valores y las valoraciones en la Educación*. Edición 2, México, Ed. Trillas, 1999, 139 p.

Ruiz Jiménez, María. *Educación en valores*. Madrid, Ed. Escuela Española, 1998, 124 p.

Salmeron, Fernando. *Diversidad cultural y tolerancia*. México, Ed. Paidós, UNAM, Facultad de filosofía y Letras, 1998, 119 p.

Savater, Fernando. *La libertad como destino*. Sevilla, Ed. Fundación José Manuel Lara, 2004, 61 p.

Schopenhauer, Arthur. *El arte de ser feliz: explicado en cincuenta reglas para la vida*. Barcelona, Ed. Herder, 2000, 158 p.

Tenzing Gyatso. *El arte de la felicidad; Dalai Lama con Howard C. Cutler*; tr. de José Manuel Pomares. Barcelona, España, Ed. Grijalbo Mondadori, 1999, 269 p.

Vera Ocampo, Silvia. *Los roles femenino y masculino, ¿condicionamiento o biología?* Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, Argentina, 1987, 249 p.

Vial Larrain, Juan de Dios. *Filosofía moral*. 2a Ed. Chile, Ed. Universidad Católica de Chile, 2000, 120 p.

Anexos generales

Anexo 1

LEY PARA EL TRATAMIENTO DE MENORES INFRACTORES, PARA EL DISTRITO FEDERAL EN MATERIA COMUN Y PARA TODA LA REPUBLICA EN MATERIA FEDERAL TEXTO VIGENTE (Ultima reforma aplicada 23/01/1998) ¹

TITULO PRELIMINAR Artículo 1 La presente Ley tiene por objeto reglamentar la función del Estado en la protección de los derechos de los menores, así como en la adaptación social de aquéllos cuya conducta se encuentra tipificada en las leyes penales federales y del Distrito Federal y tendrá aplicación en el Distrito Federal en materia común, y en toda la República en materia federal.

Artículo 7 El procedimiento ante el Consejo de Menores, comprende las siguientes etapas:

- I.- Integración de la investigación de infracciones;
- II.- Resolución inicial;
- III.- Instrucción y diagnóstico;
- IV.- Dictamen técnico;
- V.- Resolución definitiva;
- VI.- Aplicación de las medidas de orientación, de protección y de tratamiento;
- VII.- Evaluación de la aplicación de las medidas de orientación, de protección y de tratamiento;
- VIII.- Conclusión del tratamiento; y
- IX.- Seguimiento técnico ulterior.

¹ Por cuestión de espacio tuve que tomar los artículos mas relevantes respecto al trato de los menores infractores.

Anexo 2

Modelos educativos vigentes²

Los modelos del INEA para la educación básica de las personas jóvenes y adultas se basan en esquemas educativos abiertos y flexibles para adecuarse a las características de tiempo y forma de la población a la que van dirigidos. Actualmente se aplica el Modelo de Transición, el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y, para los jóvenes de 10 a 14 años que están fuera de la primaria escolarizada, el Modelo Nuevo Enfoque para la Educación Básica para la primaria de jóvenes 10-14 (NEEBA 10-14) o el MEVyT 10-14 que se encuentra en experimentación.

Modelo de Transición

El Modelo de Transición se integró por los anteriores modelos: Modelo Pedagógico de Educación Primaria para Adultos (MPEPA) y la Secundaria Abierta (SECAB), que presentan metodologías diferenciadas para cada nivel.

Es una de las opciones educativas que ofrece el Instituto para que las personas jóvenes y adultas cubran su educación básica en español. Este Modelo continuará vigente sólo en los estados en los que aún no se haya implantado y generalizado el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo.

Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT)

El MEVyT es una propuesta educativa que tiene como propósito fundamental ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses, por lo cual podrán elegir los módulos que más les interese estudiar, según el nivel correspondiente. El modelo plantea el tratamiento de los contenidos y temas desde la recuperación de experiencias, saberes y conocimientos de las personas y da prioridad al aprendizaje más que a la enseñanza, porque reconoce que las personas a lo largo de su vida han desarrollado la capacidad de aprender, pero que cada persona vive esa experiencia de distinta manera.

Modelo Nuevo Enfoque de Educación Básica para primaria de jóvenes 10-14 (NEEBA 10-14)

El programa NEEBA 10-14 es una estrategia para disminuir la fuente de rezago educativo de jóvenes dentro del rango de edad de 10 a 14 años que por algún motivo no iniciaron o no continuaron sus estudios de primaria y tienen resistencia, por la edad y la situación social, a reincorporarse a la primaria escolarizada. Este programa se encuentra bajo la responsabilidad del INEA desde 1990 y desde entonces se han realizado esfuerzos por incrementar su calidad y pertinencia. El programa educativo está organizado, por asignaturas, en tres fases para cubrir la educación primaria de una manera más flexible y pertinente. Cada fase tiene correspondencia con los grados de la primaria y utiliza, entre otros materiales, los libros de texto gratuitos de la SEP.

² Secretaría de Educación Pública.

Anexo 3 Las Dos Etapas del Desarrollo Moral según Piaget³

	Etapa 1	Etapa 2
CONCEPTOS MORALES	Moralidad de la prohibición.	Moralidad de la cooperación
PUNTO DE VISTA	El niño ve un acto como totalmente correcto o incorrecto y piensa que todo el mundo lo ve de la misma forma. Los niños no pueden ponerse en el lugar de otros.	Los niños pueden ponerse en el lugar de otros. No son dogmáticos en sus juicios, si no que ven que es posible más de un punto de vista.
INTENCION	El niño juzga los actos en términos de consecuencias físicas, no de la motivación que se encuentra detrás de ellos.	El niño juzga los actos por las intenciones, no por las consecuencias.
REGLAS	El niño obedece las reglas porque son sagradas e inalterables.	El niño reconoce que las reglas son hechas por la gente y que la gente puede cambiarlas. los niños se consideran a sí mismos tan capaces de cambiar las reglas como cualquier otro.
RESPECTO POR LA AUTORIDAD	El respeto unilateral conduce a sentimientos de obligación para obrar de acuerdo con los estándares de los adultos y para obedecer sus reglas.	El niño reconoce que las reglas son hechas por la gente y que la gente puede cambiarlas. los niños se consideran a sí mismos tan capaces de cambiar las reglas como cualquier otro.
CASTIGO	El niño confunde la ley moral con la ley física y cree que cualquier accidente físico o desgracia que ocurra después de un mal comportamiento es un castigo de Dios o de otra fuerza sobrenatural.	El niño no confunde la desgracia natural con el castigo.

³ Hersh, Richard. El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg. P. 30 a 46

Anexo 4

Los seis estadios morales de Kohlberg.

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
<i>Nivel preconvencional</i> Estadio 1: moralidad heterónoma	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por si misma; evitando daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia
Estadio 2 individualismo. Fines instrumentales y cambio.	Seguir reglas cuando es por propio interés inmediato, actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejara a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual, pacto, acuerdo.	Servir los propios intereses en un mundo en el que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses.	<i>Perspectiva individualista concreta.</i> Conciencia de que todo el mundo tiene sus intereses a perseguir y esto lleva a un conflicto, de forma que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto)
<i>Nivel convencional</i> Estadio 3 mutuas expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal.	Vivir en la forma en que la gente alrededor espera de uno o lo que la gente en general espera de su papel de hijo, hermano, amigo, etc. "ser bueno" es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.	La necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás. Cuidar de otros. Creencia en la Regla de Oro, deseo de mantener las normas y la autoridad que mantengan los estereotipos de buena conducta.	<i>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencia sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta, poniéndose en el lugar de otra persona. No considera la perspectiva del sistema generalizado.
Estadio 4 sistema social y conciencia.	Cumplir las obligaciones acordadas. Se deben de mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente bien contribuir a la sociedad, al grupo, o a la institución	Mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema "si todo el mundo lo hiciera" o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo (fácil de confundir con la creencia del Estado 3 de reglas y autoridad)	Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema.

<p>Nivel III Postconvencional o de principios Estadio 5 contrato social o utilidad y derechos individuales.</p>	<p>Ser consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y normas son relativos a un grupo. Estas normas deberían mantenerse en interés de la imparcialidad y porque son el acuerdo social, algunos valores y derechos no relativos como la vida y la libertad, deben también mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de la mayoría.</p>	<p>Un sentido de obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene que hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso, libremente aceptado hacia los amigos, la familia y obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basen un cálculo racional de utilidad total "lo mejor posible para el mayor número de gente".</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> Perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista legal y moral; reconoce que a veces entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>
<p>Estadio 6 principios estéticos universales</p>	<p>Seguir principios estéticos auto-escogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos.</p>	<p><i>Perspectiva desde un punto de vista moral,</i> del cual derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.</p>

Anexo 5

IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS (según L. Kohlberg)⁴

	TRANSMISIÓN CULTURAL	ROMÁNTICA	PROGRESIVA
<i>METAS DE LA EDUCACIÓN</i>	<p>La internalización de valores y conocimientos culturales.</p> <p>Centrada en la escuela.</p> <p>Enfatiza la disciplina y enseñanzas referidas al orden social, lo común, lo establecido.</p> <p>Primacía de lo racional.</p>	<p>Crear un ambiente no conflictivo capaz de fomentar un desarrollo sano.</p> <p>Centrada en el alumno.</p> <p>Enfatiza la libertad y derechos del educando, lo singular, lo personal y lo original.</p> <p>Valoriza el conocimiento intuitivo y los sentimientos.</p>	<p>Alcanzar en la adultez el estadio o nivel superior del desarrollo.</p> <p>Centrada en la interacción alumno-medio escolar.</p> <p>Enfatiza el conocimiento como cambio activo en los patrones de pensamiento realizados mediante la experiencia en la resolución de problemas.</p>
<i>EDUCACIÓN MORAL</i>	<p>La moralidad como aprendizaje de las reglas culturalmente aceptadas</p>	<p>La moralidad como el simple despliegue y externalización de los impulsos y emociones.</p> <p>Como despliegue espontáneo de un patrón innato.</p>	<p>La moralidad como cambio activo en los patrones de respuesta a situaciones sociales problemáticas. La justicia como reciprocidad entre un individuo y los demás en su medio social.</p>

⁴ Kohlberg Lawrence. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. .p. 56

Anexo 6

IDEOLOGIAS EDUCATIVAS y EPISTEMOLÓGICAS (según L. Kohlberg).⁵

	TRANSMISIÓN CULTURAL	ROMÁNTICA	PROGRESIVA
CONOCIMIENTO	Enfatiza el conocimiento "objetivo". Lo equipara con la realidad sensible externa.	Define el conocimiento y la realidad en relación a la experiencia de sí mismo.	Define al conocimiento como relación de equilibrio entre el sujeto indagante y la situación problemática.
EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS	Evalúa el rendimiento y la conformidad de la conducta con las normas culturales mediante el uso de pruebas objetivas de medición.	Considera a la evaluación de las habilidades y el rendimiento como medio secundario para la toma de conciencia de sí mismo.	Evalúa la estructura mental y no solamente el rendimiento, tratando de integrar tanto la conducta como los estados internos.
POSTURA EPISTEMOLÓGICA	Empirista	Fenomenológico - Existencial	Funcionalista-pragmática (interaccionista)

⁵ Kohlberg Lawrence. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. p. 86

Anexo 7

IDEOLOGÍAS EDUCATIVAS y TEORIAS PSICOLÓGICAS⁶

	<i>TRANSMISIÓN CULTURAL</i>	<i>ROMÁNTICA</i>	<i>PROGRESIVA</i>
<i>Teorías psicológicas</i>	Conductismo Asociacionismo Ambientalismo	Maduracionistas	Cognitivo-Evolutivas
<i>Autores</i>	E. L. Thorndike J. B. Watson B. F. Skinner	S.Freud A. Gesell	J. Piaget
<i>Metáfora básica del desarrollo</i>	Mecanicista El medio como factor principal del desarrollo. Analogía con las máquinas (computadoras)	Orgánica El desarrollo psicológico como despliegue de algo biológicamente dado. Analogía con los seres vivientes (vegetales y animales)	Dialéctica El desarrollo como análogo al modelo de progresión de ideas en el discurso según el cual un núcleo de ideas universales es redefinido y reorganizado.

⁶ Kohlberg Lawrence. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. P. 132