

872729



UNIVERSIDAD "DON VASCO", A. C.

INCORPORACIÓN No. 8727-29 A LA

46

Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

"La formación en valores,
un elemento esencial en el proceso de
implementación del Servicio Social, para los
alumnos del Instituto Morelos, secundaria y
preparatoria, de Uruapan, Michoacán".

29 5957

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA:

Julián Wences Equihua



UNIVERSIDAD
"DON VASCO", A. C.

URUAPAN, MICH.

AGOSTO DEL 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A Laura, mi esposa, que ha estado a mi lado con paciencia en todo este tiempo y me ha mostrado el amor de Dios en su amor, enseñándome a verme en el otro y realizarme mediante la entrega.

A mis hijas, Diana Laura y Claudia Andrea, por quienes se ha realizado éste proyecto, pues en ellas se encarna el futuro mejor que queremos realizar.

A mis padres, José y Agustina, en
quienes recibí la vida y que me
transmitieron los valores,
ofreciendo todo lo que tenían,
gracias a ellos estoy hoy
terminando esta etapa de vida.

A mis hermanos, José, Agustín,
Alfredo, Javier, Raquel, Judith y
Alma, quienes con su apoyo me
han impulsado a seguir adelante.

A todos los miembros de la comunidad
educativa del Instituto Morelos
que me apoyaron con su tiempo
e información para poder realizar
mi trabajo de investigación.

A todos mis amigos que han orado y me han acompañado durante la vida, enseñádome a descubrir que todo está bien, a querer y a ser cada vez más humano.

A mis maestros y compañeros que han compartido parte de sí conmigo.

Especial reconocimiento, agradecimiento y dedicación a quien me ha dado la vida, y ha hecho posible que todo sea, haciendo que todo valga la pena y esté bien. Sólo su amor explica que esté hoy aquí, agradeciendo y dedicando este trabajo a todos los que he mencionado.

INDICE

INTRODUCCIÓN	9.
CAPÍTULO I: EL INSTITUTO MORELOS, A.C.	13.
1.1. LA ESCUELA CATÓLICA	14.
1.1.1. Carácter específico de la Escuela Católica	16.
1.1.2. La Escuela Católica en América Latina	18.
1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL INSTITUTO MORELOS	20.
1.3. FILOSOFÍA MARISTA	23.
1.3.1. Elementos generales	24.
1.3.2. La solidaridad dentro de la Filosofía Marista	28.
1.4. OBJETIVOS Y POLÍTICAS DE LA INSTITUCIÓN	31.
1.5. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA	34.
1.6. PROGRAMAS QUE DESARROLLA	41.
CAPÍTULO II: EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR	43.
2.1. GENERALIDADES DEL TRABAJO SOCIAL	43.
2.2. FUNCIONES DE TRABAJO SOCIAL	46.
2.3. NIVELES DE INTERVENCIÓN.	49.
2.3.1. Trabajo Social de Casos	49.
2.3.2. Trabajo Social de Grupos	52.
2.3.3. Trabajo Social Comunitario	58.
2.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR	66.

2.5. DEFINICIÓN Y OBJETIVOS	67.
2.6. FUNCIONES Y ACTIVIDADES EN EL ÁREA ESCOLAR	68.
2.6.1. Investigación	68.
2.6.2. Educación	70.
2.6.3. Relaciones Públicas	71.
2.6.4. Organización	71.
2.6.5. Coordinación	72.
2.6.6. Administración	72.
2.6.7. Capacitación	74.
2.6.8. Sistematización	74.
CAPÍTULO III: LA ADOLESCENCIA	76.
3.1. ASPECTOS GENERALES	76.
3.2. EL INICIO DE LA ADOLESCENCIA	78.
3.3. CAMBIOS FISIOLÓGICOS	78.
3.4. CAMBIOS EMOCIONALES	81.
3.4.1. Etapa de Emoción Intensificada	81.
3.4.2. Emociones de la Adolescencia	82.
3.4.3. Medios para reducir los efectos negativos de las emociones	83.
3.5. DESARROLLO SOCIAL DEL ADOLESCENTE	85.
3.5.1. Cambios en los Grupos de Amistades	87.
3.5.2. Cambio en el trato a los Amigos	88.

3.5.3. Cambio en la elección de Líderes	89.
3.5.4. Cambios en las actitudes y conductas sociales	90.
3.6. CAMBIOS EN LA PERSONALIDAD	92.
3.7. CAMBIOS O TRANSICIÓN EN LO RELIGIOSO	94.
3.7.1. Factores que influyen sobre este cambio	95.
3.7.2. Procesos de transición	95.
3.8. TRANSICIÓN EN LO MORAL	99.
3.8.1. Cambios en la moralidad del Adolescente	99.
3.8.2. Dificultades en el proceso de transición	101.
3.8.3. Auxiliares para una transición adecuada	104.
3.8.4. Incoherencia entre el conocimiento y la conducta moral	107.
CAPÍTULO IV: LA FORMACIÓN EN VALORES EN FUNCIÓN DEL COMPROMISO SOCIAL	112.
4.1. LOS VALORES	112.
4.1.1. Características generales	113.
4.1.2. Tipología y jerarquización	117.
4.2. SOBRE EL CONTEXTO ACTUAL PARA LA VIVENCIA DE LOS VALORES	123.
4.3. LA FORMACIÓN EN VALORES	130.
4.3.1. Propuestas metodológicas	136.
4.3.1.1. Gerardo Canseco	136.

4.3.1.2. Propuestas presentadas en el ámbito Marista	143.
4.4. EL SERVICIO SOCIAL COMO ELEMENTO NECESARIO PARA LA FORMACIÓN EN EL VALOR DE LA SOLIDARIDAD Y COMO EXPRESIÓN LÓGICA DEL MISMO PROCESO	151.
4.4.1. Servicio Social	151.
CAPÍTULO V: INVESTIGACIÓN DE CAMPO	157.
5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	158.
5.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	159.
5.3. INSTRUMENTO	159.
5.4. PRESENTACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	161.
CONCLUSIONES Y PROPUESTA	195.
CONCLUSIONES GENERALES	195.
PROPUESTA	198.
ANEXOS	216.
BIBLIOGRAFÍA	224.

INTRODUCCIÓN

La educación, y particularmente la educación en valores es un tema que ha adquirido particular importancia debido a las características de la realidad actual, además de las fuertes críticas que han recibido diferentes sistemas educativos que se consideran carentes de ésta.

Estudiar la necesidad de un proceso adecuado de formación en valores, en especial en la solidaridad, para que haya un compromiso social por parte de los alumnos del Instituto Morelos, es algo necesario y vigente.

Surge en torno a la implementación del servicio o acción social en la preparatoria del mismo instituto. Este servicio significa precisamente la expresión del valor de la solidaridad, y de la opción por los pobres, opción eclesial a la que no puede renunciar por ser una institución católica. Existe el interés de los miembros de la comunidad educativa de que éste se lleve a efecto de manera adecuada.

Para los Maristas es una oportunidad y necesidad de lograr que los alumnos entren en un proceso de formación en la solidaridad, uno de los valores fundamentales en todo cristiano y especialmente en quienes comparten los ideales de Marcelino Champagnat (Maristas).

Es por ello importante abordar el tema de la solidaridad y el servicio social, la presente investigación lo hace, reconociendo que no sólo se trata de un problema aislado, sino que intenta ser un eslabón significativo en el

proceso de formación que ofrece la institución, además de que pretende ser uno de los pilares transversales de la misma.

La vigencia del tema tomado, así como la importancia que tiene actualmente en la reestructuración del instituto, ofrece una serie de posibilidades y facilidades para su realización. Pretende ser éste un aporte para la formación integral del alumno, mediante el planteamiento de un elemento como es el servicio social dentro de una metodología para la formación en valores, particularmente la solidaridad.

Además de los beneficios que puede ofrecer esta investigación a la institución en que se realiza, es también importante para Trabajo Social, porque representa una innovación en el ámbito escolar, ubica al profesionista como un intermediario entre la comunidad carente de satisfactores y la comunidad educativa como portadora de satisfactores. Reconoce, sin embargo, que la misma comunidad educativa tiene necesidad de formación en función de atender adecuadamente las necesidades de la comunidad.

No se puede desligar a una institución educativa de su responsabilidad de formar agentes sociales de cambio, atender esta necesidad con miras a la consideración y solución de los problemas de los grupos sociales más necesitados, no puede ser campo ajeno para el trabajo social.

El presente trabajo sólo representa una parte inicial en el proceso a desempeñar por trabajo social en este campo. Se refiere a la

sensibilización de los portadores de satisfactores para que haya la posibilidad de incidencia en una situación social concreta. Formar en la solidaridad implica necesariamente la acción social comprometida con los grupos más desatendidos de la sociedad.

De esto que la presente investigación pretende ofrecer elementos básicos que permitan integrar el servicio social dentro de un marco global de formación en valores, logrando con ello que éste realmente sea significativo en el proceso general de educación integral que pretende desarrollar el Instituto Morelos.

Se abordan con dicha finalidad algunos elementos necesarios como establecer con claridad las características de la institución (su carácter religioso-católico, sus orígenes, filosofía, organización y estructura), describir de manera general el Trabajo Social, particularmente en el ámbito escolar, con la finalidad de descubrir cuál puede ser el papel de este profesionista en el presente trabajo, en especial en relación con la participación que puede tener, en un proceso de formación en valores que busca como finalidad el compromiso social, mediante acciones a favor de los más necesitados de la sociedad.

Además se realizará una aproximación al conocimiento de la adolescencia, con el objeto de poder ubicar con claridad a los alumnos del Instituto Morelos como los principales agentes de la comunidad educativa, siendo ellos sobre quienes recaen fundamentalmente las acciones educativas del instituto. También hay un apartado destinado a conocer más

acerca de los valores, en especial lo relativo a su formación, para que estos se hagan presente en los jóvenes, los procesos y requisitos, y poder así establecer con claridad el papel de la acción y los mismos procesos.

Una parte fundamental del trabajo es la investigación de campo, mediante ésta se pretende conocer las características de la población del Instituto Morelos, estas permitirán descubrir con claridad los diferentes elementos contemplados, como la formación en valores, la incidencia que tiene en el compromiso social de los alumnos, etc.

Mediante todo esto se busca probar que, la falta de una metodología adecuada de formación en valores repercute en la falta de compromiso social de los alumnos del Instituto Morelos, misma que se manifiesta en las características que tiene la realización del servicio social en los alumnos.

Se pretende también eslabonar y hacer una propuesta adecuada frente a la realidad descubierta, que contribuya a una formación adecuada en valores y coadyuve a que la comunidad educativa tenga expresiones concretas y permanentes de solidaridad a favor de los más necesitados de la sociedad local, trascendiendo las acciones tradicionales de servicio social. En última instancia pretende representar una piedra de inicio para lograr que el servicio social sea una expresión de compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial de los alumnos.

CAPÍTULO I

EL INSTITUTO MORELOS, A.C.

Conviene iniciar la presente investigación realizando una aproximación al marco en el que la misma se efectúa, por ello se expone en este primer capítulo lo que se refiere al Instituto Morelos de Uruapan secundaria y preparatoria. Con este fin se parte de un marco global que permite ubicar adecuadamente a la institución en un contexto más amplio, después se detallan aspectos históricos y algunos actuales de organización, objetivos y políticas.

Se presenta este capítulo para ubicar desde el principio cuál es el ámbito al que la presente investigación se estará refiriendo, permitiendo ello situar y mantener relacionada toda la información posterior con la realidad y marco al que se alude.

Para tener una idea general del Instituto Morelos, este se puede considerar como “una Institución docente particular, incorporada al SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, cuyas directivas acata” (INSTITUTO MORELOS, 1998). Es una institución confesional que cubre modalidades de educación básica (secundaria) y media superior (preparatoria).

Se le conoce como Instituto Morelos Secundaria y Preparatoria, aunque su razón social es: “Pro Cultura, A.C.” para la Secundaria, e

"Instituto Morelos Preparatoria, A.C.", ambos con domicilio en Galeana y Juan N. López, de Uruapan, Mich.

1.1. LA ESCUELA CATÓLICA

El Instituto Morelos, como institución educativa confesional, nos lleva necesariamente a considerar el marco global que lo agrupa como tal, es decir, la escuela católica. Con esta finalidad se exponen a continuación algunos elementos fundamentales de la Escuela Católica que permitan ubicar con claridad al instituto en su contexto eclesial y entender posteriormente con mayor claridad la filosofía, objetivos, políticas y organización del mismo.

Hacer mención de la Escuela Católica implica necesariamente hablar primero de la Iglesia. Es una Institución que tiene como centro y razón de ser a Jesucristo y su obra. Ha sido instituida con la finalidad de continuar la obra de salvación, iniciada en él, por medio de la evangelización que es el anuncio gozoso de la salvación y cuya finalidad es la construcción del Reino, que en forma general consiste en llevar al hombre a su desarrollo pleno, en donde todos los hombres vivan, en comunión fraterna, con paz, justicia y dignidad. Esta Iglesia tiene como signo de iniciación el Bautismo y forma para que los humanos vivan conscientemente como hijos de Dios.

La Iglesia, con el propósito de lograr su finalidad "se sirve principalmente de los medios que Jesucristo mismo le ha confiado, sin

omitir otros que, en las diversas épocas y en las varias culturas, sean aptos para conseguir su fin sobrenatural... la Iglesia crea sus propias escuelas, porque reconoce en la escuela un medio privilegiado para la formación integral del hombre, en cuanto ella es un centro donde se elabora y se transmite una concepción específica del mundo, del hombre y de la historia" (CECEG, 1999: 16)

Con el objeto de comprender el contenido del concepto al que nos referimos, habrá que partir de entender la Escuela como un lugar de formación integral valiéndose de la asimilación sistemática y crítica de la cultura. Ello implica del alumno un papel activo, y estimulador por parte de quienes lo forman. Es también entendida como una instancia en la que "se enseña para educar, es decir, para formar al hombre desde dentro, para liberarlo de los condicionamientos que pudieran impedirle vivir plenamente como hombre. Por esto la escuela debe partir de un proyecto educativo intencionalmente dirigido a la promoción total de la persona" (CECEG, 1999: 19)

Se considera como una responsabilidad estricta de la escuela poner de relieve la dimensión ética y religiosa de la cultura para lo que deberá favorecer la confrontación de los alumnos con los valores absolutos, capacitándoles con ello para hacer frente a las situaciones aparentemente valiosas que en la actualidad confunden y fascinan al hombre.

La escuela tiene un papel fundamental en la sociedad actual, formar personalidades fuertes y responsables, capaces de hacer opciones libres y

justas que necesariamente implican la apertura progresiva a la realidad y la formación de una concepción determinada de vida. Lo anterior supone que en la escuela no sólo deberá darse una elección de valores culturales, sino también una elección de valores de vida que deben estar presentes de manera permanente

1.1.1. CARÁCTER ESPECÍFICO DE LA ESCUELA CATÓLICA

La Escuela Católica entra de lleno en la misión salvífica de la Iglesia, particularmente en lo que corresponde a la educación para la fe, teniendo los principios evangélicos como normas educativas, motivaciones interiores y al mismo tiempo como metas finales ya que pretende formar al cristiano en las virtudes que lo configuren con Cristo. Es a partir de esto y de la concepción expuesta de escuela que se entenderá a la Escuela Católica y sus características.

La Escuela Católica tiene como tarea lograr la síntesis entre fe y cultura, así como entre fe y vida. Significa la primera, lograr que los conocimientos proporcionados en la escuela sean profundizados en la fe e iluminados por ésta. Es para ello fundamental el papel de los formadores, ya que ellos deberán ser los primeros convencidos de la fe proclamada y su vida deberá ser reflejo armonioso de la misma. No consiste la tarea de la Escuela Católica en la sola enseñanza de las verdades religiosas mediante una materia dedicada a éste fin, aun cuando dicha enseñanza es necesaria.

Lograr la síntesis entre fe y vida implica “crear en el ámbito de la comunidad escolar un clima que ayude al alumno a vivir su fe de una manera cada día más madura, y a adquirir gradualmente una actitud pronta para asumir las responsabilidades de su bautismo” (CECEG, 1999: 21) para ello se vale del desarrollo de una formación integral, de la personalidad cristiana, que implica enseñar al joven a dialogar con Dios, además de estimularlo para superar el individualismo y a descubrir, a la luz de la fe, su compromiso para vivir, desde esta visión, la solidaridad con los demás hombres, favoreciendo y promoviendo el encuentro y la colaboración.

La Escuela Católica deberá ser también un lugar de encuentro de quienes quieren testimoniar los valores cristianos en toda educación, siendo una comunidad que tienda a la transmisión de valores de vida.

En este tipo de escuela “los maestros, con la acción y el testimonio, están entre los protagonistas más importantes que han de mantener el carácter específico de la Escuela Católica” (CECEG, 1999: 26) al grado de que en ellos se deberá ver la imagen viva de Cristo Maestro.

Se puede concluir, de las características expuestas, que mediante la Escuela Católica la iglesia quiere formar personalidades fuertes, capaces de resistir al relativismo debilitante y de vivir coherentemente el compromiso asumido por el bautismo, promoviendo con ello la formación de auténticas comunidades cristianas y contribuyendo a la construcción de una mejor sociedad. De esto mismo que la validez de los resultados

educativos de este tipo particular de escuela no se mida en términos de eficiencia inmediata, ni sólo de los resultados de la calidad académica, sino más bien en el tipo de seres humanos que se formen, carácter difícilmente medible a corto plazo, sino más bien mediante el tipo de sociedad que estos hombres y mujeres formen.

1.1.2. LA ESCUELA CATÓLICA EN AMÉRICA LATINA.

Como respuesta a la diversidad cultural y de situaciones mundiales a la que se enfrenta la Iglesia en su acción pastoral, se han desarrollado diferentes proyectos educativos que, basándose en los principios generales de la Escuela Católica, pretenden dar respuesta a los retos presentados por las situaciones a que se enfrentan en cada región.

Es en este sentido que la Confederación Interamericana de Educación Católica elaboró un Proyecto Educativo para América Latina, en él se presentan las líneas generales para la educación católica de la región.

Se expone como finalidad de la Escuela Católica "contribuir a la construcción del Reino de Dios mediante una EDUCACIÓN EVANGELIZADORA EN PERSPECTIVA DE LIBERACIÓN, una educación en y para la vida, basada en valores" (CIEC, 1993: 44). Para lograr esta educación en perspectiva de liberación es necesario que se desarrollen procesos de formación en valores, de conversión, de educación desde los más pobres, de liberación, de personalización y humanización, de

formación ciudadana y política, de formación en y para la organización, de educación en y para el trabajo, de valoración de las culturas, de integración Americana, de formación de la conciencia ecológica, de participación en la producción del conocimiento y de vivencia de fe¹.

Se pretende, a través de esos procesos, formar hombres capaces de relacionarse creativamente consigo mismo, con sus semejantes, con la naturaleza y con Dios; hombres y mujeres "capaces de desarrollar los valores que dignifican la vida individual y comunitaria, y alcanzar los conocimientos que les permitan enfrentar en forma inteligente, creativa y eficaz el mundo que les rodea. El hombre y mujer que han potenciado su entendimiento y disciplinado su libertad, para crecer en humanidad, no sólo cultivando y actuando sus capacidades y talentos para conquistar la excelencia individual; sino también para compartir y beneficiar a otros, propiciando una convivencia más humana, justa y solidaria" (CEM, 1992: 40).

Es por tanto, la Escuela Católica, una opción para los padres de familia, en la que se asume la tarea de la educación como una responsabilidad que va más allá de la sola instrucción y transmisión de conocimientos en donde la formación en valores, dentro de las mismas instituciones, es una acción inherente, a la que no pueden renunciar sin

¹ Cada uno de estos procesos son tratados por el documento del CIEC en el que presenta el proyecto educativo para América Latina (CIEC, 1993: 44-53)

alterar su condición de escuela católica, o en otras palabras, una "escuela católica" que no forme en valores evangélicos no es una Escuela Católica.

1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL INSTITUTO MORELOS

Una vez presentado lo que es la Escuela Católica, como contexto general de las escuelas Maristas, y por tanto del Instituto Morelos, se expone la historia de la institución a la que se hace referencia.

Tiene como antecedente remoto la creación del Colegio Uruapan, el cual surgió a partir de la inquietud de cinco personas, (Don Francisco Pozo, Don Salvador Martínez Aceves, Don Alfonso Figueroa, Don Jorge Chávez y Don Alfonso Martínez Aceves, con la ayuda del padre Arcadio Méndez) quienes deseaban lograr tener una escuela particular de inspiración cristiana, motivo por lo que empezaron a trabajar alrededor del año de 1945. Reunieron fondos, compraron un edificio (fábrica de dulce: "Buenos Aires") dando así inicio al proyecto. Durante su desarrollo se recibió apoyo, asesoría y Dirección Espiritual del Señor Cura Don Alberto Navarro.

"En 1961, al fallecer el Señor Cura Don Alberto Navarro, es sustituido por el Señor Cura José Luis Sahagún, quien designa en el año de 1962 un nuevo patronato, constituido por Don Salvador Martínez Robledo, Don Carlos Silva Mórfin, Don Eduardo Murguía, Don Antonio Moreno, Don

Alejandro Rangel, Don Salvador Moreno y Don Enrique Lázaro" (Anónimo, 1997).

Este nuevo patronato, logra que en 1963 vengan los Hermanos Maristas a Uruapan y se hagan cargo del colegio, cambiando de nombre por el de INSTITUTO MORELOS, A.C. Se inició únicamente como primaria Marista. En 1967, en el mismo edificio, se inicia la secundaria.

Con esfuerzos del patronato y colaboración de la sociedad uruapense, se logra adquirir los terrenos para la primaria y secundaria, construyéndose posteriormente los edificios.

En 1971 se inauguró el edificio de la secundaria en Galeana y Juan N. López, convirtiéndose ésta en mixta para 1973. Este cambio de edificio de la secundaria, aunado a la difícil situación vocacional en el instituto de los Hermanos Maristas, motivó a que estos dejaran la primaria y asumieran únicamente la dirección de la Secundaria (Anónimo, 1997).

"En 1982. El patronato queda bajo la dirección, entre otros, de los señores: Jesús Ledesma, Francisco Luna, Don José Luis Sahagún, Juan Pablo Olmos, Lic. Agustín Barragán, Ing. Pedro Frich e Ing. Alfonso Martínez Margain" (Anónimo, 1997).

Hacia el año de 1981 surge la idea de iniciar con la preparatoria marista, respondiendo esta idea al deseo de los padres de familia de que sus hijos continuaran con el mismo estilo de formación que se tenía en la

secundaria, el cual que se perdía en una etapa crucial de la formación de los adolescentes, la preparatoria. Esta iniciativa no fue apoyada, en ese momento, debido a que prevalecía la dificultad de vocaciones en el instituto Marista, lo que impedía fueran enviados más hermanos a Uruapan.

En el período 84-87, surge nuevamente la propuesta de la preparatoria, y en esta ocasión, se plantea con alternativas de los padres de familias con relación a proporcionar apoyo para que no hubiera la necesidad de más hermanos maristas. Sin embargo, en dicho momento, la tendencia de los Maristas era no abrir nuevas obras, frente a lo que los padres de familia exponían que no se trataba de una nueva obra sino la continuación de una ya existente. Así, durante diez años, hubo insistencia de los padres de familia y negativas de la congregación por diversas razones, entre las que destacan la escasez de vocaciones, la tendencia hacia las obras de carácter popular, etc.

Por fin la congregación autoriza para que se hagan trámites, dejando la responsabilidad en los padres de familia, quienes emprenden el trabajo, iniciándose así con la preparatoria en el ciclo escolar 96-97. Esta funcionaba por las tardes, en el mismo edificio que la secundaria, debido a que no eran los maristas quienes estaban al frente, sino los padres de familia, siendo de esta manera una institución independiente. El edificio fue

prestado en comodato² por Pro Cultura, A.C. (Hnos. Maristas) a Instituto Morelos Preparatoria, A.C. (padres de familia que conformaban el patronato). La asociación civil que inició con este proyecto estaba conformada por Enrique Martínez, Gerardo Gómez, David Islas Bustamante y José Luis Benítez.

Para el ciclo escolar 97-98 los hermanos maristas asumen la responsabilidad del Instituto Morelos Preparatoria, pasando ésta al turno matutino junto con la secundaria. La administración continuaba estando a cargo de los padres de familia que formaban el patronato.

A partir del presente ciclo escolar (99-2000) los Maristas tienen la dirección general y administración de secundaria y preparatoria.

1.3. FILOSOFÍA MARISTA

Aludir a la Filosofía Marista nos lleva a reconocer aquellos elementos fundamentales que orientan la acción de los hermanos y que se encuentran arraigados en sus orígenes. Es fundamental reconocer algunos de los elementos filosóficos que se encuentran en la acción educativa de los mismos, esto ofrecerá bases sólidas para el análisis que se hará del trabajo en el Instituto Morelos.

² El comodato es una forma de contrato en el cual se presta algún bien mueble o inmueble para su uso, por un tiempo determinado, sin percibir algún beneficio económico del mismo por el propietario, pero manteniéndolo como posesión suya.

1.3.1. ELEMENTOS GENERALES.

Es la figura de Marcelino Champagnat, su carisma, vida y obra, "la raíz que da vida a la educación marista" (MARTÍNEZ, 1998:15). Vivió de 1789 a 1840, tiempos de grandes acontecimientos históricos que giraron en torno a las ideas liberales que motivaron la realización de la Revolución Francesa. Se caracterizaron también por una profunda crisis social y en la iglesia del tiempo.

Marcelino Champagnat nació en un pequeño poblado en donde "reinaban el atraso y la ignorancia; la mayoría de los adultos y jóvenes eran analfabetos" (MARTÍNEZ, 1998: 16), de hecho, él fue muy poco a la escuela durante su infancia.

Después de ordenado sacerdote inició su ministerio en una comunidad que le impactó por su aislamiento y pobreza, ni el Estado ni la iglesia se interesaban por los jóvenes de aldeas y caseríos. Además de esta pobreza material, pronto se dio cuenta de la profunda pobreza espiritual, situaciones que le motivaron a dar inicio la empresa de los "Hermanitos de María", "para que enseñaran a los niños, y a veces también a los adultos, los rudimentos de la religión y las primeras nociones de lectura y escritura" (MARTÍNEZ, 1998: 19).

De todo lo anterior se puede comprender la orientación que el mismo P. Marcelino dio al instituto que fundó. La finalidad del instituto religioso, según se expresa en sus constituciones es: "Seguir a Cristo, como María.

Dar a conocer a Jesucristo y hacerlo amar. Educar cristianamente a los niños y a los jóvenes, en especial a los más desatendidos” (HNOS. MARISTAS, 1992: 4). Al hablar de los más desatendidos, se hace referencia a aquellos excluidos socialmente, y quienes por “causa de su pobreza material, sufren carencias en la salud, la vida familiar, la escolarización y educación en valores” (Martínez, 1998:31)

Se entiende la educación como un proceso humano de maduración en todos los órdenes, ayudar al hombre a crecer como ser humano íntegro. Las escuelas maristas son un medio privilegiado de educación cristiana (que supone preparación académica, conocimiento y vivencia de la fe cristiana y sentido social de la educación y de la profesión) donde se da prioridad a una acción educativa adaptada a las expectativas de los jóvenes, pero ante todo, educar es amar a los niños y jóvenes y ganarse su confianza.

La educación marista debe ser una educación integral, con sentido de Dios, sentido del hombre y espíritu Mariano. Esto quiere decir que trata de unir la adquisición de la fe y del saber, la educación religiosa y la educación para la vida, debe ser un medio de evangelización, lo que significa que tiene como finalidad última la construcción del Reino de Dios, el cual implica una vida digna, justa, pacífica y solidaria, rechazando todo aquello que vaya en contra de este tipo de vida. Como modelo se tiene a María, educadora de Jesús de Nazaret, quien inspira la actitud que se debe tener con los jóvenes.

Para desarrollar dicha educación tienen un estilo propio de educación, cómo la realizan: “La Pedagogía Marista”, tradición que “se nutre de la experiencia y de la reflexión educativas, desarrolladas desde el Padre Marcelino Champagnat y los primeros Hermanos Maristas hasta nuestros días” (PMMC, 2000: 12). Algunos aspectos generales y esenciales de dicha pedagogía son que es integral y Marial (al estilo de María), donde se descubren elementos esenciales de la acción educativa, siendo estos la presencia, la sencillez, el espíritu de familia, el amor al trabajo, la interioridad y relación con Dios, una pedagogía participativa, de testimonio y que forme parte de la vida y se oriente para ésta y por último una pedagogía a partir de y para la solidaridad.

La presencia remite a la importancia que el educador tiene con una presencia física y afectiva con los alumnos, “está vinculada al sentido de disciplina preventiva, que implica: estar, estar próximo, estar con alegría, sin oprimir ni inhibir; saber estar detrás del momento oportuno, invitar a crecer y actuar con libertad y responsabilidad” (PMMC, 2000: 13) Esta presencia implica trascender el aspecto meramente académico y los espacios como el salón de clase.

Mediante la pedagogía participativa, de testimonio y que forma parte de la vida y se orienta hacia ésta se pretende que los jóvenes lleguen a ser artífices de su propio crecimiento, asumiéndose como protagonistas y desenvolviéndose activamente en los procesos personal y de grupo, para ello debe ser el formador un ejemplo vivo de dicho estilo de vida. Además,

se toma la propia vida como la principal fuente de su formación. La "pedagogía de educar a partir de y para la vida orienta también la formación religiosa, que queremos que se traduzca en una forma de vida evangélica y no en principios abstractos" (PMMC, 2000: 16)

El último rasgo al que se hace referencia, la pedagogía a partir de y para la solidaridad, ha adquirido nuevamente importancia y se caracteriza "por una particular sensibilidad frente a las situaciones de pobreza, carencias e injusticias que surgen en la sociedad... e inspira un estilo pedagógico marcado por la preferencia por los más débiles, por la delicadeza en el trato, por la entrega generosa, por la no discriminación..." (PMMC, 2000: 16)

El Colegio Marista deberá integrarse como una Comunidad Educativa, en la que son miembros importantes todos los que participan, alumnos, padres de familia, maestros, personal auxiliar y demás colaboradores. Todos ellos deberán compartir los ideales de la institución y colaborar para el logro de sus objetivos, una vez que han decidido libremente adherirse a ella atendiendo a los principios de corresponsabilidad, subsidiariedad, representatividad y globalidad.

1.3.2. LA SOLIDARIDAD DENTRO DE LA FILOSOFÍA MARISTA.

Especial mención merece, por el tema del presente trabajo, lo que se refiere a la Solidaridad dentro del contexto Marista.

Como ya se expuso, el instituto se originó basándose en motivos de solidaridad (PMMC, 2000: 16), en donde la ignorancia, marginación, pobreza de niños y jóvenes en comunidades rurales de Francia, motivaron al P. Marcelino Champagnat para que reuniera en torno de sí a un grupo de personas que quisieran dedicarse, con él, a luchar contra estas condiciones que representan la "verdadera violencia contra la dignidad del ser humano, por eso su preocupación por los más desatendidos, los pobres, los huérfanos, los niños abandonados" (VILLARREAL, 1999; 222).

Repetidas veces, al repasar la vida del P. Marcelino, se encuentran muestras de su solidaridad, su preocupación por los niños en general y de los pobres en particular; por que los hermanos estuvieran en contacto con la realidad de injusticias y violencias contra la dignidad humana, siendo así solidarios ante las necesidades y carencias de los demás. En resumidas cuentas, se descubre una profunda preocupación por que cada una de las decisiones y acciones de los hermanos estuvieran encaminadas a una vida digna y una sociedad más humana.

El desarrollo posterior del Instituto fue diversificando su trabajo dentro de las escuelas, en algunas ocasiones olvidando su impulso solidario, en

especial con los más desprotegidos. Sin embargo, a raíz del Concilio Vaticano II, los capítulos generales del instituto han considerado éste como uno de sus temas medulares al plantear la necesidad de volver al carisma del fundador.

En el XIX Capítulo General, realizado en 1993, se retoma este mismo tema, como un compromiso “por fidelidad a Cristo y al fundador, a educar en solidaridad y para la solidaridad” (HNOS. MARISTAS, 1998:8)

Para dicho trabajo se definió la Solidaridad no como “un sentimiento superficial por los males de tantas personas, cercanas o lejanas” (RODRÍGUEZ, 1999; 300) sino como la decisión a trabajar arduamente con los pobres, vivir su sabiduría y apoyar su causa, para así contribuir al bien común y al desarrollo de la sociedad. Esto como respuesta a una realidad mundial en la que una mayoría es acarreada hacia una pobreza cada vez más profunda, mientras una minoría acumula riquezas. Esta respuesta exige superar etapas de compasión, cólera y reconocimiento de que no es uno quien salvará a los pobres, llegando por último a la etapa de la solidaridad.

Con la finalidad de reorientar el trabajo de los maristas hacia la solidaridad, se han realizado diferentes estudios y emprendido distintas acciones. Una de éstas es buscar con la fuerza necesaria el estar al tanto de las realidades de pobreza, problemas económicos, políticos y sociales que se viven en los marcos de referencia locales, regionales, nacionales y mundiales, para así poder involucrar a los alumnos en las mismas

realidades, a través de todos los medios de que se disponga en las escuelas, e incluso, en los casos en que sea posible, incluir en los programas académicos materias que tengan este propósito. Esto teniendo como fin principal el desarrollar la conciencia crítica de los jóvenes. Para esto debe considerarse las características particulares de los alumnos con que se trabaja, "hay que pasar... de acciones solidarias a una cultura de justicia y solidaridad, que ayuda a concientizar a los miembros de la comunidad educativa" (RODRÍGUEZ, 1999; 305-306).

Como se puede apreciar, el valor de la solidaridad es un eje que necesariamente debe tocar transversalmente todas las áreas de la formación que se ofrece en las instituciones maristas. El proceso de reorientación ha sido resultado necesario y lógico de un análisis y reflexión serio de los Hermanos Maristas sobre su carisma y el mismo Evangelio que da vida al carisma. La solidaridad es una implicación inherente a su ser marista. Sin embargo es necesario reconocer que existe, incluso internamente, mucho camino por recorrer, se está en el inicio de un proceso.

Terminamos esta parte sólo mencionando algunos elementos que ayuden a tener una mejor visión sobre la importancia que tiene la solidaridad en nuestros días. Existen propuestas axiológicas que lo proponen como un valor rector, e incluso, la iglesia ha retomado la trascendencia del mismo en documentos importantes, como en la exhortación apostólica postsinodal "Ecclesia in América" de Juan Pablo II

(Juan Pablo II, 1999) y en México ha sido retomado por el Episcopado y presentado en la Carta Pastoral "Del encuentro con Jesucristo a la Solidaridad con todos" elaborada por el Episcopado Mexicano (CEM, 2000). Por ello resulta importante y trascendente abordar de diferentes formas el problema para ir construyendo en esta dirección y reconocer que cualquier trabajo difícilmente agotará todo lo que se puede decir o hacer sobre el mismo.

Más adelante se verá cómo la formación en valores, se es tal, necesariamente debe llevar a la solidaridad. Los procesos de humanización siempre tienden hacia ésta, al trabajo con el otro en justicia y paz; puesto que la humanidad será plena cuando cada hombre lo sea.

1.4. OBJETIVOS Y POLITICAS DE LA INSTITUCIÓN

El Instituto Morelos Secundaria y Preparatoria tiene como objetivo general proporcionar una educación integral a los adolescentes que forman parte del mismo. Para ello se vale de una serie de objetivos específicos:

1. "Formar armónicamente la persona del educando en sus diversas facetas: cultural, social, religiosa, afectiva, intelectual y física.
2. Crear hábitos y métodos de estudio y trabajo.
3. Acrecentar su capacidad de reflexión lógica.

4. Formar el conocimiento para que adquiriera su vocación cristiana y el crecimiento de su fe de modo que actúen libre y responsablemente.
5. Formar su conciencia social y crítica para adquirir una mayor capacidad de apertura y aceptación a la vez que de servicio a los demás.
6. Guiar al alumno en el logro de un autoconocimiento que le permita apreciarse y asumir la responsabilidad de dirigir su vida.” (INSTITUTO MORELOS, 1998)

Con el propósito de facilitar el logro de los objetivos se han establecido una serie de obligaciones y compromisos para los integrantes de la comunidad educativa del Instituto Morelos, a continuación se enuncian algunas de ellas.

La dirección debe velar para que se cumplan los objetivos establecidos, se lleve a cabo todo lo programado en el calendario escolar, además de atender al cumplimiento de las obligaciones de cada uno de los miembros que forman parte de la comunidad. Le corresponde así animar a los diferentes miembros de la comunidad, para que cumplan con su objetivo dentro del instituto, además atender y promover todo aquello que favorezca la superación de la misma, atención y orientación a Maestros. Es quien determinará la separación de algún miembro de la institución en función del bien común.

Los maestros se obligan a enseñar fundamentalmente con el ejemplo, asumir la responsabilidad de sus grupos cuando están impartiendo clase, respetar a todos los alumnos, actualizarse constantemente en su materia y en pedagogía, ser puntuales tanto en sus clases como en la realización de todos los trámites administrativos que deriven de su función y atender a los padres de familia, de sus alumnos, que así lo soliciten.

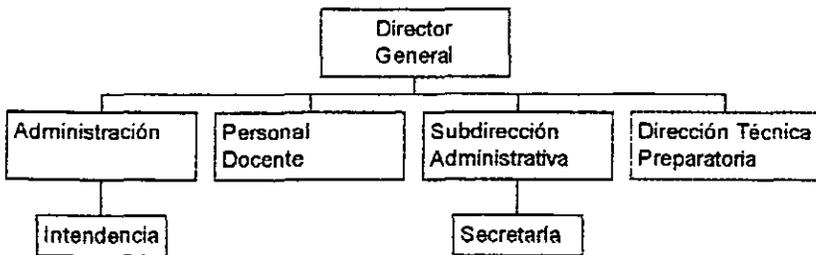
A los alumnos se les considera como los principales responsables de su propia formación, de quienes depende corresponder a los esfuerzos de sus padres y maestros. Además están obligados a portar uniforme completo, respetar a todos los demás integrantes de la comunidad, no traer ningún objeto que implique peligro en su uso, asistir a todas sus clases puntualmente, o de lo contrario presentar por escrito justificación, cuidar el mobiliario e instalaciones del plantel y guardar un comportamiento adecuado tanto dentro del plantel, como fuera de éste.

Por su parte, los padres de familia están obligados a cooperar con el instituto y los maestros para que el alumno asuma la responsabilidad del estudio, con ese propósito deben hacer todo lo posible a fin de que el alumno cumpla con sus obligaciones. Deberán participar en todas las reuniones que se lleven a cabo en el plantel, así como estar al pendiente de sus hijos, teniendo “un esquema mínimo de formación familiar de los hijos, que sirviera de marco referencial y motivo de revisión y diálogo entre todos los componentes de la familia” (Reglamento interno Instituto Morelos)

1.5. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA.

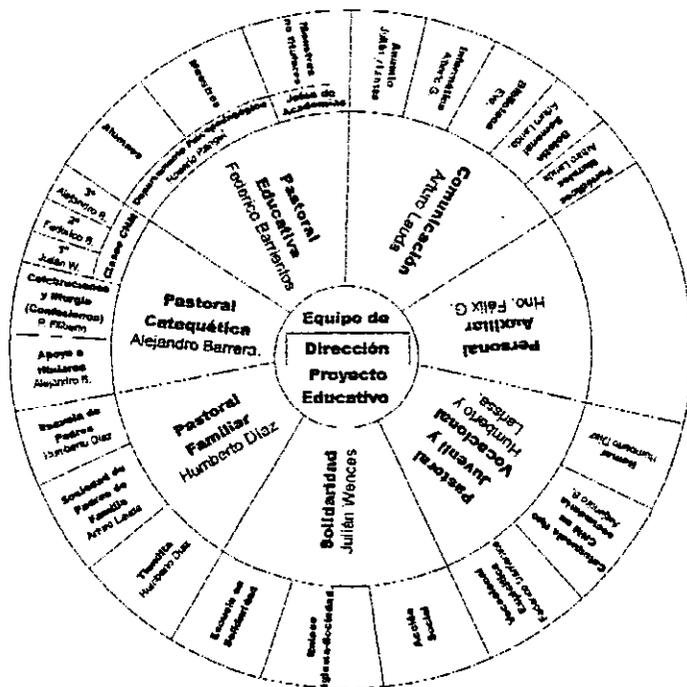
Dentro de las instalaciones del Instituto Morelos actualmente conviven dos instituciones que legalmente son independientes: Secundaria (Pro Cultura Instituto Morelos, A.C.) y Preparatoria (Instituto Morelos Preparatoria, A.C.). Sin embargo, funcionalmente se manejan en forma integrada, fungiendo como director general de ambas el Hno. Rafael Arturo Lauda Monestel y actualmente se están realizando los trámites para su unificación.

La organización del instituto está en proceso de reforma, sin embargo sirven de referencia para conocerla en forma general los organigramas que se han elaborado en los últimos ciclos escolares. A continuación se ilustra el organigrama que se entregó a la SEP para el ciclo escolar 1996-1997. El cuadro con línea punteada no estaba incluido en el mismo, sin embargo para el funcionamiento interno formaba parte de tal organización.



Desde el anterior ciclo escolar, pero en especial durante el presente, se ha estado trabajando en la elaboración del Plan Pastoral Educativo Marista, en el cual se ha propuesto reorganizar a la institución mediante

una organización circular que responde más a los planteamientos hechos por los maristas en el ámbito general. La organización propuesta se resume en el siguiente organigrama que está vigente pero aún no es definitivo, sin embargo refleja una idea del tipo de organización que se pretende.



De acuerdo al trabajo que se ha ido realizando se apunta que en el precedente organigrama hace falta incluirle el área de finanzas, que incluye los departamentos de administración y contabilidad.

En relación con este último organigrama aún no existe un funcionograma, por lo que a continuación se exponen las que se tenían previamente, algunas de las que continuarán. Esta información fue tomada de los datos orales proporcionados por la subdirectora administrativa y el director técnico de preparatoria fundamentalmente, y del reglamento y definición de puestos establecido por la SEP para las escuelas secundarias, en el periodo 98-99.

Consejo técnico escolar.

La máxima autoridad es el consejo técnico escolar, el cual debe planear, organizar, dirigir y evaluar el conjunto de las actividades que se deben desarrollar en la institución.

Este consejo está formado por el Director, quien funge como presidente, El Secretario, la Subdirectora Administrativa y el Director técnico de preparatoria, así como el Administrador, quienes participan como vocales.

El consejo técnico escolar celebrará sesiones ordinarias al final de cada periodo de integración de evaluaciones del aprendizaje y extraordinarias, cuando lo convoque el presidente, o a solicitud de la mitad de sus miembros como mínimo.

Director.

El director de la institución es el Hno. Rafael Arturo Lauda Monestel, a quien corresponde representar a la escuela en los actos técnicos, sociales y cívicos de carácter oficial, así como en las gestiones de carácter administrativo que se relacionan con el mismo;

Velar diligentemente por el logro de los objetivos educacionales que se propone la institución: la realización de las actividades programadas en el calendario escolar y el cumplimiento de cuanto se encuentra especificado en el reglamento de la institución;

Verificar que la educación que se imparte en la institución se apegue a los planes y programas de estudio aprobados por la Secretaría de Educación Pública;

Animar los esfuerzos educativos de los maestros y padres de familia y estimular la superación, buen compañerismo y aprovechamiento de los alumnos, así como atender y orientar a maestros;

Ser conducto inmediato entre las autoridades superiores y el personal a sus órdenes, para todos los asuntos relativos al funcionamiento de la escuela que dirige;

Vigilar la puntualidad y asistencia del personal escolar y la eficiencia en el desempeño de su cometido;

Presidir los actos en que participen los alumnos y maestros, en su calidad de miembros de la comunidad escolar;

Celebrar juntas de información y orientación técnico pedagógica y administrativa con el personal escolar, a fin de coordinar criterios para mejorar el rendimiento del proceso educativo;

Autorizar la documentación oficial que expida el plantel (en el caso de secundaria), así como vigilar la seguridad y conservación de la misma;

Promover la participación del personal escolar en los programas de actualización y capacitación técnico pedagógica y

Dar a conocer a la comunidad educativa, oportunamente, todos los acuerdos y disposiciones que se establezcan.

Director técnico de preparatoria.

La dirección técnica de preparatoria está a cargo del Lic. Humberto Díaz, quien debe representar a la preparatoria en todos los actos oficiales que así lo requieran;

Autorizar toda la documentación oficial, de preparatoria, expedida por la escuela; Acordar regularmente con las autoridades superiores los asuntos relativos a la escuela y participar en el consejo técnico escolar.

Subdirector administrativo.

La subdirección administrativa está en manos de la Lic. Martha Castillejos. A ella corresponde colaborar con el director en el despacho de los asuntos oficiales;

Suplir al director en sus ausencias eventuales y temporales y supervisar la elaboración de toda la documentación de control escolar;

Encargarse de la contabilidad de la escuela (nominas, gastos, etc.). Dentro de esto realizar los trámites para dotar a la escuela de los recursos materiales necesarios, responsabilizándose de su recepción, almacenamiento y conservación, y controlando la documentación comprobatoria de los gastos y formar parte del consejo técnico escolar.

Administrador.

Como administrador, y a cargo del personal de intendencia está el Hno. Félix González, que se encarga de la administración de los recursos de la institución.

Secretario.

A él corresponde coordinar el servicio de apoyo secretarial para la elaboración de la documentación escolar;

Organizar, controlar y mantener actualizado el archivo de documentos recibidos o generados en el plantel, abrir expedientes y llevar minutario y registro de los documentos y formar parte del consejo técnico escolar.

Personal docente.

Es el responsable de conducir en los grupos de alumnos a su cargo, el proceso de enseñanza aprendizaje del área o asignatura que imparta, de acuerdo con el plan y los programas de estudio, los contenidos y los métodos aprobados.

Personal de intendencia.

Corresponde a estos, proporcionar los servicios de conserjería, aseo, mantenimiento y vigilancia que requiera el plantel para su funcionamiento, de acuerdo con las normas y disposiciones aplicables.

Si bien las funciones y actividades descritas por puestos en la sección precedente ilustran de manera general el funcionamiento de la institución, deberá considerarse que las reformas que se están implementando implican en el mismo funcionamiento, la implementación de nuevas modalidades que lleven a una actividad más participativa y corresponsable de los diferentes miembros que forman parte de la institución.

1.6. PROGRAMAS QUE DESARROLLA

Ha desarrollado fundamentalmente programas educativos académicos, los cuales son determinados por el Sistema Nacional Educativo. Además de las meramente académicas existen diversas actividades encaminadas al logro de los objetivos de la institución, pero éstas no han formado generalmente parte de algún proyecto bien desarrollado ni de un determinado programa o plan de trabajo. Entre dichas actividades están las deportivas (se participa en competencias de diferentes deportes, internas y externas), la educación artística mediante varios talleres, momentos de reflexión con los alumnos a través del proceso de catequesis, grupos de formación humana y cristiana (Remar), academias, actividades apostólicas, servicio social, etc.

Algunas de estas actividades se han trabajado de manera más planeada que otras, buscando ser fundamentadas, y que surjan de un proceso de reflexión y discusión, para lograr así que cubran cierto objetivo y favorezcan la consecución de los objetivos de la institución. Sin embargo no ha pasado de ser un trabajo con características mayoritariamente empíricas, sin establecerse como planes o programas de trabajo.

Es necesario en este apartado hacer mención del proceso que se ha estado desarrollando durante los últimos años en relación con la planeación escolar. La provincia Marista a la que pertenece el instituto ha solicitado a cada uno de los colegios que elaboren un Plan Pastoral Educativo que tenga como meta el año 2006, mediante el cual se rija la organización y

vida de los institutos para alcanzar metas a corto, mediano y largo plazo. En el Instituto Morelos se ha estado realizando este trabajo desde el ciclo escolar 98-99. Mediante él se pretende que el Instituto, partiendo de la realidad presente y teniendo en cuenta el marco doctrinal que lo sustenta como Institución Marista, se refunde y defina su meta y ello permita que oriente y dirija todos sus programas y acciones a la consecución de dicha meta. Los primeros resultados se espera empiecen a observarse en el próximo ciclo escolar (00-01) para el cual deberá haber una planeación estratégica de primer nivel, que considera la misión y visión general, así como los planes de los diferentes departamentos, academias y comisiones, al menos para dicho año.

En este sentido cada una de las comisiones de pastoral, que integren la organización escolar, deberá elaborar su plan de trabajo, siempre teniendo como base el trabajo de planeación general realizado. De ello que se pueda hablar de diferentes planes de acuerdo a las áreas de pastoral, ahora siete. Cada una de estas áreas, desde el aspecto de la realidad que retome, deberá contribuir al objetivo planteado para el año 2006.

Con esto se cierra el presente capítulo, teniendo un panorama general de lo que es el Instituto Morelos, como enmarque del trabajo por realizar.

CAPÍTULO II

EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

En el presente capítulo se exponen los elementos fundamentales que permitirán al lector tener una idea clara de lo que es el Trabajo Social y particularmente en el área Escolar, esto posibilitará ubicar al profesionista de Trabajo Social dentro de una institución de educación, como lo es el Instituto Morelos de Uruapan.

Como primer parte del capítulo se aborda, en forma general, al Trabajo Social. El objetivo de esta parte es presentar de manera general qué es, algo sobre su historia, como se le define y su finalidad, logrando con ello que se tenga una idea general sobre la profesión, facilitando con ello una mejor comprensión del trabajo social en el ámbito escolar. Además de evitar que una visión parcial, necesaria para la presente investigación, pueda llevar a una idea pobre y poco fiel de lo que es la profesión.

2.1. GENERALIDADES DEL TRABAJO SOCIAL

Es comúnmente aceptado que el Trabajo Social en su origen se encuentra vinculado a las actividades de asistencia a individuos necesitados y desposeídos que realizaban personas y grupos humanos con motivos de caridad y filantropía durante la Edad Media.

Sin embargo la profesión surge más ligada al Estado, como iniciativa de éste. Ello se dio como fruto del crecimiento y complicación de la problemática social que acompañaron al fenómeno de transición de las sociedades como producto del nacimiento y avance del capitalismo. Frente a esta situación el Estado tuvo que intervenir asumiendo el control de la asistencia social, con el objeto de prevenir mayores disfuncionalidades. Con ello se cambia de las acciones emanadas de la caridad y la filantropía, a las disposiciones legales que marcan el inicio de las políticas sociales.

El Estado requiere así de personal capacitado para ejecutar las disposiciones generadas por él. Esto tiene un fuerte influjo para la profesionalización de la ayuda, impulsando definitivamente la aparición de la profesión de Trabajo Social.

De ello que, si bien el Trabajo Social reconoce como antecedentes la caridad y la filantropía, surge como algo diferente de estas formas de ayuda. Asociado más a las políticas sociales y con ello al Estado. Aunque se presenta el “ayudar, asistir al necesitado, al débil, al desadaptado socialmente” (LIMA, 1975:28), como objetivo explícito de Trabajo Social, implícitamente su objetivo era “controlar los conflictos o disminuir las disfuncionalidades en forma más sistemática y controlada” (LIMA, 1975: 28) con la finalidad de reducir las tensiones sociales que pudieran afectar el orden vigente y con ello los intereses de la clase dominante.

Sin embargo se reconoce una última fase en el desarrollo de la profesión cuando logra establecer distancia del Estado y “decide tomar para sí la indagación de las relaciones causales de las necesidades con las que se enfrenta. Cuando se preocupa por conocer las cuestiones esenciales de los fenómenos o problemas que se le ofrecen como objeto de estudio y de intervención. Es decir, cuando inicia el camino al interior de los fenómenos, para encontrar en ellos la naturaleza contradictoria y sustancial que los explica” (LIMA, 1975: 36)

Trabajo Social es una profesión ligada a los tipos de ayuda fundados en la caridad y la filantropía y a las políticas sociales. Sin embargo no se limita a ello, sino que los trasciende al acercarse a la problemática social de manera racional y reflexiva, mediante una visión global de la realidad, lo que le permite atender situaciones estructurales que incluso le lleven a proponer modificaciones en estos niveles.

Se puede definir por tanto al “Trabajo Social como la profesión que interviene directamente con [los individuos, grupos o comunidades] que presentan carencias, desorganización o problemas sociales y que por sí mismos no han tenido la posibilidad de resolverlos... promueve la organización de la población para satisfacer sus necesidades y lograr la adecuada actuación de ésta en una sociedad en permanente cambio, buscando con ello, mejorar sus niveles de vida” (APODACA, Copias)

Trabajo Social se plantea los siguientes como objetivos generales, según lo expuesto por Ma. De Lourdes Apodaca Rangel, Elizabeth Bautista y Ma. Guadalupe Salazar:

“Conocer e interpretar las necesidades y carencias de los grupos sociales a fin de promover la participación organizada de actividades de autoayuda y asistencia mutua en la resolución de sus problemas.

Contribuir a la satisfacción de las necesidades básicas de la población, mediante la organización de ésta y el aprovechamiento de los recursos humanos, materiales e institucionales.

Participar en la organización y el funcionamiento de las instituciones en los sectores públicos, sociales y privado, y estimular la creación de servicios de bienestar social para la población.

Organizar a los grupos sociales para el desarrollo de actividades culturales, recreativas, de capacitación para el trabajo, educativas y sociales que mejoren su nivel de vida”. (APODACA, Copias)

2.2. FUNCIONES DE TRABAJO SOCIAL.

El trabajador social, para el logro de los objetivos que se plantea, desempeña una serie de funciones y actividades que se materializan en la acción concreta. Generalmente se identifican éstas en una acción específica que hace referencia a un contexto microsocia. Sin embargo, el

Trabajo Social tiene también una orientación macrosocial que a continuación se expone:

El Centro Brasileño de Cooperación e Intercambio de Servicios Sociales presenta al Trabajo Social dentro de un contexto macro y micro social (CBCISS, 1982: 60 ss). A nivel macro social, se identifican tres funciones principales dentro de la cultura capitalista, cada una de las cuales, se dirige a diferentes esferas de la realidad social: la cultura, las formas de asociación y de las relaciones sociales y por último, la que se orienta a la seguridad.

En relación con la primera, el Trabajo Social pretende lograr la superación del pensamiento primitivo (formas pre-lógicas, actitudes fatalistas y conformistas, donde el hombre se ve a sí mismo como objeto), el desarrollo de una conciencia crítica y la formación de una cultura nacional.

Aspira, en las formas de asociación y las relaciones sociales, al logro de una vida asociativa más intensa, desarrollando la participación y la valorización de los problemas colectivos.

Por último, pretende atender los riesgos sociales, "participando del planeamiento del sistema previsional y demás órganos de bienestar social, así como de la elaboración de la política correspondiente... Dentro de los fenómenos que se pueden considerar como riesgos sociales están, entre otros, el desempleo, subempleo, reclusión, enfermedad, invalidez, etc.,

condicionados esencialmente por factores de orden económico, así como de la elaboración de la política correspondiente” (CBCISS, 1982: 62)

Estas funciones de carácter macrosocial, indican cuál es la pretensión de la profesión en relación con todo el sistema social, que repercute necesariamente en la economía y política del país. Sin embargo, la actuación macrosocial de Trabajo Social se ha dificultado principalmente por los siguientes factores:

“a) todavía son escasos las iniciativas hacia los problemas de naturaleza Socio - Cultural, y el planteamiento es muy incipiente en este terreno.

b). [El Trabajo Social]. todavía no conquistó su lugar en el planeamiento y en la elaboración de políticas referidas a su actuación” (CBCISS, 1982: 64).

El trabajo social ha estado insertado, desde su origen, más bien a la actuación microsocia, a la atención de problemas específicos de carácter local o regional. Sin embargo, esta actuación debe estar ligada necesariamente a las funciones macrosociales, y de éstas se deben desprender las de carácter microsocia, las cuales, al llevarse a la práctica, deberán necesariamente tener una repercusión macrosocia, coadyuvando al desarrollo de la sociedad local, regional y nacional.

Como se puede observar, el Trabajo Social no busca otra cosa sino lograr que las comunidades sociales se transformen en comunidades humanas, en donde haya una vida digna para todos, y todos los grupos e instituciones estén orientados al logro de la misma.

2.3. NIVELES DE INTERVENCIÓN.

En su actuar, el trabajador social puede intervenir con individuos, grupos o comunidades. En el ámbito escolar, la atención individualizada es fundamental, en especial con aquellos alumnos que manifiesten alguna problemática particular, "como, por ejemplo, la irregularidad de la asistencia del alumno, su comportamiento, etc." (CASTELLANOS, 1962: 63).

2.3.1. TRABAJO SOCIAL DE CASOS.

Este nivel incluye las fases metodológicas de investigación, diagnóstico y tratamiento. Incidiendo al final sobre algunos de los siguientes aspectos: "modificación o cambio del medio ambiente exterior, modificación en el ambiente escolar, modificación o cambios en la forma de tratar al niño o adolescente, ayuda especial al niño o adolescente para vencer su propio problema o transferencia del caso a agencias y oficinas que puedan tratar mejor su problema" (CASTELLANOS, 1962: 64).

El Trabajo Social de casos consiste en la atención del individuo mediante el estudio de todos los elementos que conforman su persona y determinan alguna situación problema en el mismo, para de esta manera, descubrir y encauzar las condiciones positivas del sujeto y debilitar o eliminar las negativas, contribuyendo así al desarrollo del mismo dentro de la sociedad.

Para la atención individualizada existen diferentes modelos, descritos algunos por Ricardo Hill en su libro "Caso Individual: Modelos actuales de práctica"(HILL, 1975). Los principales son los sociológicos, el modelo clínico normativo, el modelo socioconductista, modelo de crisis y modelo de comunicación interacción. Últimamente se ha desarrollado también el modelo de la Teoría General de Sistemas.

Dentro de los modelos sociológicos, sustentados en la antropología, sociología y sicología, se consideran principalmente los problemas de índole económico y social. Se incluyen en estos los modelos del cliente desfavorecido, de trabajo social agresivo y el de socialización. Persiguen fundamentalmente lograr la integración y adaptación del individuo a una determinada sociedad, sirviéndose para esto fundamentalmente de acciones asistencialistas.

El modelo clínico - normativo, es el más explotado por trabajo social a partir de los trabajos de Mary Richmond, Gordon Hamilton, Helen Harris, etc. Como base fundamental tiene al psicoanálisis, sin embargo se retomaron también, aunque sólo esporádicamente, aspectos de la

sociología, sicología social y antropología. Se concibe a la sociedad como un organismo acabado y perfecto, de aquí que cualquier problema sea considerado como una disfunción que debe ser corregida, para que siga cumpliendo la función que tiene asignada por el sistema. Se considera al individuo con problemas como inadaptado o desviado, y la función del trabajo social de casos, dentro de este modelo, es adaptar o reintegrar al individuo al sistema.

El tercer modelo que expone Ricardo Hill es el socio - conductista. Se fundamenta en el conductismo y la teoría del aprendizaje. En éste el hombre es un ser en constante cambio, determinado por los estímulos que recibe, de lo cual se desprende que la conducta será modificada mediante condicionamientos fundados en reforzamientos positivos o negativos, o bien la eliminación de estímulos. Este modelo ha sido empleado principalmente en el cambio de conducta de los niños.

Se tiene también el modelo de crisis, basado en las terapias a corto plazo de Otto Rank (psicoanálisis y psiquiatría). Se dirige a individuos que están en situaciones difíciles y temporarias. El diagnóstico y tratamiento van generalmente en un plazo no mayor a un mes, buscando principalmente descubrir y actualizar, o desarrollar, los recursos con que cuenta el individuo para hacer frente a la crisis.

Por último, el autor al que nos referimos, contempla el modelo de comunicación - interacción, fundamentado en la teoría de sistemas generales, teorías del rol y la comunicación. Se concibe en éste al hombre

como un agente activo, poseedor de amplias potencialidades de comportamiento, mismas que son actualizadas con otros de su medio ambiente. En este modelo la base para el trabajo es el sistema, considerado éste “como un conjunto de elementos que interactúan entre sí de lo cual se interfiere que hay una interdependencia entre las partes, con la posibilidad de un cambio, a través de un principio de organización que es la información” (HERNÁNDEZ, 1998).

Dentro de este modelo se encuentra lo que se ha denominado como terapia familiar, dándose el proceso al interior del seno familiar, mediante la interacción planeada de sus miembros.

Cada uno de los modelos ha ido surgiendo respondiendo a las tendencias que ha tomado la profesión en los diferentes tiempos, como respuesta a los cambios y problemas a los que el individuo se ha tenido que enfrentar. Un caso puede ser abordado sobre la base de uno o varios de los modelos presentados, de acuerdo a las características del mismo y a lo que se pretenda lograr.

2.3.2. TRABAJO SOCIAL DE GRUPOS.

Dentro del ámbito escolar, el trabajo social de grupos adquiere un carácter fundamental, ya que este es uno de los mejores medios para una acción socializadora de carácter preventivo, correctivo, rehabilitatorio y

promocional. Además de que, dentro del área, mucho del trabajo es precisamente con grupos.

El trabajo con grupos, con motivos sociales y educativos, inició con bastante anterioridad a su profesionalización y establecimiento como método. Además, conforme ha transcurrido el tiempo, éste se ha ido modificando y adecuando a diferentes realidades, transitando desde el trabajo asistencialista y paliativo, hasta llegar a la etapa promocional.

Retomando la definición que propone Yolanda Contreras, el Trabajo Social de Grupos “es un método de educación socializante, en el que se refuerzan los valores del individuo, ubicándolo en la realidad social que lo rodea para promover su cooperación y responsabilidad en una acción integradora en el proceso de desarrollo” (CONTRERAS, 1979: 18) De esta definición se rescata un doble carácter formativo dentro del grupo, individual y social. Es decir, es un ámbito de formación muy favorable que posibilita el desarrollo de la personalidad del sujeto pero dentro de un contexto social, como de hecho se encuentra el individuo dentro de la sociedad.

Como objetivos, el trabajo social de grupos “persigue mejorar el funcionamiento social de las personas” (CONTRERAS, 1979: 19), para lo que se persiguen los siguientes objetivos particulares, citados también por Yolanda Contreras:

1. Capacitar a los miembros del grupo para una participación efectiva y consciente en los procesos sociales.
2. Impulsar y enriquecer el crecimiento, desarrollo y promoción humana.
3. Obtener la socialización de los integrantes del grupo, para un intercambio de valores espirituales, morales, culturales y sociales para que estos se proyecten tanto en el individuo como en la comunidad.
4. Hacer consciente al miembro del grupo, de la realidad social en la que se desenvuelve y del papel que le corresponde desempeñar.
5. Contribuir al desarrollo de iniciativas y alcanzar fines socialmente deseables, tomando en cuenta aquellos factores en los que es necesario actuar.
6. Orientar al individuo a establecer dentro de un grupo relaciones satisfactorias que le permitirán crecer o progresar desde un punto de vista emotivo e intelectual, capacitándole así para cumplir eficazmente con sus funciones sociales en la comunidad.

Así percibido el trabajo social de grupos, es un valioso medio para contribuir al desarrollo social de una comunidad o región determinada, coadyuvando al mismo desarrollo de un país.

Dentro de este método, el Trabajador Social funge como coordinador, pero no como un miembro del grupo, sino como un líder que facilita, educa,

orienta y guía. Para ello debe regirse por una serie de principios básicos, entre los que se pueden destacar el principio democrático, de individualización, de no juzgar, respeto, establecimiento de una relación de simpatía, fe en los miembros del grupo, secreto profesional, etc. (CONTRERAS, 1979: 21-25)

La metodología del Trabajo Social de grupos está ligada directamente a las fases de la vida de todo grupo. Ésta, mediante el uso de las técnicas adecuadas, hace que el método sea de valiosa utilidad, ya que favorece significativamente al logro de los objetivos antes planteados.

La primer fase puede definirse como período de planeación, en la que se incluye la idea de la formación del grupo; los motivos que la sugieren; la investigación del material humano que lo conformará y, de su medio ambiente; los objetivos concretos; la identificación de los recursos humanos, económicos, materiales e institucionales; cuál será la duración del grupo; y el establecimiento del sistema de evaluación y retroalimentación a implementar en el grupo.

Después está el proceso, propiamente dicho, de la vida de un grupo. Se puede descomponer en tres fases o momentos: formación, organización e integración. Al final se puede distinguir una fase más, a la que se le denomina etapa de declinación o muerte del grupo.

Estas fases, se dan de manera singular en la vida de cada grupo¹, y no necesariamente todas se recorren. Sin embargo, la labor del Trabajador Social se encamina a posibilitar que los grupos lleguen a la fase de integración, para lo que es necesaria una adecuado reconocimiento e intervención en las anteriores.

La intervención que este profesionalista tiene en el desarrollo de los grupos, tiende a ser cada vez menor, hasta lograr el desarrollo autónomo de los mismos. Por ejemplo, en la etapa de integración, se requiere que el trabajador social ubique los intereses comunes de los miembros de un grupo que se está formando y les ayude a asociarse, para lo cual participará en la definición y aclaración de los motivos de asociación, en el establecimiento de estrategias que aseguren la duración y continuidad del grupo (asistencia, lugar y días de reunión, presencia en las reuniones del líder, supervisión de los programas, etc.)

En la segunda etapa, es ya el grupo quien va asumiendo los diferentes cargos necesarios para su desarrollo sano, mismos que en su mayoría fueron asumidos por el líder profesional durante la primera etapa. Sin embargo, el trabajador social, participa ahora encauzando hacia la organización que vaya en función del logro de los motivos de formación del

¹ Para una mayor comprensión de la singularidad que implica la intervención del Trabajador Social dentro de los grupos, es importante aproximarse a un estudio sobre la clasificación de grupos, que no se retoma de manera particular en la presente investigación. Viene ampliamente expuesta por Yolanda Contreras en su libro Trabajo Social de Grupos, de la página 27 a la 37.

grupo, y de los objetivos mismos que persigue el método de Grupos como tal. Es la etapa en que se establecen las normas que regirán al grupo, los diferentes cargos y puestos necesarios para el desarrollo del mismo, así como el establecimiento del gobierno del grupo. El trabajador social debe supervisar la adecuada transición hacia la autonomía del grupo, siendo ésta una de las etapas fundamentales para la misma.

Tenemos después, en el clímax del proceso de grupo, la etapa o proceso de integración, “es la etapa de maduración del grupo, durante la cual se adquiere independencia del liderazgo del Trabajador Social” (CONTRERAS, 1979: 111), en donde se pretende lograr la total autonomía del grupo, manifestándose en un ritmo aceptado de reuniones, la armonización de los intereses personales y los grupales, además de la presencia de un sentimiento de “nosotros”, un espíritu de grupo o solidaridad, un simbolismo y un ritual como formas de lenguaje y el deseo de participación social, es decir, una intervención intencionada y organizada de los miembros del grupo en obras de bienestar social que tienen relación con la comunidad.

Por último está la etapa de declinación o muerte, lleva a la disolución del grupo. Se presenta cuando las metas se han alcanzado y ya no existe otra razón para continuar, o bien cuando ha concluido el período que se había establecido el grupo para su asociación, o por la falta de integración y adaptación de los miembros. Es muy importante para el trabajador social

analizar detenida y minuciosamente esta etapa, ya que los motivos de la misma pueden aportar elementos que enriquezcan otros procesos.

2.3.3. TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO.

Por último queda exponer el Trabajo Social Comunitario, que históricamente fue el último en constituirse como método. Igual que los anteriores, su origen está ligado al modo de producción capitalista y ha ido modificándose a través del tiempo.

Según lo expone Ander-Egg (ANDER-EGG, 1992:45), el Trabajo Social Comunitario se originó a partir de dos movimientos diferentes, la Organización de la Comunidad, que se desarrolló dentro de la profesión en la primera mitad del siglo XX; y el Desarrollo de la Comunidad, originado fuera del Trabajo Social como profesión.

La Organización de la Comunidad se originó en Estados Unidos a partir de problemas intergrupales y no de la sociedad global, siendo su principal función la coordinación interinstitucional e intergrupal, con el fin de controlar los problemas de la comunidad originados por el rápido proceso de urbanización e industrialización, siendo así, una "forma de ayudar a un grupo de personas a reconocer sus necesidades comunes y a resolver estas necesidades" (ANDER-EGG, 1992: 45).

Su acción estaba encaminada fundamentalmente al logro del ajuste y adaptación de los grupos a la sociedad.

El desarrollo de la comunidad, por su parte, es un conjunto de acciones que en su esencia han existido desde épocas remotas en la humanidad. Sin embargo, es posterior a la Segunda Guerra mundial cuando cobra especial importancia. En 1956 las Naciones Unidas lo definieron como “aquellos procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de un gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar éstas a la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional” (ANDER-EGG, 1992: 47).

Los intereses desarrollistas de los Estados Unidos de América, con los que pretendía lograr el despegue de las economías subdesarrolladas, especialmente las rurales, le dieron a este método un especial auge y difusión.

Con el tiempo y a través de las diferentes experiencias que se han tenido, el Desarrollo de la Comunidad se constituyó como una gran variedad de programas y actividades, comprendiendo una amplia gama que “va desde la simple dotación de obras de infraestructura, a la masiva participación de la población” (LIMA, 1975:91).

Actualmente se está retomando como un método de acción local, que pretende “sensibilizar y motivar a la gente para que participe en la solución de sus propios problemas... [superando] las forma de autoritarismo y paternalismo, de manipulación y mediatización” (ANDER-EGG, 1992: 49). En esta nueva concepción, se resalta la importancia de acción sobre la

realidad local, comunitaria, que representa a los problemas sentidos y vividos por cada grupo o comunidad que habitan en un lugar y tiempo concreto.

También se modifica la relación directa que se establecía entre la población y el gobierno, ésta se ha ampliado incluyendo a grupos civiles, que vienen a suplir la actuación del gobierno, y en ocasiones, incluso el Desarrollo de la Comunidad actúa a pesar del gobierno o en forma contraria a sus propósitos “con el fin de transformar desde abajo la misma sociedad política y desarrollar nuevos modos de vivir” (ANDER-EGG, 1992: 50).

Se le puede distinguir de otras tecnologías sociales por su objetivo, su modalidad operativa y el nivel en que funciona.

“En cuanto a sus objetivos lo caracterizamos como una tecnología social de promoción y movilización de recursos humanos e institucionales mediante la participación activa y democrática de la población, en el estudio, programación, ejecución y evaluación de programas que se desarrollan en el ámbito de comunidades de base, destinados a mejorar el nivel y la calidad de vida.

En lo que hace a sus modalidades operativas, el desarrollo de la comunidad no es tanto una acción sobre la comunidad cuanto una acción de la comunidad; se trata de esfuerzos y de acciones de base organizadas

con la iniciativa y dirección de la misma gente involucrada en el programa, aunque para su “despegue” hayan necesitado de una acción exterior.

Respecto al nivel en que funciona, se trata de una metodología de trabajo desde la base. Actúa fundamentalmente a nivel psicosocial mediante un proceso de sensibilización y motivación que desenvuelve virtualidades latentes y desarrolla potencialidades en individuos, grupos y comunidades, para mejorar sus condiciones de existencia” (ANDER-EGG, 1992: 51).

Para el desarrollo de éste método se tiene una metodología específica, que consiste en un proceso compuesto por seis fases que se describen de la siguiente manera:

Investigación.

Es la primera fase del proceso, la cual posibilita el acercamiento y conocimiento de la realidad a tratar, su problemática, contexto, necesidades, recursos, antecedentes.... facilitando su estudio y tratamiento.

Con ésta se pretende determinar de manera precisa el problema para llevar a cabo una acción propia de trabajo social de una manera organizada.

Varias son las técnicas que se pueden emplear para la realización de la investigación, principalmente la observación, la entrevista y el

cuestionario, con sus respectivos instrumentos como el diario de campo, guía de observación, cuaderno de notas, cuadros de trabajo, cédulas y guías de entrevista, etc.

Es muy importante el apego a los lineamientos científico-metodológicos que se proponen para la investigación social para así obtener los resultados con la mayor objetividad posible (Para esto consultar material sobre técnicas de investigación social).

En esta fase es muy importante determinar con precisión el objeto de intervención, reconocer la viabilidad del problema delimitado, recolectar la información necesaria, procesarla y analizarla.

Diagnóstico:

Es el procedimiento por el cual se establece la naturaleza e importancia de las problemáticas y necesidades que afectan a las personas, grupos o comunidades objetos de estudio, permitiendo describir y evaluar una situación, admitiendo la evolución que ha conducido a las mismas y sus posibles tendencias en el futuro.

Sirve de base para la planificación del modelo de intervención, fundamentando las estrategias que se expresarán en una práctica concreta correspondiente a las necesidades y aspiraciones detectadas.

Para la elaboración del diagnóstico habrá que tomar en cuenta los siguientes aspectos: descripción y clasificación de la situación estudiada y

de los factores que han contribuido a producirla; pronosis o predicción del comportamiento futuro; juicio o evaluación de la situación problema, lo cual requiere una comprensión analítica de dicha realidad; y los factores relevantes que influyen en la situación.

Programación.

Es la etapa del proceso en la que se determinan anticipadamente las acciones a realizar para obtener un objetivo deseado. Se compone básicamente de dos elementos, el establecimiento de los objetivos y la determinación de las actividades para el logro de dichos objetivos.

Se encuentra ligado directamente al diagnóstico, que proporciona el material para la programación, que concluye con la elaboración de un plan materializado en un escrito, contiene las líneas de acción tendientes a la modificación de la realidad, los recursos necesarios y disponibles, así como las acciones y tiempos específicos en que éstas se realizarán.

Consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de tiempos y recursos necesarios para su realización. Además considera tres principios: precisión, flexibilidad y unidad.

Ejecución.

Es la puesta en marcha de las acciones programadas, es decir, la aplicación de la acción que atiende a la problemática detectada.

Es la etapa que culmina y da sentido a todo el proceso anterior, en la medida en que satisface una necesidad, acercando a los sujetos portadores de satisfactores a aquellos que portan las necesidades. Todo lo anterior quedaría trunco si no se llegara a la transformación de la realidad estudiada en función del desarrollo social.

Evaluación.

“La evaluación consiste en utilizar una serie de procedimientos destinados a comprobar si se han conseguido o no las metas y los objetivos propuestos, identificar los factores que han influido en los resultados y formular las recomendaciones pertinentes que permitan tomar decisiones con el fin de introducir las correcciones o reajustes necesarios” (ANDER EGG, 1982). Debe ser realizada durante todo el proceso.

Es un instrumento de retroalimentación, es la comparación que resulta de confrontar los resultados con lo planeado.

Esta fase se vale de una serie de instrumentos para medir los resultados cualitativos o cuantitativos de un plan, programa o proyecto, que se llevará a cabo permanentemente.

Consiste por lo tanto en estimar y registrar periódicamente los resultados obtenidos o no, tomando como punto de referencia, o aspectos a evaluar, los siguientes:

- Objetivos del programa
- Procedimientos utilizados
- Oportunidad de las medidas
- Estructura administrativa desde la que se realiza el programa
- Opinión de los beneficiarios del programa

Sistematización.

Es la última fase del proceso, muchas veces ignorada, y sin embargo fundamental para el desarrollo de la profesión en cualquiera de los niveles de intervención, particularmente en el desarrollo de la comunidad.

Se puede definir como la descripción, ordenamiento y reflexión analítica del desarrollo de una experiencia práctica de Trabajo Social (CELATS, Copias). Mediante ésta se establece la conexión racional de los datos que se tienen de la investigación e intervención social, y tiene a su cargo, la estructuración del conocimiento nuevo que a través de la relación teórico-práctica persigue la demostración e interpretación de conocimientos nuevos con sus leyes respectivas; así mismo, busca alcanzar la función de incrementar el cuerpo teórico con conocimientos nuevos que anteriormente se hayan detectado.

Es entonces el trabajo de organizar la práctica, experiencia o proyecto seguido, dentro de un sistema teórico – metodológico que dé referencia del desarrollo del proceso seguido por esa práctica y del análisis e interpretación que sobre ese proceso se haya realizado.

Esta fase tiene como objetivos: evaluar la práctica, experiencia o proyecto; comunicar la experiencia; ordenar la información; generar indicadores; retroalimentar el proyecto y el proceso de la práctica; replicar el proyecto y la experiencia; capacitar recursos humanos; organizar el conocimiento; y consolidar el proyecto y la práctica.

Es necesario apreciar con precisión cada uno de los niveles de intervención, y de acuerdo a las necesidades escolares, emplear aquellos que sean más adecuados para una intervención adecuada, que redunde en la solución de los problemas detectados.

2.4. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR.

El Trabajo Social Escolar surgió en los Estados Unidos, alrededor de 1906. Se originó como respuesta a la necesidad que percibieron los maestros de conciliar e integrar en un mismo esfuerzo la escuela y la familia, lo que les motivó a realizar visitas a las familias de aquellos niños que presentaban alguna problemática en la escuela. "Surgieron así,

primeramente los maestros visitantes y los inspectores de asistencia” (CASTELLANOS, 1962: 56).

Sin embargo pronto se tuvo que profesionalizar dicha acción, ya que continuamente se caía en desaciertos por la falta de preparación específica para atender la problemática. Así se inaugura la especialidad de Trabajo Social Escolar, siendo indispensable en ese proceso de acercamiento Escuela - Alumno - Familia. En el desarrollo de dicha especialidad han tenido una gran contribución la Psicología Infantil y la Higiene Mental.

2.5. DEFINICIÓN Y OBJETIVOS.

El trabajo social escolar es la especialidad de trabajo social en la cual el profesional, dentro del ámbito escolar, “educa, promueve y contribuye a lograr la educación integral, a través de responder a los factores... de tipo social que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje” (GALEANA, 1996: 172) desempeñando, para esto funciones de tipo puente entre los diferentes sujetos (maestros, directivos, alumnos y sus familias y la comunidad) mediante diversas actividades, buscando promover y fortalecer las relaciones entre los mismos con el objeto de lograr el desarrollo integral del alumno, y con esto su integración a la vida escolar.

El trabajo social escolar se plantea los siguientes objetivos de manera general según María Castellanos lo expone en su manual de trabajo social (CASTELLANOS, 1962: 57):

“Lograr el ajuste de los escolares inadaptados al hogar, a la escuela y a la comunidad:

Atender preferentemente a los niños que requieran tratamiento físico, mental o emocional.

Cooperar con los padres y maestros para hacer de la escuela un centro social de la comunidad.

Iniciar e impulsar una activa campaña de acción social para mejorar las condiciones vitales de la comunidad.

Lograr la cooperación de las agencias locales de cualquier orden, para utilizarlas en favor de la escuela y de la comunidad”.

2.6. FUNCIONES Y ACTIVIDADES EN EL AREA ESCOLAR

Es necesario ubicar las funciones específicas del área en el contexto global de las expuestas cuando se presentó al Trabajo Social de manera general. En ese contexto se presentan a continuación las funciones y actividades que se han definido para el trabajo social escolar, de acuerdo a la práctica que se ha tenido en el mismo ámbito.

2.6.1. INVESTIGACIÓN

Dentro de la función de investigación, el trabajador social puede desempeñar una o varias de las siguientes actividades.

Diseñar, estructurar y realizar investigaciones sociales, relacionadas con los problemas existentes en la escuela, que le permitan conocer la realidad social y escolar.

Estudio de los factores económicos, sociales y culturales que intervienen en la problemática escolar.

Estudios de evaluación de la calidad de enseñanza y los diferentes servicios escolares.

Diseño de perfiles socioculturales y motivacionales de la población escolar, que sirvan de base al proceso enseñanza aprendizaje (GALEANA, 1996: 173).

“Realizar el seguimiento de la superación escolar de los alumnos” (ENTS, 1990: 39).

Investigar las necesidades de la comunidad, en la que reside la escuela, a fin de proyectar el beneficio de las labores de la escuela a éstas.

Estudiar los diferentes procesos de formación para el logro de un compromiso social.

Diseñar estudios de evaluación de la eficacia de los programas y acciones implementados.

Estudiar los problemas sociales que se generan en la escuela y promover su solución.

Conocer y diagnosticar las relaciones intergrupales e interpersonales.

Detectar procesos sociales tales como comunicación, competencia, liderazgo, conflicto, cohesión grupal, competencia y colaboración.

Estudiar y definir los perfiles de ingreso y egreso de los integrantes de la comunidad educativa marista, en especial de los alumnos, con respecto al compromiso social.

Elaborar un inventario de recursos y servicios sociales de la zona en que se ubica la escuela.

2.6.2. EDUCACIÓN

Sensibilizar y motivar a los alumnos acerca de los proyectos a implementarse para el mejoramiento y desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Organización y dirección de grupos de padres que tengan por finalidad discutir problemas de los niños.

Orientación del individuo, a fin de que pueda vencer los obstáculos que se interponen a su normal evolución psicofísica y social.

Sensibilización de los alumnos a cerca de la realidad social del entorno, en función de que asuman su papel para la transformación liberadora de la misma.

Instruir a los alumnos sobre diferentes técnicas de servicio social.

Desarrollar procesos de formación para el logro del compromiso social.

Organizar e implementar acciones de servicio social con fines educativos.

Diseñar material de apoyo didáctico.

2.6.3. RELACIONES PÚBLICAS

Intervenir en las situaciones conflictivas de la escuela que generan frustración y agresividad.

Promover en todas las actividades entre los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, el respeto e interés en su relación..

2.6.4. ORGANIZACIÓN

Organizar y coordinar a los alumnos y otros miembros de la comunidad educativa, con el propósito de realizar acciones sociales a favor de la comunidad..

Organizar y coordinar a la comunidad educativa para involucrarse en el proceso de formación social.

2.6.5. COORDINACIÓN.

Integrar el directorio de instituciones y organismos sociales privados y oficiales de la localidad.

Coordinarse con agentes sociales de los diferentes grupos, organismos e instituciones, para la implementación de acciones conjuntas.

Establecer enlace y programas de colaboración con las demás instituciones educativas que lleven a cabo programas y acciones semejantes.

Coordinar los esfuerzos y actividades de los diferentes miembros de la comunidad educativa: el director, el maestro, el niño y los padres de familia.

Coordinar actividades y proyectos especiales con instituciones diversas.

2.6.6. ADMINISTRACIÓN.

“Diseñar programas de extensión socio comunitaria que fortalezcan una educación integral; programas de atención y apoyo social que

favorezcan el adecuado desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje; así como programas de coordinación con instituciones de servicios sociales” (GALEANA, 1996: 173).

Elaborar planes y programas de acción social en los que participen diferentes miembros de la comunidad educativa.

Participar en la presupuestación y administración de los recursos humanos y materiales de los programas de formación y acción social.

Buscar la optimización de la eficiencia de los recursos disponibles.

Diseñar manuales de normas y procedimientos del servicio de trabajo social.

Mantener una constante supervisión y asesoría de los programas y proyectos implementados.

Llevar a cabo el control y registro de los avances individuales y colectivos en el desarrollo de los programas y acciones de formación y compromiso social.

Elaborar informes y reportes de las acciones realizadas.

2.6.7. CAPACITACIÓN.

Capacitar a los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa involucrados en las acciones sociales, para su adecuado desempeño en ellas.

Instruir a los alumnos sobre los procedimientos de sus servicios sociales.

2.6.8. SISTEMATIZACIÓN.

Analizar el conjunto de los casos socioeconómicos para conformar indicadores del perfil de los distintos estudiantes o grupos de estudiantes.

Teorizar sobre los procesos desarrollados en los grupos.

Teorizar sobre los logros de acciones de extensión comunitaria.

Integrar marcos de referencia de las características sociales en las que se desarrolla la organización escolar y la vida familiar del estudiante.

Generar modelos integrantes de acciones sociales, partiendo de las experiencias previas desarrolladas por los alumnos.

Teorizar sobre las formas de intervención específicas del trabajador social.

Toda la acción del Trabajador Social está sujeta a una serie de factores económicos, sociales, políticos, institucionales y culturales que condicionan su actuación. Esto quiere decir que dichos factores definirán en qué medida, las funciones, teóricamente establecidas y descritas en los párrafos anteriores, serán válidas en la práctica específica, e incluso posibilitarán la definición de nuevas funciones y actividades que de acuerdo a la misma se establezcan en esa búsqueda por atender necesidades y problemas sociales siguiendo los principios y objetivos generales de la profesión.

Se ha dado con esto una visión global de lo que es el Trabajo Social Escolar, teniendo los elementos necesarios que sustenten la intervención de este profesionista en el área, y pudiendo así hacer un análisis, desde la perspectiva del mismo, de la situación que se estudia en el Instituto Morelos y cuál puede ser el papel a jugar por éste en el desarrollo de un proceso de Servicio Social, como parte de la formación en valores en el ámbito educativo.

CAPÍTULO III

LA ADOLESCENCIA

Una vez estudiados el contexto institucional, así como trabajo social en el ámbito escolar, es necesario detenerse a conocer la etapa de desarrollo en la que se encuentran los alumnos del Instituto Morelos, quienes son la unidad de análisis de la presente investigación.

Se pretende mediante esta aproximación reconocer las características propias de la etapa, lo cual permita que el estudio y análisis que se haga en torno a los alumnos correspondan a sus características y reconociéndolas ofrezca las conclusiones y alternativas más adecuadas a los mismos.

3.1. ASPECTOS GENERALES

Conviene, para comenzar, reconocer que existe una gran diversidad de definiciones sobre la adolescencia. De ellas se rescata, en la mayoría, que es una época de la vida en que se dan cambios acelerados a nivel "físico, fisiológico, emocional, mental, moral, social y educacional" (CARNEIRO, 1987: 29).

Cualquier definición que se tome sobre la adolescencia tendrá un carácter estático, y por lo tanto será limitada puesto que dicha fase de la vida está ligada, como arriba se menciona, a fenómenos o aspectos que

cambian constantemente, en tiempos diferentes y situaciones igualmente diversas.

Debe entenderse a la adolescencia como una etapa que encierra elementos generales y comunes a todo el género humano, pero que debe ser estudiada de manera particular en otros aspectos que están ligados a situaciones particulares, culturales y ambientales, que pueden influir para que se de un desarrollo de procesos individuales.

No se puede entender como una etapa aislada, sino como parte de un todo formado por diferentes fases entrelazadas entre sí e interdependientes. Fases que requieren tratamientos adecuados en donde el individuo "necesita ser comprendido y tratado con acierto y oportunidad" (CARNEIRO, 1987:1).

Se desprende de lo anterior que "la mayor parte de las insuficiencias de la adolescencia... son efectos a distancia de su mala elaboración" (CARNEIRO, 1987:1). Es decir, "la adolescencia no es un momento que define una modificación repentina, sino simplemente la ocasión en que el desenvolvimiento anterior emerge, toma lugar, muéstrase al observador" (CARNEIRO, 1987:2), por lo tanto las crisis de la etapa adquieren muchos elementos y connotaciones más bien de carácter social y cultural, que intrínsecas a la misma.

Como ya se mencionó, se ubica a la adolescencia como una etapa en que acontecen una serie de cambios. En el presente capítulo se analizan algunos de los más importantes.

3.2. EL INICIO DE LA ADOLESCENCIA.

Se considera la pubertad como el inicio de la adolescencia. En ésta se da la madurez sexual del individuo. De acuerdo a estudios realizados en Estados Unidos de América esta maduración sexual se da primero en la mujer, teniendo como características la menarquía, además de la aparición de los caracteres sexuales secundarias como son el ensanchamiento de las caderas, desarrollo de los senos, ensanchamiento de la pelvis, y aparición de vello en el pubis y las axilas. Esto sucede en promedio a los 12.5 años de edad, aunque prácticamente se puede presentar en el lapso que va de los 9 a los 17 años.

En el hombre se identifica por la primera eyaculación y la aparición también de los caracteres sexuales secundarios que son, el aumento de tamaño de la laringe, el acentuamiento de la prominencia llamada "manzana de Adán", cambio de la voz, aparición de pelo en pubis, axilas y rostro y el rápido crecimiento de los genitales externos. Ocurre en promedio a los 13 años y un mes, sin embargo puede ocurrir en el período que va de los 11 a los 18 años de edad (HOROCKS, 1984: 323-329).

3.3. CAMBIOS FISIOLÓGICOS.

De manera global se han mencionado ya algunos de estos cambios como características del inicio de la etapa, sin embargo no se limitan sólo a los expuestos. Las modificaciones corporales que se desarrollan en la adolescencia pueden ser clasificadas en cuatro categorías: aumento del

tamaño corporal, cambios en las proporciones del cuerpo, desarrollo de las características sexuales primarias y de las secundarias.

El conjunto de cambios físicos no acaba sólo en eso, tienen una serie de efectos que a continuación se estudian.

Se pueden identificar algunos cambios fisiológicos que tienen repercusiones psicológicas. Los cambios físicos llevan generalmente a un estado de fatiga, desánimo, semejante a los ocasionados por una enfermedad, de manera muy particular cuando los cambios mencionados han sido rápidos. En repetidas ocasiones generan un estado de tensión muy difícil para el adolescente, puesto que los adultos no comprenden a los jóvenes, puesto que no asocian estos estados con alguna posible causa, como una enfermedad, exigiéndoles más allá de sus capacidades. Este estado de tensión tiene un fuerte influjo sobre la psicología del adolescente, dificultando su proceso de cambio y maduración.

El crecimiento y maduración física modifican la apariencia del niño en la de adulto. Dos repercusiones fundamentales tiene esto. El adolescente se enfrenta al problema del cambio y de la aceptación o rechazo de la nueva apariencia, situación que a veces trae consigo una fuerte y prolongada lucha interna, desgaste, ansiedad, etc., que, dependiendo de la tardanza para el logro de la aceptación, repercutirá de determinada manera sobre las actitudes y conductas de los sujetos. Generalmente a mayor aceptación, mayor será la salud mental y por lo tanto serán sus conductas más adecuadas socialmente, y a menor aceptación se identificarán mayor

número de síntomas de enfermedad mental y por consiguiente conductas más nocivas, no sólo socialmente.

Otra repercusión de la transformación de la apariencia es la connotación que, con ésta, se da al adolescente de adulto. Esta nueva forma de ser visto trae consigo una serie de exigencias que pueden ser abrumadoras psicológicamente, a través de un conjunto de expectativas con respecto a conductas, responsabilidades, actitudes, posturas... esperadas de él.

Los cambios fisiológicos en el adolescente y sus efectos están sujetos a una serie de factores particulares. Entre dichos factores se encuentran algunos de carácter biológico y ambiental como pueden ser la herencia, nutrición, el clima, altitud, raza, la rapidez de los mismos, etc. y otros como la preparación que se tenga para ellos, el ideal que cada niño tiene sobre la etapa y los cambios que espera de sí, las expectativas sociales, los estereotipos, la inseguridad social, etc. (HURLOCK, 1980:63). En relación directa con los factores mencionados y de singular importancia debe ser considerado el ambiente en el que se han desenvuelto los niños, como la familia y los medios de comunicación social, especialmente la televisión, ya que por ejemplo, ese estereotipo o ideal infantil sobre las características de un ser humano, son fuertemente influenciados por este contexto.

3.4. CAMBIOS EMOCIONALES

3.4.1. ETAPA DE EMOCION INTENSIFICADA

Una segunda categoría es la de los cambios emocionales. A menudo se ha considerado a la adolescencia como una etapa en que la persona es conflictiva, una fase de "tormenta y tensión", a la que se ha denominado etapa de "emotividad intensificada", donde el adolescente responde con respuestas emocionales desproporcionadas en relación con los estímulos que recibe.

Aunque algunos sólo se refieren a la etapa como expresión de emociones negativas como la ira, el miedo, la depresión, etc., cuando se habla de "emotividad intensificada" se incluyen a todas, estando la intensidad de éstas en relación directa con el modo habitual de reaccionar de cada persona.

Diferentes estudios han demostrado que este estado de emotividad intensificada no es exclusivo a la adolescencia, ni es causado sólo por factores internos a las personas. Quiere decir, que si bien existen elementos fisiológicos que favorecen dicho estado, como los que suceden durante la adolescencia, no son los únicos y no son permanentes.

Quienes defienden la postura de la adolescencia como una etapa de emotividad intensificada argumentan, frente a lo anterior, que precisamente esos otros factores que influyen sobre ésta se presentan en la adolescencia. Citan entre estos el proceso de adaptación a nuevos

ambientes, las expectativas sociales de comportamiento más maduro, las aspiraciones carentes de realismo, los ajustes sociales relacionados al sexo opuesto, problemas escolares, vocacionales y las relaciones familiares desfavorables, entre otros (HURLOCK, 1980:89).

Debido a que los elementos presentados anteriormente de manera especial se pueden presentar durante la etapa estudiada se llega a identificar ésta como de inestabilidad emocional.

3.4.2. EMOCIONES DE LA ADOLESCENCIA

A pesar de que se han hecho múltiples intentos para identificar emociones propias a la adolescencia, es difícil la tarea, generalmente se llega nuevamente a reduccionismos y estatismos que ignoran el cambio, situaciones particulares y diferencias culturales. No obstante existen algunas emociones, que sobre la base de estudios hechos en Norteamérica, pueden ser consideradas comunes en esta etapa. Éstas son el miedo, especialmente hacia la posible inadecuación social, a aspectos vocacionales y a lo desconocido; la preocupación, que viene a sustituir a los temores cuando estos decrecen, puede estar relacionada a situaciones concretas y reales pero exageradas por el individuo, así como hacia cosas que aún no ocurren; también está la ansiedad, otra forma de miedo que se presenta como un estado emocional general; la ira, generalmente causada por situaciones sociales como la burla, tratos injustos, el que se les mienta, se les mande o sean interrumpidos en sus actividades; el disgusto; las frustraciones, como respuesta a las interferencias que se hacen de la

satisfacción de una necesidad; los celos; la envidia; curiosidad; afecto; pesar y felicidad (HURLOCK, 1980: 90-104).

No son emociones exclusivas, pero se manifiestan de manera generalizada durante la etapa.

Cada una de las emociones, al manifestarse de manera intensa, pueden tener diferentes efectos sobre las actitudes, los valores y el comportamiento del individuo, pudiendo ser éste adecuado o no. Generalmente los efectos son favorables cuando se trata de emociones agradables. Entre los desfavorables, consecuencia generalmente de emociones desagradables, están la debilidad física, pérdida de eficacia general, desajustes de la personalidad e incluso la formación de hábitos emocionales desagradables.

3.4.3. MEDIOS PARA REDUCIR LOS EFECTOS NEGATIVOS DE LAS EMOCIONES.

Se reconocen dos principales medios, el control emocional y la catarsis.

La práctica del control emocional que, a diferencia de lo que muchos piensan, no implica necesariamente represión o eliminación, "significa aprender a encarar una situación con una actitud racional" (HURLOCK, 1980: 105).

Para lograr el control emocional es importante reconocer primero la emoción de manera personal para posteriormente someterla a la prueba de la realidad, es decir, ver qué tan racional es la respuesta emocional al estímulo recibido, así como si será esa respuesta la adecuada para obtener los resultados deseados.

El adecuado control emocional puede ser medido tomando en cuenta dos criterios. El primero es la aprobación de la sociedad, el segundo, el bienestar físico y psicológico que brinden al propio individuo. Si no se presenta alguno de ellos puede considerarse signo de un inadecuado control.

La catarsis se divide en dos tipos, mental y física. La primera “consiste en liberar la mente de las actitudes que promovieron el estado emocional que el individuo trata de controlar” (HURLOCK, 1980: 110) y requiere de dos cosas esenciales: el reconocimiento de los sentimientos provocados por un determinado estado emocional, la comunicación de dichos sentimientos con el propósito de obtener una visión más objetiva, proveniente de otra persona. Para ello se requiere capacidad, voluntad y acción.

Para que cumpla con su objetivo la catarsis mental debe llevar a nuevas formas de ver la realidad y a nuevas actitudes, de lo contrario se pierde el valor terapéutico de la misma.

La catarsis física, por su parte, consiste en la “eliminación de la preparación física para la acción que está en el individuo” (HURLOCK,

1980:109), esto es, la eliminación de la energía acumulada en un estado emocional intenso. Muchas veces esta eliminación se realiza mediante risa nerviosa, carcajadas, llanto, extenuación física provocada por el trabajo o ejercicio, o mediante la conducta sexual. La elección, por el adolescente, de alguno de los tipos de catarsis física dependerá generalmente de aquello que sea más satisfactorio para el individuo, pudiendo estar muchas veces en conflicto con las conductas socialmente deseadas o aceptadas.

Es importante que se practiquen los dos tipos de catarsis considerando que tiene mayor importancia la mental, puesto que ésta reduce los efectos físicos de un estado emocional intenso, lo que no ocurre en el caso de la física, puesto que ésta no implica la reducción de la predisposición mental.

3.5. DESARROLLO SOCIAL DEL ADOLESCENTE.

De mucha importancia en la adolescencia es lo relacionado con la transición en lo social. De actitudes y conductas infantiles a lo que se considera como conductas adultas.

Esta transición forma parte del proceso de socialización iniciado en la infancia, de manera que es fundamental y determinante, para el logro de un determinado patrón de adaptación social, cómo se haya desarrollado éste durante la etapa mencionada, pudiendo ser definitorio del nivel de socialización para el resto de su vida.

Al igual que en las otras áreas, en este proceso tienen influencia considerable las expectativas sociales, lo que la sociedad espera de un adolescente en sus actitudes y conductas sociales; el ambiente y formación familiar previos, así como otros elementos del contexto, cobrando un papel importante el grupo de pares.

La transición en lo social implica singular dificultad cuando el adolescente se siente solo como fruto del proceso vivido durante la niñez, ya que piensa que sus progenitores no comprenden sus problemas y que sus profesores no tienen tiempo para auxiliarlos en cuestiones ajenas a la enseñanza, dirigiéndose entonces a otras fuentes de apoyo para afrontar este proceso, como compañeros, libros, revistas, etc.

La socialización en la adolescencia variará en relación directa a los factores particulares que rodeen a cada individuo. Generalmente será lento mientras se le continúe tratando como niño, situación que se asocia a su asistencia a una escuela regular y permanencia en la casa de sus padres, de quienes recibe todo, y quienes asumen todas las responsabilidades.

El proceso a que se hace mención se ve dificultado por diversas situaciones, entre las que se pueden destacar las siguientes: la inexistencia de bases suficientes y adecuadas, la falta de guía o presencia de un guía inadecuado, carencia de modelos aptos para la imitación, falta de oportunidades para los contactos sociales, insuficiente o nula motivación, las diferentes y a veces antagónicas expectativas sociales y la aparición o formación de nuevas clases de grupos sociales.

Se enfrenta a cambios sociales principalmente en las siguientes cinco áreas: agrupamientos en las amistades, trato a los amigos, la elección de líderes y en lo relacionado a las actitudes y conducta social.

3.5.1. CAMBIOS EN LOS GRUPOS DE AMISTADES

En la primer área serán fundamentales los agrupamientos con iguales, se empiezan a incluir a personas del sexo opuesto, además de que se comienzan a multiplicar las relaciones en diversos grupos (de amigos, cuates, religiosos, deportivos, escolares, etc.) preparándole para la convivencia social dentro de grupos más grandes y heterogéneos de los que se tenían en la infancia.

La participación en estos grupos, así como el grado de satisfacción del adolescente en los mismos, que depende fundamentalmente de la cercanía social o grado de intimidad que se establece con los pares, que es mayor en los grupos de amigos cercanos o íntimos que en grupos mayores como el escolar, los religiosos, etc., tiene un fuerte efecto, pudiendo incluso determinar el aprendizaje para la realización de buenas adaptaciones sociales posteriores.

Los grupos de pares a los que se ha hecho referencia adquieren fundamental importancia en el proceso de socialización cuando la relación familiar es disfuncional, desagradable para el adolescente, en donde éste ya no desea confiar. Son estos grupos una fuente de seguridad emocional, de aprendizaje empático, establecimiento y respeto de normas sociales,

lealtad, compromiso con los objetivos del grupo, "proporcionan motivos para poder alcanzar resultados, aún cuando estos no se adecúan a las expectativas adultas en todo momento.... el grupo de pares produce líderes y también rufianes" (HURLOCK, 1980:130-131)

3.5.2. CAMBIO EN EL TRATO A LOS AMIGOS

El segundo cambio es en relación con las amistades. El adolescente empieza a elegir a sus amigos, que ya no sólo son para el juego como lo eran en la infancia. Esto será fundamental en el curso que siga la socialización, determinando en gran medida que se convierta en una persona social, asocial, parasocial o antisocial.

Surge en el adolescente un fuerte deseo por ser él quien elige a sus amigos, la cantidad de estos (que tiende a irse reduciendo), las cualidades que desea de ellos, así como el deseo de que las amistades pertenezcan a ambos sexos.

Para la elección de los amigos, así como las cualidades que estos deban tener, juega singular importancia la formación previa, las relaciones y expectativas familiares, el ambiente, los valores que se le han inculcado, la influencia de los medios de comunicación, etc.

Durante esta etapa las relaciones amistosas se toman muy intensas y cargadas de emoción. Se tiende a la idealización, esperando muchas

veces más del amigo, de lo que él mismo puede dar. Se buscan amigos que den una buena impresión y con ello aumenten la propia popularidad.

Comienza a cobrar una importancia especial la estabilidad de las relaciones de amistad, al grado de que puede depender de la misma la seguridad y satisfacción emocional del adolescente, particularmente cuando la familia no lo proporciona. En contraposición, también es cuando los patrones socioculturales empiezan a limitar las posibilidades de relaciones por apariencia, discriminación étnica o religiosa, posición socioeconómica, etc., además de los cambios de residencia, intereses, etc.

3.5.3. CAMBIO EN LA ELECCIÓN DE LÍDERES

El tercer cambio es el relacionado con la elección de líderes. Estos en la infancia estaban ligados fundamentalmente a los juegos, sin embargo en la adolescencia se multiplican los motivos de reunión requiriéndose mayor diversidad de líderes, que emergen con base en los motivos de cada agrupación, justificándose la existencia de líderes religiosos, deportivos, sociales, intelectuales, etc.

El líder reúne una serie de características generales. Es aquél que tiene la capacidad y tino para satisfacer las necesidades o expectativas del individuo dentro de un grupo, puede suscitar reacciones emocionales en los miembros del grupo, llevando a la lealtad voluntaria, y generalmente es un especialista en la tarea a la que se dedica el grupo.

Otra característica importante es que "para el adolescente el líder es su representante" (HURLOCK, 1980:138), y es elegido por ellos, considerando como un acto violento y reprochable cualquier tipo de imposición.

3.5.4. CAMBIOS EN LAS ACTITUDES Y CONDUCTAS SOCIALES

Estos cambios están marcados fundamentalmente por la edad de maduración sexual así como por las presiones y expectativas sociales, tanto del medio como de los grupos a los que se asocia el adolescente.

Durante la etapa se inician las actividades heterosexuales; se intensifica la conformidad con el grupo, presentándose generalmente más en variaciones de la conducta que en cambios de opinión y es característico más bien de la primer parte de la adolescencia.

Tanto la falta de conformidad a las actitudes y conductas sociales, como el exceso de ésta, dificultan el desarrollo del adolescente. La primera porque lleva al rechazo y aislamiento y la segunda porque anula la individualidad.

Se desarrolla la actitud de afirmación personal que se presenta ya en una fase avanzada de la adolescencia, una vez que se adquiere mayor confianza en sí mismo.

Aparece también una singular resistencia a la autoridad, aunque no exclusiva de la adolescencia. Es más una consecuencia del proceso de afirmación personal y de la resistencia adulta al cambio, que signo de rebeldía o violencia irracional. Puede ser favorecida por otros elementos como la brecha generacional (más en un mundo que cambia tan rápido como el actual), la globalización, las influencias hogareñas, escolares y del grupo de pares, los medios masivos de comunicación y el idealismo o sueños del adolescente. Disminuye al final de la etapa como efecto de la disminución de la severidad de los adultos y las concesiones que se dan a los jóvenes. (HURLOCK, 1980: 200-209)

Se ha considerado también que surge, durante la fase a la que se hace mención, la actitud de ayuda a los demás, en contraposición al egoísmo infantil. Esto se ha relacionado a la necesidad social de colaborar con su grupo para ser aceptado por éste, además de que la ayuda a otros puede proporcionar desahogo emocional y sentimientos de superioridad y seguridad realzando la seguridad en sí mismos. Sin embargo "a medida que la adolescencia avanza y los sentimientos de seguridad y de confianza personal se fortalecen, es probable que el deseo de ayudar a otros disminuya o, que si persiste, motive observaciones críticas o burlonas" (HURLOCK, 1980: 143) Para el desarrollo de esta actitud juegan importante papel la educación familiar durante la infancia y la formación escolar primaria y secundaria.

Por último cabe mencionar que durante la adolescencia se manifiestan más abiertamente el prejuicio y la discriminación; que se han

ido desarrollando desde la infancia, aprendidos de experiencias discriminatorias familiares y de experiencias desagradables.

3.6. CAMBIOS EN LA PERSONALIDAD.

Al hablar de la adolescencia, generalmente se identifica con los cambios, además de físicos, de la personalidad. De acuerdo a Hurlock son fundamentalmente dos motivos los que llevan al adolescente a querer mejorar su personalidad. El primero es haberse dado cuenta a través de sus experiencias de la importancia que juega la personalidad en la aceptación social, y el segundo es el deseo surgido debido a un proceso de reflexión en torno a su personalidad, vivido durante los momentos en que se alejó del grupo social, durante la misma etapa.

Los cambios que se dan durante la etapa, son fundamentalmente de tipo cuantitativo, es decir, incremento o disminución de ciertos rasgos y características, pero no su desaparición. El autoconcepto y muchos rasgos fundamentales de la personalidad difícilmente se modifican, por el contrario, van adquiriendo mayor fijación a medida que pasan los años.

Con el objeto de mejorar su personalidad el adolescente se enfrenta a una serie de obstáculos que dificultan emprender las modificaciones necesarias. Figuran las creencias tradicionales, en especial sobre el carácter hereditario de la personalidad, los estereotipos culturales de personalidad (raciales, religiosos, ocupacionales, etc.), la creación de personalidades ideales poco realistas, la creencia de que un cambio en un

aspecto de la personalidad reestructurará la totalidad de ésta. Estos obstáculos no sólo impiden mejorar la personalidad, sino que pueden, al no ser manejados adecuadamente, llevar a frustraciones e incluso coadyuvar a la formación de un tipo de personalidad indeseado.

El desarrollo y fijación de la personalidad están influenciados además por una serie de factores que influyen sobre el autoconcepto o núcleo de la personalidad. Están entre estos la estructura corporal, los defectos físicos, el estado de salud, aspectos glandulares, la vestimenta, nombres y apodos, la inteligencia, los niveles de aspiración, las emociones, patrones culturales, la escuela, el status social y las influencias familiares. La forma de presentarse estos dentro de un contexto determinado tendrá repercusiones muy específicas sobre el mismo autoconcepto y con ello sobre las conductas y actitudes del individuo.

Todos los aspectos anteriores tienen una relación de interdependencia e influencia muy estrecha, de manera que, por ejemplo, las actitudes y conductas de los padres podrán influir sobre el estado de salud, la vestimenta y los niveles de aspiración del adolescente, etc.

El proceso de cambio al que se ha hecho referencia debe llevar a la autoaceptación al final de la adolescencia. Se tiene la idea de que el adolescente generalmente vive un proceso más bien de autorrechazo que de autoaceptación, sin embargo esto sólo es verdad de manera relativa, es decir, dicha situación dependerá de otros elementos, fundamentalmente de carácter ambiental, por ejemplo, el constante sometimiento del individuo al

rechazo, discriminación y prejuicio favorecerá el autorrechazo, de igual modo la constante crítica, falta de reconocimiento, castigo, etc. en el ambiente familiar. Por el contrario, la aceptación de sí mismo se dará con mayor probabilidad donde las actitudes y comportamientos de los demás, en especial de aquellos que son más significativos para uno, son favorables.

3.7. CAMBIOS O TRANSICIÓN EN LO RELIGIOSO.

En repetidas ocasiones se identifica al adolescente como una persona que abandona o se aleja de la religión que tenía en la infancia, sin embargo esta creencia requiere ser precisada.

El adolescente, al estar en proceso de maduración, afirmación personal, desarrollo de autonomía, etc., se enfrenta también a una religión, creencias y prácticas que él no eligió, así que comienza a cuestionar. Al igual que con la autoridad familiar y civil, también se aleja de la autoridad religiosa cuando ésta es apreciada como opuesta o contraria al proceso y necesidades que vive, alejándose de aquellas prácticas que pierden sentido para él.

Sin embargo no quiere decir que el adolescente sea irreligioso. Por el contrario manifiesta su deseo de creer en algo que satisfaga sus necesidades, que le de seguridad, de ello que en la medida en que la religión presente a un dios en sintonía con el adolescente, éste se acercará al mismo.

3.7.1. FACTORES QUE INFLUYEN SOBRE ESTE CAMBIO

Existen diferentes factores que influyen la situación y cambio religioso del joven durante la etapa. Entre estos sobresalen el clima religioso del hogar, las características del dios en que se cree, la coherencia de las prácticas con la creencia religiosa, el autoritarismo religioso en el hogar y las actitudes de los pares, que como ya se expuso cobran singular importancia durante la etapa, así que la posición y actitudes de estos frente a lo religioso tendrán fuerte influjo sobre las conductas religiosas de los adolescentes

También están el ambiente y las creencias culturales, por ejemplo en algunos lugares se asocia más a la mujer con las creencias y prácticas religiosas que a los hombres, viviéndose esta misma característica en los adolescentes. Por último se menciona al status socioeconómico y la propia personalidad, explicándose como la necesidad de algunos, por su debilidad emocional o fragilidad de personalidad, de la religión como un factor externo que les brinde seguridad.

3.7.2. PROCESOS DE TRANSICION

Como parte de la transición del adolescente en lo religioso se identifican diferentes procesos de los que destacan el despertar religioso, la duda, el cambio en las creencias y el cambio en las prácticas religiosas.

El adolescente “comienza a esperar respuestas lógicamente coherentes a sus preguntas acerca de la [religión]” (HURLOCK, 1980:382). El adolescente, en especial a partir de su formación académica, deseo de independencia y el influjo de sus pares y los medios de comunicación, comienza a ver bajo una nueva luz sus creencias infantiles, generalmente antes nunca cuestionadas. A esto se ha llamado despertar religioso, ya no asume sin cuestionar todos los preceptos religiosos dados por los adultos.

El segundo proceso, la duda religiosa, se sigue del anterior y se le entenderá como la “fluctuación en una opinión, incertidumbre respecto de una creencia o indecisión” (HURLOCK, 1980: 384) Las dudas se ligan estrechamente a los factores mencionados como influyentes del cambio religioso, y pueden estar cargadas de sentimientos de culpa o temor, puesto que significan poner en entredicho las creencias de los progenitores, dudas que van desde los escritos religiosos como la Biblia, hasta las prácticas que exige la religión, lo bueno y lo malo, y las implicaciones que esto tiene en sus conductas.

La duda puede producir confusión e incertidumbre, vacilación en la aceptación de un credo determinado, puede llevar a la revisión de las creencias religiosas, la disminución de las prácticas religiosas e incluso a la conversión a otra religión (HURLOCK, 1980: 385-387)

El tercer proceso es el de los cambios en las creencias religiosas, fruto generalmente de los nuevos conocimientos y experiencias del adolescente, que le llevan a tener un nuevo concepto de lo religioso, lo

bueno, Dios, etc. Muchas veces se ve ligado este cambio de creencias a las relaciones en el seno familiar, en especial a la autoridad paterna, situaciones que motivan en el adolescente el sentimiento de rebeldía hacia la misma y se traducen en el cambio mencionado.

La modificación de creencias tiene como principales efectos: un menor interés en la religión y sus observancias, haciéndose además más tolerante con quienes profesan otros credos, una reconstrucción religiosa, esto es, un análisis y reestructuración de sus creencias y observancias que satisfagan sus necesidades y correspondan con sus conocimientos. En ocasiones el resultado de esta reestructuración no armoniza con ningún credo existente, dificultando el proceso de integración social. Puede también presentarse, como fruto del análisis y modificación de creencias infantiles, la aceptación del credo familiar, lo que refleja cambios poco sustanciales en sus creencias. Por último cabe la posibilidad de que se convierta el adolescente, al final del proceso, en agnóstico o ateo, porque el análisis le ha llevado a creer que no existe Dios o no vale la pena creer en dicha posibilidad.

La modificación en las creencias religiosas lleva generalmente al cambio en las prácticas correspondientes, que es el siguiente proceso. Una determinada creencia tiene consigo una serie de implicaciones y prácticas, como ir a la iglesia, participar en determinados grupos, etc. Prácticas religiosas que además se verán influenciadas, para su ejecución, por los factores que se mencionaron al hablar sobre la situación y el cambio religioso del joven durante la etapa.

A manera de conclusión, en lo referente a la transición en lo religioso, se cita lo siguiente:

“Hacia el fin de la adolescencia, los intereses y actividades religiosos se hallan en un punto mínimo y la religión carece de cualidad compulsiva necesaria para forzar su implantación en la vida del adolescente.... La religión se encuentra entonces en la periferia de la vida, desde donde ejerce sólo una influencia indirecta.

Los adolescentes capaces de resolver sus dudas religiosas y hallar una fe que satisfaga sus necesidades obtienen una sensación de seguridad y agregan sentido a sus vidas.

Tiene que quedar en claro, para los que sostienen que la juventud es irreligiosa y desinteresada en la materia, que la sociedad tendría que adoptar medidas positivas para ayudar a los jóvenes a resolver las dudas que experimentan en el período adolescente. Lo que es más importante aún, los que echan los cimientos religiosos del niño deben encargarse de que estos fundamentos no conduzcan a dudas perturbadoras y a la incredulidad lógica cuando el niño se hace mayor. Los cimientos religiosos sanos que se establezcan en la infancia concurrirán en gran medida a producir una saludable actitud hacia la religión en todo el curso de la vida” (HURLOCK, 1980: 401-402).

3.8. TRANSICIÓN EN LO MORAL.

En el presente, al hablar sobre moral, se entenderá ésta como las costumbres, maneras o pautas de conducta que se conforman a las normas del grupo. Es necesario iniciar exponiendo que esta transición representa una importante tarea en la fase de la adolescencia, en donde se pretende pasar de una moralidad infantil a una adulta.

3.8.1. CAMBIOS EN LA MORALIDAD DEL ADOLESCENTE.

Se espera que el cambio al que se ha hecho referencia en el párrafo anterior, se manifieste fundamentalmente en dos hechos. Uno es el que se refiere al cambio de los conceptos morales, es decir de las actitudes y valores que los componen. El segundo será el relacionado con el control interno de las conductas.

Hablar del cambio de los conceptos morales lleva necesariamente a recordar que, los valores y normas morales, han sido introducidos en el niño principalmente por los papás y en segundo lugar por la escuela. Dichas normas se han dado a conocer como fruto de una interpretación hecha por los adultos, de los normas sociales, y aplicada a los niños, o exigida de ellos, mediante acciones concretas que merecen algún tipo de castigo o recompensa.

Sin embargo, el adolescente deberá pasar de estas situaciones concretas a la generalización de los valores, esto es, la incorporación de estos a un código que pueda practicarse en distintas situaciones.

El adolescente, como fruto del proceso en el que se encuentra, comenzará a atribuir grados de importancia a diferentes acciones. Ya no se trata sólo de bueno o malo, sino que ve con mayor tolerancia diferentes actos.

Por último, el cambio en los conceptos morales implica también el que la persona considere ya no sólo la conducta en forma aislada para su análisis moral, sino que contempla, y da mayor importancia incluso, a los motivos que impulsan cierta acción, juzgando sobre la base de estos, la misma. Prueba de ello es la justificación, en algunos casos, de la mentira cuando los motivos son válidos.

En segundo lugar, se habla de la modificación de la moralidad del adolescente, en tanto que éste va adquiriendo, paulatinamente, un mayor control interno sobre su conducta, supliendo con éste la disciplina externa que fue necesaria durante la infancia para la formación moral.

Como factor fundamental para este control interno, está la formación de la conciencia, entendiendo ésta como una forma de "autocontrol por medio de normas internas, aprendidas por identificación con los ideales de otros y mantenidas por medio de la sensación de remordimiento o indignidad cuando uno las viola" (HURLOCK, 1980: 414). Conciencia que, como se expresa, ha sido formada durante la infancia, e incluso no

permanecerá estática, continuará en proceso de formación, pero deberá para esta etapa haberse consolidado de manera que rija la conducta del adolescente, aún sobre condiciones de disciplina externa.

La conciencia tiene una importancia tal, al grado que “todo adolescente cuya conducta no se ajusta a sus propias normas padece de una fuerte sensación de inadecuación personal. Incluso en ausencia de desaprobación social tendrá una conciencia culpable que lo hará pasar por un estado de tensión emocional [de modo que] parte de la infelicidad que experimenta todo joven se retrotrae a la conciencia culpable derivada de hechos perversos reales o imaginados” (HURLLOCK, 1980: 417)

Por último, se puede agregar, que el proceso de cambio de la moralidad en el adolescente tendría que concluir con la adopción de un código moral que deberá estar en coherencia con las normas y costumbres aceptadas por el grupo social al que se pertenece. Significando ello una transición sana y adecuada.

3.8.2. DIFICULTADES EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN.

Se ha descubierto que generalmente el deseo de realizar la transición de una moralidad infantil a una adulta se da naturalmente en el adolescente, como efecto de las expectativas sociales. Es decir, el adolescente, con su ansia de aceptación social y de evitar la desaprobación, busca realizar los cambios necesarios para lograr una

moralidad más adulta. Sin embargo, en éste proceso se enfrenta a una serie de dificultades que se presentan a continuación.

Una es la falta de preparación, durante su niñez, para tomar decisiones morales por sí mismo. Se identifican, con esta problemática, principalmente a los adolescentes que proceden de hogares autoritarios y permisivos, quienes, por un lado nunca se les dio la posibilidad de tomar alguna decisión, todas eran dadas por los progenitores; o por el otro, como todo les era permitido, no existe motivación para conformarse a las normas sociales.

Otra dificultad consiste en que el adolescente, conforme va creciendo, se va enfrentando a una gran diversidad de códigos y alternativas morales. Situación que al conjugarse con códigos incluso contradictorios entre sí, dificulta aún más la transición. Tendrá que decidir entre los códigos de los pares, la familia, el grupo de adultos, la escuela, grupos económicos, sociales y religiosos, etc. A veces, incluso, para resolver el conflicto, tiene que aprender y obedecer a diversos códigos.

Por último se presentan como obstáculo las presiones del grupo de pares, respecto a lo cual menciona Hurlock que “cuanto más ansioso esté el adolescente de obtener aprobación social de sus pares, y cuanto menos seguro sea su status en el grupo, más probabilidades hay de que ignore las normas adultas para seguir las de sus pares” (HURLOCK, 1980: 411).

Particular atención merece la multiplicidad de los códigos morales que imperan en la actualidad, particularmente cuando estos son

contradictorios entre sí. El adolescente se enfrenta al problema de la corrección del código moral aceptado, lo que significa que no tiene garantía de cuál de dos códigos contradictorios es el correcto y justo, debilitando ello la motivación para conformarse a alguno de ellos. Con ello se encuentra atrapado en un dilema moral cuando su decisión entre dos o más alternativas morales implica igualmente la aceptación y el rechazo social, el castigo y la recompensa.

La definición que haga el adolescente sobre alguno de los códigos ofrecidos por la sociedad, no sólo depende de un sí o un no, sino que está relacionada con otros factores. Entre ellos según investigaciones realizadas, se da gran importancia al tipo de carácter moral formado desde la infancia. Son cinco tipos principales los que se han identificado y a continuación se exponen.

“El tipo amoral, corresponde a quien carece de principios internalizados y se preocupa poco por las consecuencias de su conducta.

El tipo oportunista es aquél que se interesa mayormente en sí mismo pues tiene en cuenta el bienestar de otros sólo para alcanzar sus propios fines; se comporta de acuerdo con las normas morales del grupo únicamente mientras éste se adapta a su propósito, sobre todo para lograr lo que quiere y evitar la desaprobación social.

El tipo conformista es el de aquél cuyo primer principio moral prominente es seguir las acciones de los demás y hacer lo que, según

ellos, él debe hacer. Este tipo observa las reglas y leyes específicas para cada ocasión en lugar de tener principios morales generalizados.

El tipo concienzudo corresponde a quien cuenta con sus propias normas internas... por las cuales juzga sus acciones, pero que es rígido en la aplicación de sus principios morales...

El tipo altruista racional representa el nivel más elevado de madurez moral... tiene un cuerpo estable de principios morales que guían su conducta. Además trata de calcular con realismo los resultados de una acción determinada y de evaluarla en función de su utilidad para otros y para sí mismo" (HURLOCK, 1980: 412).

3.8.3. AUXILIARES PARA UNA TRANSICIÓN ADECUADA.

Son auxiliares para que el adolescente tenga una transición adecuada en lo moral, la disciplina y el ambiente familiar, que a continuación se exponen.

La disciplina

Esta se compone de cuatro elementos esenciales: "enseñanza de los conceptos morales, recompensa por la conducta aprobada socialmente, castigo por actos perversos intencionales y coherencia de las expectativas sociales" (HURLOCK, 1980: 417)

Es importante, en primer lugar que el adolescente conozca cuáles deben ser los límites de sus conductas y las consecuencias de su infracción. Esto corresponde a padres, maestros y demás grupos donde participa. No obstante que es de singular importancia lo hecho durante la etapa de la infancia.

El adolescente podrá no estar de acuerdo con los límites, pero tendrá claridad de dichos límites así como de lo que ocurrirá en caso de sobrepasarlos, por lo tanto sabe lo que se espera de él.

Una vez que sea consciente de lo que se espera, es importante que se reconozcan las conductas adecuadas y que correspondan a lo deseado por el grupo. Este es el objetivo de las recompensas, que no sólo se limitan a cuestiones materiales, sino que con mayor importancia durante la adolescencia, se deben tener otras como el elogio, comentarios positivos, etc.

Las recompensas deben ser adecuadas a la etapa evolutiva del individuo, además de estar en directa proporción con la aceptabilidad del acto correspondiente. No se recomienda el empleo indiscriminado de la recompensa, ni cuando está sólo asociado al buen humor de la autoridad.

Por su parte el castigo pretende mostrar al adolescente las conductas no deseadas socialmente y con ello disuadir de la posible repetición de una conducta determinada.

Para que éste cumpla con su objetivo deberá ser justo y merecido para el adolescente, solamente aplicado cuando el infractor sea consciente de la trasgresión. La severidad del castigo tendrá que estar en relación directa con la gravedad de la acción. Además deberá ser impersonal, constructivo y dirigido al logro del control interno, demorado hasta que el infractor comprenda el motivo del mismo y tendrá que estar directamente relacionado con el acto realizado.

Por último, para que la disciplina sea eficaz, deberá guardar coherencia, sólo tendrá como objetivo enseñar al adolescente con claridad y concreción cuáles son sus límites y libertades, dando con ello una sensación de seguridad y eliminando la confusión. Ello está totalmente opuesto a los caprichos disciplinarios que nacen de una actitud ambivalente hacia el adolescente que oscila entre el cariño y el resentimiento y de los conflictos entre las actitudes paternas.

El ambiente familiar

Un ambiente familiar adecuado, de autoridad democrática, en donde se promueven actitudes cooperativas y de participación y se rige por el amor, será un ambiente propicio para una adecuada transición en lo moral.

Por el contrario, familias que no satisfacen las diferentes necesidades de niños y adolescentes, en especial las de afecto y amor, dificultarán el proceso de cambio. Propiciando transiciones inadecuadas y perjudiciales.

De acuerdo al tipo de autoridad, las familias autoritarias y permisivas, igualmente presentan ambientes poco favorables para una transición sana.

3.8.4. INCOHERENCIA ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA CONDUCTA MORAL.

En el apartado anterior se expuso cómo la disciplina funciona como medio de instrucción en torno a las normas y valores morales de una sociedad determinada. Suponiendo que la norma es conocida, corresponde ahora tratar un problema que arroja la evidencia. La mayoría de los adolescentes conocen los valores y normas morales, sin embargo un gran número de éstos no las respeta. Este es el problema de la coherencia entre el conocimiento y la conducta moral.

Son varias las causas que sobre éstas discrepancias se han presentado. Entre las más importantes están las siguientes: una disciplina autoritaria muy estricta, las presiones del grupo de pares, la confusión fruto de la contradicción entre diferentes códigos morales, las decisiones basadas en la conveniencia y en valores emocionales, el afán de independencia y la insatisfacción de diversas necesidades por las vías socialmente aceptadas.

Los principales tipos de discrepancias son la mala conducta y la delincuencia juvenil. Dentro de la primer categoría entran aquellas conductas que implican una divergencia leve, y aquéllas que significan “un

acto ilegal por el cual sería enviado a prisión [un menor] si fuese adulto” (HURLOCK, 1980: 430) son consideradas como delincuencia juvenil.

Para que se presente una conducta antisocial, en especial de delincuencia juvenil, es necesario que se conjuguen una serie de factores predisponentes y motivantes. Se citan a continuación los presentados por Elizabeth Hurlock:

Como causas predisponentes están:

“La escasa inteligencia, que por lo general se acompaña de falta de previsión y planificación, hace imposible que algunos adolescentes manejen con éxito problemas que sus pares superan sin dificultad.

Los defectos físicos y la maduración sexual atípica conducen a sentimientos de inadecuación que pueden compensarse mediante la conducta antisocial.

Las actitudes desfavorables en relación con los estudios, surgidas a raíz de fracasos escolares o sociales, llevan muchas veces a frecuentes faltas injustificadas o a la deserción definitiva, y además acarrear dificultades en el hallazgo de empleo. Todas estas circunstancias pueden dar lugar a la conducta antisocial.

Los valores morales confusos... [de lo cual ya se habló como fruto de la diversidad y contradicción de códigos morales]

La aceptación social otorgada por pandillas juveniles... significa que el adolescente tiene demasiadas relaciones con la clase inconveniente de pares.

Los medios masivos de comunicación son responsables indirectos de actividades delictuosas sólo si refuerzan las otras condiciones ambientales desfavorables que rodean con frecuencia a los delinquentes potenciales.

Las condiciones hogareñas adversas, la falta de respeto de parte de los padres, la carencia de relaciones familiares afectivas, la disciplina ruda y las pautas marcadamente atípicas en la vida familiar hacen que el adolescente sienta que no se le ama y lo predisponen a tomar represalias conduciéndose de manera de herir a sus padres" (HURLOCK, 1980: 434).

Sin embargo, la presencia de estas condiciones no indican irremediabilmente que el adolescente vaya a convertirse en un delincuente juvenil, es necesario para ello la coincidencia, con éstas o algunas de éstas, de elementos que motiven la conducta delictiva, a estos se les ha denominado causas motivantes de la delincuencia juvenil. Entre las principales están:

El deseo de cosas mejores, deseo que surge de la insatisfacción del adolescente de lo que posee, muchas veces intensificada por los medios masivos de comunicación, lo cual puede llevar a que el adolescente, con tal de obtener dicha satisfacción, haga cualquier cosa, incluso contraria a las leyes; **las emociones intensas**, como la ira, envidia,

celos y el miedo, no controladas podrán llevar a conductas delictivas; los **sentimientos de inferioridad** pueden llevar, con el objeto de obtener reconocimiento o una sensación de superioridad, a infringir las leyes; el **deseo de afirmar la independencia**; el **deseo de aceptación social** y el **deseo de satisfacción sexual**, producto muchas veces de la horfandad emocional en el hogar o de dudas con respecto a su adecuación sexual. Estos son algunos de los principales elementos que motivan la conducta delictuosa y al presentarse con las causas predisponentes expuestas provocan la conducta antisocial.

Aunque se presentan los elementos anteriores como causantes de la conducta delictiva, se exponen en el presente trabajo porque no necesariamente e inequívocamente llevarán a la conducta antisocial mencionada, sin embargo su presencia será un factor que de una u otra forma incidirá sobre la transición moral del adolescente y su consecuente adaptación a un código moral determinado, que estará o no de acuerdo al predominante social.

Ahora bien, el que el adolescente adopte un código moral adecuado al socialmente aceptado, no implica necesariamente que éste sea éticamente válido. Sin embargo, entrar en la discusión ética no es motivo simplemente conviene mencionarlo, ya que el marco institucional de referencia, su filosofía y doctrina, así como el código moral que de éste emerge, representan uno de los códigos sociales en disputa, y muy posiblemente no es el predominante.

Resúmase a la adolescencia, como al principio se mencionaba, como “una época de la vida en que se dan cambios acelerados a nivel físico, fisiológico, emocional, mental, moral, social y educacional” (CARNEIRO, 1987: 29), situación que corresponde a una etapa conectada al proceso general del desarrollo humano. No es una etapa que genera por sí sola hombres y mujeres sociales, antisociales, parasociales o asociales. En todo lo expuesto se presentan los cambios sujetos a una serie de factores entre los cuales destaca la preparación previa, la formación que se ha dado en la etapa precedente, el ambiente familiar, etc.

Es por ello pretencioso creer que sea una etapa fundamental en la que se puedan implementar condiciones y situaciones suficientes y determinantes para conseguir la adecuación, a cualquier nivel, de un individuo a cierto ideal o parámetro deseado. Por el contrario, permite reconocer que para que la etapa pueda seguir un curso deseado, es necesario que se hayan dado ciertas condiciones previas. Sin embargo, esto no lleva a negar la posibilidad del cambio, sólo permite asumir las dificultades o facilidades para éste de acuerdo a las condiciones previas y factores presentes en cada caso.

El análisis de la adolescencia hecho hasta ahora, permite tener una visión general que permite apreciar bajo criterios unificados a los jóvenes con que se trabaja en el Instituto Morelos. Con ello se pretende poder hacer un trabajo más acorde a sus necesidades, características y situaciones propias y concretas, el que deberá considerar también los precedentes escolares y familiares que han incidido ya en su formación.

CAPÍTULO IV

LA FORMACIÓN EN VALORES EN FUNCIÓN DEL COMPROMISO SOCIAL

4.1. LOS VALORES

El tema de los valores es un tópico difícil de abordar, mucho se habla de ellos pero en realidad es poco lo que se sabe. Es un problema que cae dentro del campo filosófico, al cual se ha denominado axiología.

El problema se plantea a través de preguntas como ¿qué es el valor?, ¿cómo se conoce?, ¿cuál es su jerarquía?, ¿de qué manera está relacionado con el hombre?.... son un conjunto de cuestiones que lanzan a la investigación y han generado una serie de planteamientos que tratan de resolverlas.

Con el término valor se alude al precio de un producto, se habla también del valor de uso, es decir, para qué sirve algo, y del valor de cambio, qué se puede obtener mediante él. En estos casos se le concede un sentido económico.

Sin embargo, el anterior es un sentido reducido. La noción de valor, en forma más general, está ligada a la selección y preferencia, a la capacidad humana de elegir entre posibilidades, es decir, a la libertad humana, Fernando Savater se aproxima a esta noción presentándolo

como aquello que conviene al hombre, que le sienta bien (SAVATER, 1991: 20-21). El valor es una realidad que está en estrecha relación con el hombre, se considera como una realidad que está ligada a situaciones concretas del hombre y sólo de éste. "El valor es valor... por la referencia al hombre" (VIDAL, 1981: 428), existe en relación con un elemento esencial de su ser. Se dice que "valor es todo ente en cuanto que guarda relaciones de adecuación con otro ente... el valor reside en las cosas, y consiste en una cualidad por la cual esas cosas son preferibles al hombre, a sus facultades, a su naturaleza" (Gutiérrez, 1999: 106)

4.1.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

La axiología, en el intento por dar respuestas a algunas de las preguntas sobre el valor, ha establecido una serie de características generales y comunes a todos los valores. A continuación se presentan las principales.

La primera emerge a partir de uno de los principales problemas en torno al valor, el de su objetividad. En el intento por dar respuesta a este problema han surgido dos corrientes opuestas, quienes lo presentan como una realidad subjetiva, dependiente del sujeto que conoce y por lo tanto considerándolos como una creación y sujetos a la determinación humana, a esta corriente se ha denominado subjetivismo axiológico; por otro lado están aquellos que sostienen que el valor es una realidad objetiva, que existe independientemente del hombre y el conocimiento que tenga o no, éste de ellos, es decir, que existen fuera del sujeto, a ésta se le conoce

como objetivismo axiológico. La objetividad de los valores está fundamentada en la existencia de armonía entre los entes, las relaciones de adecuación que hay entre los objetos en donde esta adecuación y armonía no depende de que el sujeto lo capte o no, es decir "el sujeto no crea dicha armonía, sino que se da antes de que una persona la descubra y la observe" (Gutiérrez, 1999: 114).

Estas dos posturas frente al problema de la objetividad de los valores han sido polarizadas por algunos estudiosos, quienes radicalizando una han tratado de eliminar la otra, haciéndolas aparentemente irreconciliables. Sin embargo, existe un general consenso para aceptar que existen elementos de subjetividad y objetividad en los valores, como algo implícito a estos. Con ello se puede concluir la siguiente síntesis: "a) que los valores no son productos de nuestra subjetividad, sino una realidad objetiva que encontramos fuera de nosotros; b) y que la cualidad valorativa es distinta de otras cualidades que encontramos en las cosas... esta cualidad acompaña a los objetos valiosos; es decir, el valor no descansa sobre cualquier clase de objetos, sino sobre las realidades que tiene carácter de bienes" (VIDAL, 1981: 427) o dicho de otra forma, "al mismo tiempo que existe una relación de adecuación entre dos cosas es también posible que una persona añada por su cuenta un elemento de preferibilidad al mismo objeto" (Gutiérrez, 1999: 114-115), tal es el caso del valor belleza, la objetividad del mismo radica en la armonía de los elementos que tiene una realidad objeto bello, como pueden ser las notas de una pieza musical, sin embargo el juicio que se expresa sobre esa realidad está sometido a muchos factores que ya no dependen del valor mismo, de ahí la diversidad

de apreciaciones y preferencias. Como éste existen muchas otras realidades que evidencian la objetividad y subjetividad de los valores.

Los valores pues tienen una existencia objetiva, sin embargo son entes parasitarios, es decir, se presentan asociados a otros entes teniendo una dimensión subjetiva, lo que significa que necesitan ser captados por el hombre, esto lo ha indicado Ortega de la siguiente manera:

“Los valores son un linaje peculiar de objetos irreales que residen en los objetos reales o cosas, como cualidades sui generis. No se ven con los ojos, como los colores, ni siquiera se entienden como los números y los conceptos. La belleza de una estatua, la justicia de un acto, la gracia de un perfil femenino no son cosas que quepa entender o no entender. Sólo cabe “sentirlas”, y mejor, estimarlas o desestimarlas. El estimar es función psíquica real -como el ver, como el entender- en que los valores se nos hacen patentes. Y viceversa, los valores no existen sino para sujetos dotados de la facultad estimativa, del mismo modo que la igualdad y la diferencia sólo existen para seres capaces de comparar. En este sentido y sólo en este sentido, puede hablarse de cierta subjetividad en el valor”.
(VIDAL, 1981: 427-428)

La segunda característica de los valores es su bipolaridad. Quiere decir que el valor tiende siempre hacia dos polos, es decir, que entre la adecuación y armonía que hay entre dos objetos o realidades y la inadecuación y desarmonía entre los mismos, existen muchos grados o gamas. Esta bipolaridad se expresa en la existencia o presencia de valores

por pares o binomios, "por ejemplo: belleza y fealdad, verdad y falsedad, bondad y maldad" (Gutiérrez, 1999: 122).

Se dice que frente a lo anterior el hombre tiene cuatro maneras de ordenar y sopesar los valores, a ello se denomina estructuras noéticas o escalas que le permiten captar y ordenar los valores, "Una primera escala nada más concibe los dos polos opuestos, la segunda concibe una serie de matices entre los dos polos opuestos, en la tercera da peso axiológico al centro de la serie considerada, y en la cuarta sólo concibe una gradación siempre creciente, sin que se pueda hablar propiamente de valores negativos" (Gutiérrez, 1999: 127). Se dice que cada una de estas estructuras puede adecuarse más o menos a determinados valores y a otros no.

La preferibilidad es la tercer característica del valor, "consiste en la particularidad por la cual los valores atraen o inclinan hacia sí mismos la atención, las facultades y, en especial, la voluntad del hombre que los capta. Enfrente de las cosas, el hombre prefiere las que encierran un valor" (Gutiérrez, 1999: 128). Preferir significa inclinarse hacia algo, optar entre opciones por la importancia que concedemos a una sobre las otras. Es en este campo donde los procesos educativos y socializadores juegan un papel importante como condicionantes o determinantes para inclinar la voluntad y preferencia hacia un determinado grupo de valores e incapacitar las mismas para reconocer otros. Estos procesos llevan a la formación del mundo axiológico de los sujetos, es decir, a que cada persona tenga "su propio repertorio de valores asimilados y no asimilados" (Gutiérrez, 1999:

131) en donde son los primeros los que en realidad motivarán la conducta del sujeto, ya que son los que éste se ha apropiado, ha profundizado, alcanzando una cierta identificación con los mismos.

Por último se considera como otra característica general la trascendencia. Decir que los valores son trascendentes es afirmar que estos están sobre los objetos en que los encontramos, o de otra manera, que su esencia es superior a la manera en que se encuentra en los hechos o cosas. De ello es efecto que comúnmente las personas que perciben o entienden algún valor, como puede ser la justicia, bondad o el amor, experimenten que estos son inalcanzables e imperfectos en la práctica común, dando una sensación de que algo falta a las experiencias que sobre el amor, bondad o justicia se tienen.

4.1.2. TIPOLOGÍA Y JERARQUIZACIÓN

Una vez presentadas las principales características del valor, conviene abordar otro de los problemas de la axiología. Este es el de la tipología y jerarquización de los valores, es decir, cuáles son los valores importantes, esenciales, y con relación a qué se establece ello; si esto se puede establecer de manera general o es algo subjetivo y relativo al hombre, a situaciones y condiciones diversas, porque es evidente la multiplicidad y diversidad de valores.

Los valores están en relación de superioridad, equivalencia o inferioridad con respecto a los demás, forman una jerarquía entre sí. Es

fácil admitir la existencia de una jerarquía de valores, sin embargo, cómo establecerla de manera objetiva, ha sido y continua siendo un serio problema. Se parte de las jerarquías que se presentan en la realidad, y es una tarea de las ciencias normativas, como la ética, el estudio y establecimiento de la jerarquía de los mismos.

El estudio de los valores y la necesidad de jerarquizarlos ha llevado a elaborar diferentes clasificaciones de los mismos a lo largo de la historia, surgiendo una serie de tendencias axiológicas que tratan de dar solución al problema, entre éstas destaca el idealismo que reduce el valor a una categoría mental; el psicologismo que funda los valores en las inclinaciones y afectos del sujeto; la corriente realista o fenomenológica, reconoce en los valores un ser en sí; la corriente sociológica que sustenta a los valores como hechos sociales y por lo tanto profundamente relativos; el existencialismo y liberalismo, estas afirman que los valores son creados por la libertad, y la libertad del hombre es el valor supremo; la metafísica y espiritualista, la cual concede a los valores una existencia suprema; y la neo-positivista que reduce los juicios de valor a mera expresión de emociones subjetivas. No todas ofrecen una verdadera jerarquía de valores, sin embargo para el estudio de estos es importante conocer algunas de éstas.

CLASIFICACIÓN DE J. ORTEGA Y GASSET

Clasifica los valores de acuerdo a su materia, en negativos y positivos (VIDAL, 1981: 429): ver el cuadro en la siguiente página.

Categoría	Subcategoría	Positivo	Negativo
Útiles		Capaz Caro Abundante	Incapaz Barato Escaso, etc.
Vitales		Sano Selecto Enérgico Fuerte	Enfermo Vulgar Inerte Débil, etc.
Espirituales	Intelectuales	Conocimiento Exacto Evidente	Error Aproximado Probable
	Morales	Bueno Bondadoso Justo Escrupuloso Leal	Malo Malvado Injusto Relajado Desleal, etc.
	Estéticos	Bello Gracioso Elegante Armonioso	Feo Tosco Inelegante Inarmónico...
Religiosos		Sagrado Divino Supremo Milagroso	Profano Demoníaco Derivado Mecánico, etc.

CLASIFICACIÓN DE M. SCHELER

Scheler (VIDAL, 1981: 430) considera la superioridad de un valor como algo relativo a la preferencia que se tiene sobre el mismo y reduce a cinco los criterios para clasificarlos: durabilidad, divisibilidad, fundamentación, satisfacción y relatividad. De acuerdo a estos presenta la siguiente clasificación:

- **“Valores de lo agradable y desagradable.** A este conjunto de valores corresponde, por una parte, la función sentimental sensible (con sus modos: el goce y el sufrimiento) y, por otra, los estados afectivos de los sentimientos sensoriales: el placer y el dolor sensibles.
- **Valores vitales.** Este conjunto de valores gravita sobre la antítesis noble-vulgar. Corresponden a la esfera de los valores vitales: todos los modos del sentimiento vital (salud, enfermedad, vejez, muerte), todas las reacciones sentimentales (alegría, aflicción) y todas las reacciones instintivas (angustia, venganza, etc.). Los valores vitales constituyen una modalidad de valor independiente y no reductible ni a los valores de lo agradable y desagradable ni a los valores espirituales.
- **Valores espirituales.** Ante estos valores deben sacrificarse los valores vitales. Los valores espirituales se distribuyen jerárquicamente del siguiente modo:

- a) Valores de lo bello y de lo feo.
 - b) Valores de lo justo y de lo injusto.
 - c) Valores del puro conocimiento de la verdad.
- Valores de lo santo y de lo profano. Se manifiestan solamente en objetos que son dados en la intención como objetos absolutos. Las reacciones específicas a esta modalidad de valores son: la fe, la incredulidad, la adoración y actitudes análogas.”

CLASIFICACIÓN DE J. DE FINANCE.

J. de Finance presenta la siguiente tabla jerárquica:

- **Valores infrahumanos:**
 - a) De la sensibilidad. Agradable-desagradable, deleitable-doloroso.
 - b) Valores biológicos: Salud-enfermedad.
- **Valores humanos inframorales:**
 - a) Económicos y eudemónicos: prosperidad-miseria y resultado-fracaso.
 - b) Espirituales: noéticos (verdad-falsedad), estéticos y artísticos (belleza-fealdad), sociales (cohesión y prosperidad-anarquía, decadencia, desorden) y de voluntad (fuerza de carácter, constancia, o sus opuestos)

- Valor moral. Aquello que afecta al hombre en lo que le es más propio: la libertad.
- Valor religioso. Este valor concierne a la relación del sujeto con el principio supremo de valor.

Estas tres propuestas de clasificación y jerarquización se presentan de manera que se ilustre la diversidad que existe, además de que reflejan diferentes elementos que se pueden considerar para lo mismo, considerando un criterio común, el sentido de perfeccionamiento del hombre que los valores van teniendo.

Frente a esta diversidad de respuestas, conviene recordar que es precisamente en relación con el hombre y su capacidad de preferir que se entiende y nace el problema de los valores. Debe ser por ello el mismo hombre el punto de referencia para ordenar y jerarquizar los valores, lo que implica necesariamente la necesidad de fundar dicho orden y jerarquía en la capacidad que tienen los valores para perfeccionar al hombre. Esto ofrece un criterio para considerar una clasificación determinada o retomar elementos de cada una que correspondan al mismo.

Todo lo expuesto precedentemente lleva a la conclusión de que, a pesar de lo viejo del problema y las múltiples aproximaciones que se han realizado, el valor no puede ser abordado para su estudio, y aún menos para su aprehensión y formación, por medios empíricos tradicionales. Requiere de un tratamiento diferente. Ello lleva a un problema frente a una sociedad que, regida por las corrientes científicas positivistas, sólo valora

aquello que tiene un fundamento tangible, demostrable, objetivo y puede ser probado mediante la experimentación, y desprestigia, ignora y suprime lo que no entra en esta categoría de cosas y fenómenos, así como las metodologías que estudian los mismos, las cuáles son consideradas irracionales, superficiales, banales y espurias.

Menciona Alfonso López Quintás que “para ser eficaz, el estudio de los valores debe realizarse con una forma de visión integral, holista, sinóptica, constelacional, a fin de precisar con el mayor rigor posible la conexión de todos los aspectos de lo real que aparecen vinculados con el fenómeno del valor” (LOPEZ, 1989: 31) además de ser necesario para ello conocer el carácter dinámico de la realidad y contemplar a ésta como un ámbito que posibilita la acción creadora del hombre en una relación dialógica con la misma y no como meros objetos que están a merced y disposición del hombre.

4.2. SOBRE EL CONTEXTO ACTUAL PARA LA VIVENCIA DE LOS VALORES.

Corresponde ahora describir brevemente el contexto global en el que se realiza el presente estudio sobre los valores y su formación. Se retoman para ello las características generales, de lo económico, político y social, que se han gestado a escala mundial y privan en México durante las últimas dos décadas.

El mundo moderno ha incursionado durante los últimos años en una etapa de progreso y desarrollo tecnológico sin precedentes. Sin embargo, dicho progreso, también se ha caracterizado por encarnar una serie de contradicciones que significan en repetidas ocasiones la destrucción del mismo hombre, estando entre ellas la manipulación de la conciencia mediante el uso inadecuado del lenguaje, políticas económicas que responden a intereses de minorías a costa del hundimiento de las mayorías en la miseria y desesperanza, el uso militar en forma indiscriminada y prepotente con el objeto de defender los intereses del capital a escala mundial y local (cítense como ejemplo las guerras mundiales y el conflicto chiapaneco en México).

Dentro de las múltiples realidades y modelos que se pueden presentar y estudiar, uno de singular importancia, particularmente en México, es el neoliberalismo. Este es un modelo económico que tiene implicaciones y efectos también sobre lo político, social, cultural y en toda la vida del país.

El neoliberalismo se ha establecido en México a partir de la década de los 80's. Es un modelo que se caracteriza por pugnar por una economía y mercados libres, poniendo incluso, para ello, al Estado al servicio del mismo mercado. Se opone a la intervención del Estado en la economía, reduciéndose con ello, la función de éste, a la protección de libertades individuales y el fomento de los mercados competitivos.

Elo implica necesariamente “un radical programa de reprivatización, dando prioridad a la empresa de particulares... una drástica disminución del gasto público o social que hace más vulnerables a los sectores menos favorecidos de la población” (PUEBLA, 1998: 20-21).

Característica particularmente importante del sistema es que se presenta como “la única alternativa viable para todo el mundo... un sistema hegemónico, de afanes neoimperialistas y por lo tanto neocolonialistas” (PUEBLA, 1998: 23) Esta tendencia globalizadora no sólo tiene efectos sobre la economía, sino que, al superar el control gubernamental, se va sobre la gente y sus derechos, “concentrándose el poder y la riqueza en un grupo selecto de personas, países y empresas, dejando a margen a los demás... desafiando la ética de los pueblos y sacrificando el respeto por la justicia y los derechos humanos” (MÁRQUEZ, 1999: 30)

No basta con definir y entender en qué consiste el modelo, es necesario para el estudio de los valores en éste, conocer sus implicaciones así como su carácter ético y moral.

El neoliberalismo se ha constituido en un verdadero Darwinismo Social, que a semejanza de la selección natural de las especies, donde sólo sobreviven las más fuertes y las más débiles son eliminadas, en lo social sólo triunfarán los más aptos, donde “el avance de la especie se basa en la diferencia de suertes y oportunidades, en la superioridad de algunos sobre los demás; y la fraternidad es una debilidad imperdonable” (PUEBLA, 1998: 31)

De ello emergen sus principales efectos, entre los que se reconoce la creciente desigualdad económica y social que ha generado, representada por la aguda concentración del ingreso, teniendo como contraparte el crecimiento sin precedentes de la pobreza. Muestra de ello es que en México, a principios de la década de los 80's se tenía un 34 por ciento de población en la pobreza y a finales de los noventa se reconoce que ésta ha subido a un 43% (Calvo, 1999: 9). Considérese además que según cifras oficiales, existen 26 millones de mexicanos en extrema pobreza. Otro de sus efectos es el deterioro del salario, con la pérdida real del poder adquisitivo gracias a una constante tendencia inflacionaria, y el aumento considerable del desempleo. A ello súmese el progresivo desmantelamiento de la pequeña y mediana empresa.

Las situaciones antes planteadas, no quedan ahí. Llevan a su vez a una serie de graves consecuencias sociales como el problema de la desnutrición, el hambre, la inseguridad, desintegración familiar, mendicidad, miseria, etc.

Tal vez una de los mayores problemas del sistema, al reconocer sus efectos devastadores, es el que tenga formas de legitimación y perpetuación. Están entre estos la manipulación de conciencias mediante el uso del lenguaje a través de los medios de comunicación y de la educación, y la formulación de una ética, que apoyada en la religión, cumplen con la función de conformidad y control social. Las palabras de Horacio Flores de la Peña ilustran lo expuesto en el presente párrafo con relación a la educación:

“Los tecnócratas han conformado un país que excluye a los jóvenes, excepto a la juventud dorada de las universidades privadas, a quienes sus padres o sus amigos les garantizan trabajo, bien remunerado; esta juventud dorada, en su mayor parte, serán los explotadores del mañana porque, su educación, no incluye el conocimiento de los problemas sociales en el sentido de solidaridad nacional. Para el resto de los jóvenes quizá el 90%, su problema es de supervivencia y en esto no deben esperar ayuda de nadie. El gobierno será su peor enemigo, porque quieren que ellos formen el ejército de reserva de trabajadores mal pagados y mal tratados de los que se surtirán los empresarios...” (FLORES, 1999: 25)

Con ello se expresa cómo el mismo sistema establece la forma de irse reproduciendo mediante la educación, en donde con el pretexto de la libertad y el impulso a la iniciativa privada, se validan estrategias de educación elitista que excluyen a la mayoría de la población, no en teoría, pero sí en la práctica, y forman a la “juventud dorada” en los principios y valores que sustentan al mismo sistema.

Otro elemento de legitimación al que se hacía referencia, lo expone Rogelio Puebla, en su trabajo al afirmar, sobre el neoliberalismo y sus características, que:

“Esto lleva a la formulación de una ética cívica, principalmente para legitimar al sistema y mantenerlo a pesar de sus conflictos internos... ética de tipo relativista... que no acepta valores absolutos... favoreciendo un vaciamiento de tipo moral, ya que si no existen unos principios que

fundamenten la ética cívica, no se puede hacer referencia a ella" (PUEBLA, 1998: 65)".

Sin embargo, el perfeccionamiento de esa ética cívica lo realiza al acercarse a la religión como medio de legitimación, a la que además le concede, y ésta asume, un papel de control social, teniendo como fin último evitar que decaigan y mueran las virtudes necesarias al sistema, como la productividad, eficiencia, dedicación, austeridad, sacrificio, etc., llevando entonces a considerar a la riqueza y los beneficios del mercado, como una bendición divina, siendo realidades a las que hay que aspirar a toda costa.

La ética creada por el neoliberalismo, tiene como último fin proteger los principios del consumismo, el placer y el confort, mismos que le dan sentido y sostienen. Estos están y se realizan en lo tangible y próximo, requiriendo del mercado para ser percibidos y alcanzados.

La educación, impregnada de los principios neoliberales, se ha enfocado a la formación en la excelencia académica y técnica que son las que preparan para la participación del hombre en el mercado y sus lineamientos, limitándose la formación en valores, en el mejor de los casos, a la instrucción mediante materias como ética y civismo.

Al igual que las otras instituciones, la familia ha sido también invadida en su seno, por los fundamentos neoliberales. Ha tomado fuerte importancia la selección al interior de ésta, manifestándose en la presencia de la competencia y las comparaciones; el valor de lo material ha desplazado a la convivencia, fraternidad, solidaridad y comunión familiares,

en ocasiones por la necesidad del ingreso, en otras sólo por el afán de lucro y consumo.

La precedente descripción permite, a partir de lo propuesto sobre el valor, concluir diciendo que el contexto neoliberal que priva en México, corresponde más a estructuras y esquemas axiológicos de tipo hedonista que envilecen la condición humana, apartándolo de la trascendencia. Poco o nada contribuye a la realización del hombre, y por tanto no encarna valores en el sentido planteado. Es un modelo antiético que lesiona derechos fundamentales de la persona y obstaculiza su adecuado desarrollo, por tanto, su plenificación (PUEBLA, 1998: 122).

El carácter antiético del contexto actual, da explicación a muchas de las situaciones que hacen evidente la carencia de valores en el sentido expuesto, lleva a la necesidad de retomar el estudio de la formación en valores, como un elemento indispensable para "definir y diseñar una renovada pedagogía de la moral y de los valores que ayude a formar hombres y mujeres íntegros y cabales" (CANSECO, 1990:) capacitándolos para interactuar creativamente con la realidad y vivir experiencias que le plenifiquen como ser humano, logrando con ello una sociedad más justa, pacífica y solidaria en donde se tenga al hombre como centro, no dueño, de la creación, y esté ésta a su servicio, no como objeto ni como océano amorfo con el que se funde.

4.3. LA FORMACIÓN EN VALORES.

En forma general se puede decir que la finalidad de la formación en valores es llevar a la persona a su realización como tal, hasta la trascendencia, lo que se traduce en “conseguir más calidad de vida, es decir, hacer a las personas más felices” (PANIEGO, 1999: 32) Se pretende entonces, con la formación en valores, desarrollar conductas y actitudes, “es decir que nuestra educación no es algo completo si no se traduce en cambios concretos, en comportamientos” (PANIEGO, 1999: 33) implicando el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual ante tipos similares de situaciones.

Un verdadero proceso de formación en valores necesariamente debe buscar la solidaridad, solidaridad que implica:

- Interdependencia, donde “todos dependemos de todos y mejorar el mundo equivale a mejorar nosotros” (PANIEGO, 1999: 33)
- Igualdad de bienes y estatus, lo que equivale a decir que “no somos solidarios mientras existan desigualdades (económicas, de privilegios, de acceso a los conocimientos). No cumplen este principio los modelos sociales que impliquen diferencias de bienes (ricos y pobres) o estatus (raza o sexo superior/raza o sexo inferior). En particular el modelo de Democracia Occidental Capitalista basado en el mercado, supone según sus propios defensores, que unos necesariamente obtendrán más

recursos que otros y por tanto, supondrá un conflicto constante entre los que tienen más y los que tienen menos.” (PANIEGO, 1999: 34)

- Incluir los intereses de todos, es decir, no es solidario “el modelo social que violento fuerce o no respete los intereses de alguna de las partes, ya sea mediante la violencia directa, mediante la mayor capacidad de persuasión o incluso mediante la votación que imponga los intereses de la mayoría, sin tener para nada en cuenta los de la minoría” (PANIEGO, 1999: 34)

José Ángel Paniego presenta diez principios metodológicos básicos que indican cómo trabajar la formación en valores, estos son:

1. “Trabajar todos los aspectos de la personalidad.
2. Partir de lo cercano (las relaciones en el grupo de iguales) para llegar a lo lejano (grandes realidades sociales).
3. Partir de la vivenciación/problematización, producir reflexión y dar lugar a una producción de conductas que aumenten el nivel de justicia.
4. Trabajar socializadamente con un grupo de iguales que nos sirva de referencia.
5. Construir el conocimiento entre todas las personas, no ser sólo impuesto “desde fuera de la persona” por un monitor o un texto.
6. Buscar elementos lúdicos y motivadores.

7. Ser una educación activa no meramente receptiva.
8. Buscar una coherencia entre los medios (como se aprende) y los fines (el modelo de actitudes y conductas que se pretende alcanzar).
9. Atender a la comunidad educativa global, involucrando a madres y padres, educadores y alumnos y teniendo en consideración la influencia en la formación de actitudes de los diversos ámbitos (familia, amigos, juguetes, televisión...).
10. Realizar una formación continua desde las primeras edades y adecuada a cada momento evolutivo de la persona.” (PANIEGO, 1999: 34)

Además, la formación en valores precisa una serie de condiciones necesarias para cumplir con su objetivo. A continuación se exponen algunas.

Deberá llevar a la creatividad.

Debe implicar la afectividad y emotividad del hombre.

Debe ser un método en espiral que parta de la experiencia del valor y vuelva constantemente a la misma, después de haber recorrido otras, con mayor profundidad.

Debe llevar a la percepción del valor como una realidad siempre trascendente y nunca poseíble como objeto.

Deberá promover y llamar a la participación.

Además tiene una serie de implicaciones para el hombre, que supere la tendencia de indiferencia y evite todo cuanto lleva a la ceguera para el valor: “entrega al halago de lo inmediato-sensible, voluntad de manipulación y control de las realidades del entorno...” (QUINTÁS, 1989: 106).

Venza la tendencia a la inacción mediante el fomento de la autosuperación constante.

Cultive la sensibilidad para el valor, dejándose cautivar por la atracción que ejerce el valor, superando la fascinación que lleva a experiencias que no trascienden y aportan poco o nada al proceso de constitución del hombre como ser humano.

Afine el sentido de la responsabilidad como la capacidad de dar respuesta, de interactuar creativamente con la realidad, dejándose interpelar por la misma

Convierta en hábito la capacidad de sobrepasarse, ello es, que vaya más allá de lo requerido, en función del desarrollo de la creatividad.

Ejerza el recogimiento y sobrecogimiento. El primero significa darse la oportunidad de detenerse para entrar en diálogo consigo mismo, así como con lo valioso apelante. Esta necesidad se incrementa en la medida que las condiciones del contexto conllevan más elementos que dificultan

las experiencias de éxtasis, mediante la adoración de lo superfluo, próximo e inmediato. Por su parte el sobrecogimiento significa "obligarse", tener la capacidad y decisión que lleve a la persona a asumir compromisos como respuesta a la experiencia de lo valioso, al descubrimiento de los valores en los acontecimientos.

El problema de la formación en valores en el ámbito escolar lleva una serie de implicaciones que tienen que ver con su estructura y organización, además exige una serie de análisis y cambios para posibilitar su eficiente implementación.

Estos cambios deben tocar todo lo que se denomina como *vitae occulto*, es decir, todos aquellos elementos que se transmiten de forma no consciente y especificado, junto a los contenidos que voluntariamente se transmiten.

Forman parte de este currículum el lenguaje (verbal o de imágenes), los conocimientos, los espacios y agrupaciones, la organización, el tipo de relaciones, valores, normas y las actitudes y conductas personales. Todo ello, de acuerdo a la forma en que se presentan en la escuela, transmiten y forman en determinados valores (PANIEGO, 1999: 201-211).

Es por ello que un proceso de formación en valores, en el ámbito escolar, implica cambios de roles, tanto en el profesorado como en el alumnado, roles que deben favorecer procesos conscientes, participativos, analíticos, críticos, propositivos y constructivos.

Implica también la integración del y en el entorno, es decir, integración de los iguales en el trabajo de equipo, implicar a los familiares en el colegio para una verdadera corresponsabilidad en la educación y la participación en el entorno local mediante el “análisis y utilización de recursos del barrio y preparación escolar frente a ellos... el análisis de problemas del entorno; dotación al alumnado de recursos para encarar los problemas del entorno e intervención social... análisis de los medios de formación de actitudes (televisión, juguetes, libros, videojuegos...” (PANIEGO, 1999: 214).

También la organización del aprendizaje de aula, que implica el análisis y selección del conocimiento, la reorganización del aprendizaje en coherencia con los valores propugnados y el uso conveniente de espacios y recursos.

Requiere reformas en la reorganización del centro, corresponde a ello la organización de la comunidad educativa, de la toma de decisiones, de los espacios, el diseño del currículum y el tipo de evaluación.

Como se puede apreciar formar en valores, en su sentido amplio, no sólo es hablar de ellos, requiere modificaciones de fondo que no son compatibles con la visión y criterios que ofrece un modelo determinado, particularmente el modelo neoliberal globalizador que, como ya se mencionó, tiene su propia propuesta axiológica para legitimarse y reproducirse.

4.3.1. PROPUESTAS METODOLOGICAS.

Considerando los presupuestos mencionados con relación a una adecuada metodología, se han escogido dos propuestas que representan el trabajo serio de algunos para dar respuesta a la imperante necesidad de formar en valores en el contexto actual. Se presentan a continuación la metodología expuesta por el Lic. Gerardo Canseco y lo que se ha presentado en el contexto marista que recoge el trabajo de varios autores.

4.3.1.1.GERARDO CANSECO.

Su propuesta metodológica parte del supuesto ya mencionado, de que la formación en valores va más allá de la simple instrucción, implicando el sentimiento, la voluntad y la vivencia. Implica al menos cuatro niveles indispensables que expresa como sigue:

- 1º. El concepto aprendido.
- 2º. El concepto razonado.
- 3º. El concepto sentido.
- 4º. El concepto vivido (CANSECO, 1989: 22)

El concepto aprendido.

El primer nivel al que hace referencia implica el conocimiento teórico de lo que significa el valor por aprender. Juega papel importante en este

nivel la enseñanza y la memoria. En este nivel también puede ser captado el concepto de una realidad, como verlo en el ejemplo paterno.

Sin embargo, es característico del mismo que el concepto queda sólo en ser conocido, tiene poco sentido para la persona, carece de contenido real y poco tiene que ver con la vida del individuo. Pueden estar grabados los conceptos de diferentes valores en el cerebro de la persona “pero no implica que él los entienda, que los comprende racionalmente y que está personalmente convencido de su bondad y veracidad” (CANSECO, 1989: 22).

Se dice que los conceptos que se han aprendido pero no han sido razonados, sólo tienen la validez de pre-juicios. “Un prejuicio se obedece o se sigue por presiones, inseguridad o falta de opciones, pero nunca por sólida convicción ni con garantizada perseverancia” (CANSECO, 1989: 22) De ello que al sólo quedarse la formación de valores en este primer nivel, no garantiza en lo más mínimo la experiencia de ellos y su práctica. En el mejor de los casos se seguirá el valor sólo como medio para el logro de cosas tenidas como más valiosas, dígame la aceptación social, premios y evitar castigos, en donde una vez conseguido esto, o por la carencia de dichos fines, desaparecerá la vivencia de determinado valor.

El concepto razonado.

Este segundo nivel consiste en la interiorización del concepto del valor aprendido, lo que implica que el concepto sea entendido como producto del proceso de razonamiento.

Mediante este proceso deberá cada persona cargar de significado y sentido determinado concepto, de modo que pueda asociarlo a diferentes situaciones, que pueda comprender su valor y veracidad e importancia. En esta etapa son de suficiente utilidad la reflexión en base a películas, o textos literarios que encierren situaciones en que se descubra el valor, así como las experiencias de terceros, como maestros o padres de familia o de la misma persona que está siendo formada.

Al final de esta etapa deberán tenerse los conceptos de valores con claridad, “digeridos”, comprendidos y asimilados.

El concepto sentido.

Una vez que se tiene el concepto del valor aprendido y comprendido, habrá que subir un peldaño más, éste es el del sentido. El valor deberá penetrar en la persona, inundarla de su bondad, operatividad y eficacia, de modo que ésta pueda experimentar “la afectación emocional que produce: el sentimiento, la satisfacción, la alegría que lleva a desear y querer, de nuevo, poseer, un valor o practicar una virtud, o a desear y querer poseer un valor más plenamente, o practicar una virtud más perfectamente” (CANSECO, 1989: 45-46)

Debe estar implicada, en este nivel, la afectividad y emotividad, marcada como un requisito indispensable para cualquier metodología en la formación de valores. Remite a una experiencia de plenitud por encima de lo objetivo y de lo subjetivo y por tanto trascendiendo cualquier definición y comprensión de un concepto.

El concepto vivido.

El último nivel es el del concepto vivido. Alfonso López Quintás expone en su estudio filosófico sobre el conocimiento de los valores, que la experiencia de éxtasis lleva necesariamente al compromiso; partiendo de que ésta implica una relación lúdica del sujeto con el objeto o lo distinto al sujeto, requiriendo con ello de la acción recíproca creadora entre estos (LÓPEZ, 1989: 70-73).

En este mismo sentido se establece el último nivel en la presente metodología para la formación de los valores, consiste en la puesta en práctica de los valores, lo que llevará a la vivencia de la satisfacción que ello produce o, en su caso, de los efectos inconvenientes y desagradables que produce la violación de los mismos, convirtiéndose así la vivencia en experiencia, tornándose en un “concepto vivido”.

Gerardo Canseco lo expone de la siguiente manera:

“Aplicar y practicar el concepto vivido, actualizando el valor o virtud implicado, aplicándolo mediante el esfuerzo potente y eficaz de un acto de voluntad que no se frustra ante las dificultades u obstáculos, sino que llega al “querer como hacer” a la ejecución de lo que se ha decidido querer” (CANSECO, 1989: 46)

CARACTERÍSTICAS DEL FORMADOR:

Un proceso basado en los niveles anteriormente expuestos, requiere para su eficacia, que sea implementado por personas coherentes, que estén en sintonía con lo que se quiere lograr. Con el objeto de clarificar las características necesarias para quien pretende formar en valores, se enumeran algunas que se han obtenido del mismo trabajo en el que se expusieron dichas fases para la formación en valores.

Deberá primeramente conocer con claridad los fundamentos filosóficos y axiológicos que sustentan los sistemas generales y modelos éticos vigentes en la sociedad actual, que forma el contexto en el que se pretende formar en valores. De igual manera tendrá que tener claridad de los requisitos necesarios para que se pueda lograr formar en los valores que se pretende.

Es necesario ser personas esforzadas, que estén en lucha constante y siempre van más allá en su entrega. Deberán ser humildes y modestos, sin presunciones ni vanaglorias, exentos de perfeccionismos que los capacita para comprender y compadecerse.

El formador en valores, debe ser una persona con actitudes de benevolencia y de esperanza. Sin embargo la benevolencia “no es ingenuidad ni permisividad, ni abdicación, sino intransigente y claro rechazo del mal y del error, pero tolerante y comprensiva aceptación de la persona que lo comete” (CANSECO, 1989: 36).

Deberán ser personas con una vivencia alegre, sincera, profunda, humilde y auténtica de los valores, además de estar en constante y perpetua búsqueda de los mismos, porque "lo más importante de todo es... el ofrecimiento de un ejemplo vivo de congruencia y autenticidad" (CANSECO: 1989: 86). Aun y cuando la experiencia del valor sea muy difícil de transmitir con los recursos intelectuales del hombre, el valor de ella es fundamental, sobre todo cuando se trata de formar a los adolescentes, quienes en su afán de independencia rechazan los discursos moralistas que no son sólo eco de la acción de quien los emite.

JERARQUÍA DE VALORES.

Para formar en valores, es también importante, que la congruencia de quien forma, vaya acompañada de la claridad de la importancia y jerarquía de los valores en los que forma, así como de las relaciones que estos guardan con otros.

Esto es lo que encierra el problema de la jerarquización de los valores. Cuáles son más importantes, qué sustenta dicha importancia, quién decide el orden jerárquico o prioridad.... Son algunas de las cuestiones por resolver en el problema de la jerarquización de valores como ya se expuso anteriormente.

Continuamente en el tema del valor, se confunde aquello que tiene un valor en sí, con lo que tiene un valor en función de otras cosas. Por ejemplo, la vida humana tiene un valor en sí, mientras que los alimentos tienen valor en función de la nutrición que procuran y no en sí mismo. Se

entiende entonces que “hay bienes y valores subordinantes, de mayor jerarquía que los bienes y valores subordinados; suplantar aquellos con éstos, los convierte en valores falsificados o en antivalores” (CANSECO, 1989: 42)

Se han hecho diferentes tipos de jerarquización de los valores, algunas de las cuales ya han sido presentadas en el presente trabajo.

Canseco afirma, considerando las jerarquías de los valores, que el último de estos es el primero de los medios, por lo que no deben ser menospreciados sino valorados en su propia dimensión, como medios, y como tales importantes, pero evitar así mismo que se les confunda con los fines.

Es preciso que haya claridad, en quienes pretenden formar en valores, de una jerarquía de estos y en consecuencia actuar y exigir, ya que con frecuencia se equivocan al exigir con igual intensidad el respeto a valores de diferente jerarquía, induciendo al error, la confusión y desgastando la autoridad.

Como conclusión del presente apartado, se retoma el siguiente párrafo:

“LOS VALORES no son entelequias ni nubosidades espirituales que puedan ser definidas por filósofos o académicos de la lengua; sólo cabe CAPTARLOS, SENTIRLOS, ENCARGARLOS, ESTIMARLOS, motivarnos con ellos, enamorarnos de ellos, VIVIRLOS, para poder CONTAGIARLOS

más que transmitirlos a nuestros hijos... Y esa es una preciosa y trascendente RESPONSABILIDAD de los padres que, de no ser afrontada, dificultará mucho el camino de ascenso de sus hijos hacia la verdadera plenitud y Felicidad trascendente" (CANSECO, 1989: 53).

4.3.1.2. PROPUESTAS PRESENTADAS EN EL ÁMBITO MARISTA

La propuesta precedente enfatiza el papel fundamental de la familia, en especial de los padres, en la formación de los valores. A continuación se expondrá otra propuesta extraída de diferentes documentos presentados en el ámbito marista por algunos estudiosos del tema. Su característica, a diferencia de la anterior, es que realizan un especial enfoque de la formación en valores desde la escuela, aportando elementos de singular importancia para el presente trabajo, ya que su marco institucional es precisamente una institución marista de educación.

Estas propuestas reconocen el papel fundamental, que tiene la familia, en la formación, básico para que se pueda dar un proceso adecuado en la asimilación de los valores. Sin embargo, asignan a la escuela un sitio privilegiado para la formación en valores en general, por su carácter masivo y su potencial impacto social. Reconocen además que en la medida en que los valores en que pretende formar la escuela, estén de acuerdo con aquellos que han sido inculcados por la familia se dará un verdadero proceso de consolidación de los mismos.

Se ha demostrado que los valores requieren de un proceso educativo intencionado y sistemático, por lo que "el desarrollo valoral no es algo que ocurra en su plenitud como fruto natural del proceso evolutivo del ser humano. Hay que perseguirlo explícita y sistemáticamente. Esto lo puede hacer la escuela mejor que cualquier otra agencia social" (SCHMELKES, 1999: 2), concluyendo de ello que si la escuela no se lo propone explícitamente dicho proceso no se producirá.

La formación en valores implica un proceso gradual, que paso a paso va ascendiendo al logro de los objetivos deseados, que toma en cuenta las etapas evolutivas por las que transita el niño y el adolescente, y por lo tanto, que nunca pretenderá esperar más de un niño de lo que éste puede dar, pero tampoco se quedará corto respecto de lo que le es posible. Gradualidad que se fundamenta en la importancia de proceder progresivamente en el ámbito del desarrollo de la inteligencia, de la conciencia moral y de la madurez psicológica, tres dimensiones interrelacionadas estrechamente. Es por tanto fundamental conocer al alumno y saber en qué etapa del proceso puede ser ubicado, y partir entonces de allí para continuar formándole..

Parte la presente propuesta de una concepción tripartita del hombre que contempla al pensamiento, relacionándolo con la cabeza y los ojos, la emotividad, con el corazón, y la acción, con las manos y pies. Esto quiere decir que la educación en valores deberá comprender los componentes intelectual, afectivo y comportamental.

Como premisas para una pedagogía de los valores se distinguen, primero, como eje central, la libertad. El proceso implica liberarse de barreras individuales, sociales, políticas, culturales, etc., para llegar a la trascendencia y poder así vivir los valores y apropiárselos, porque estos no se transmiten ni se imponen, se apropia uno de ellos.

La segunda premisa es que nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, nos educamos todos. Esto remite al carácter social del ser humano en donde, son las experiencias de todos que mediante la interacción creadora van haciendo posible el proceso de educación. Ello lleva a la elaboración de estrategias pedagógicas que propicien la reflexión individual y el diálogo grupal.

Por último está la primacía del formando sobre la materia del aprendizaje o de la formación. En otras palabras, "para enseñarle matemáticas a Juan, más importante que conocer matemáticas es conocer a Juan" (MARTÍNEZ, 1999: 2)

La metodología que se propone se compone de cinco etapas o condiciones necesarias:

Ejemplo

El valor debe ser mostrado por quienes forman, mediante actitudes, hábitos y comportamientos congruentes con los mismos. El formando deberá ver y experimentar acciones valiosas en quienes le quieren formar, dígase maestros, directivos, papás, guías espirituales, etc.

Es una etapa fundamental ya que precisa de la coherencia y de la evidencia, no es válido que el formando no se entere de la vivencia de los valores por parte de los agentes educativos.

Explicación.

Una vez que haya sido observada la vivencia de un valor, es necesario justificar las acciones que refieren al valor, no se trata de adoctrinar, sino más bien de responder al "por qué" de los valores. Su lógica, bondad, beneficios, conveniencias y demás razones que le confieren dicho carácter.

Exhortación.

Es indispensable, después de las etapas precedentes, invitar en forma explícita al formando a practicar determinado valor, a actuar, "poner en movimiento manos y pies". Supone que estará acompañado en sus acciones con las de aquellos que lo forman, retomándose nuevamente la primer etapa, en donde continuará descubriendo la coherencia y autoridad de quienes le educan.

Entorno.

Es indispensable, para que se de la acción, la vivencia de un valor, en especial cuando se está en proceso de formación, que haya una atmósfera favorable, que el ambiente que rodea a la persona que

practicará algún valor por primera vez reconozca la importancia de determinado valor, y faciliten su vivencia.

La escuela toda deberá estar orientada para favorecer la vivencia de los valores en que se está educando, los maestros deberán actuar conforme a ellos.

Sylvia Schmelkes enuncia algunos elementos fundamentales que debe tener todo ambiente para que sea propicio para la formación en valores:

a) Afecto. La escuela debe ser cálida, personalizada, preocupada por sus alumnos y ocupada en ellos.

b) Respeto. Es importante reconocer que el niño no es un adulto chiquito, sino un ser humano en pleno derecho. Que si bien se está preparando para el futuro, también hoy tiene intereses y necesidades que la escuela debe contribuir a satisfacer. No sólo se va a la escuela para aprender a ser adulto mañana. El niño vive y existe hoy; hoy tiene roles y funciones; hoy es importante. Merece ser tratado con la dignidad que merece cualquier persona. Esto tiene mucho que ver con la oportunidad que da la escuela para que, desde muy chicos, los alumnos experimenten la libertad de expresión, la libertad de disentir, y la seguridad de ser escuchados. Deben sentirse con libertad de expresar sus sentimientos y de saber que los demás sienten con ellos. Una escuela que respeta nunca impone.

c) Identidad y autoestima. Para poder propiciar el crecimiento de todos los alumnos, es necesario crear un clima en el que se le reconocen sus virtudes y progresos, de manera que puedan comunicarse también sus retos y ayudarles a enfrentarlos. Conviene también abrir oportunidades para ir respondiendo, a lo largo de los años, las preguntas fundamentales como quién soy, a qué pertenezco, cómo difiero, qué valoro, qué quiero que sea distinto.

d) Reflexión. Es imprescindible, desde este enfoque de formación en valores, desarrollar el hábito de reflexión.

e) Diálogo. La construcción de valores no es un proceso meramente personal. También es un proceso social, porque los valores forman parte de la cultura. Por eso es necesaria la confianza para el diálogo verdadero, que complementa y media la reflexión.

f) Elección. La escuela debe abrir múltiples oportunidades de que los alumnos elijan entre dos o más opciones. Estas oportunidades deben diseñarse de acuerdo con la edad, pero deben crecer en número y complejidad. La elección debe hacerse cada vez más consciente, y deben asumirse conscientemente las consecuencias.

g) Ampliación de horizontes. Para Lonergan, el desarrollo del ser humano se da por la continua ubicación del sujeto en la frontera entre lo conocido y el horizonte de lo desconocido, en busca de nuevas aventuras del conocimiento. Este proceso puede ser gozoso, pero también puede ser doloroso, por el hecho de que en ocasiones los nuevos horizontes

destruyen nuestros esquemas previos de comprensión. Es entonces cuando el ser humano da saltos cualitativos. Este continuo desafío, en el ámbito tanto de lo cognoscitivo como de lo afectivo, constituye quizás el mayor reto de una buena pedagogía” (SCHMELKES, 1999: 6)

Un ambiente en el que se ignora o no se reconoce algún valor, o incluso es adverso a su vivencia, dificultará casi totalmente la práctica del mismo a quienes se inician.

Experiencia.

Una vez que se haya hecho la invitación y exista un ambiente propicio para el desarrollo de la acción, es necesario que se dé ésta. Tiene que haber la oportunidad para vivir y experimentar el valor, se trata de aprender haciendo.

Esta última fase requiere de la programación continua, precisa e intencionada de acciones dirigidas a propiciar la práctica de los valores en que se esté formando.

Estas cinco etapas son necesarias, y el proceso se continúa en la forma espiral ascendente, de manera que las etapas se intercalan en algunos momentos, repitiéndose pero con un mayor nivel de profundidad, trascendencia y de asimilación del valor.

Para poder implementar un proceso adecuado de formación en valores en el ámbito escolar es preciso asumir, que para que este sea

efectivo, deberá darse por ejes transversales, importando para ello mucho el “currículum explícito” y el “currículum oculto”, para lo que se establecen las siguientes estrategias generales:

“1. Elaboración y puesta en marcha de un buen Proyecto Educativo. Supone una estrategia de participación, corresponsabilidad y planificación. Incluye el marco Situacional, el Doctrinal y el Operativo. Exige la evaluación continua.

2. Construcción de la utopía de las utopías: la Comunidad Educativa. Partir del pequeño grupo que se identifica y se esfuerza por vivir el Ideario, de allí buscar aglutinar primero a la Comunidad Escolar y luego a la Comunidad Educativa. Incluye a los diferentes estamentos: Alumnos, Padres de Familia, Maestros, Personal de Intendencia y de Secretaria.

3. Selección, formación y actualización de maestros. Una escuela vale lo que valen sus maestros. Es pieza fundamental de todo proceso educativo. Considerar los diversos ámbitos de la formación permanente. Acompañarlos con un plan de estímulos y reconocimientos.” (MARTÍNEZ, 1999: 3).

4. Se recomienda por último comenzar el trabajo y el diseño de las actividades conducentes a la formación valoral con los alumnos de los grados superiores de la escuela, ya que estas implican responder a situaciones más complejas y completas. Una vez establecidas éstas se facilitará grandemente el trabajo de desarrollo de actividades para los

alumnos menores, ya que éstas ilustrarán y alimentarán lo que debe hacerse con los niveles inferiores.

4.4. EL SERVICIO SOCIAL COMO ELEMENTO NECESARIO PARA LA FORMACIÓN EN EL VALOR DE LA SOLIDARIDAD Y COMO EXPRESIÓN LÓGICA DEL MISMO PROCESO.

Es a manera de conclusión del presente capítulo que se expone lo siguiente, ello con el propósito de relacionar el contenido del mismo con la realidad que se investiga en el contexto institucional, es decir, con el desarrollo del servicio social de los alumnos del Instituto Morelos.

Al hablar de servicio social se entenderá lo que originalmente planteaba éste término y que a continuación se expone.

4.4.1. SERVICIO SOCIAL.

Kisnerman hace una aproximación a lo que se debe entender como Servicio Social, exponiendo que "como quehacer humano debe ser esencialmente una práctica que contribuya auténtica y comprometidamente al cambio de las situaciones problemas que afectan a los individuos, grupos y comunidades" (KISNERMAN, 1982: 25)

Conviene sin embargo presentar rápidamente cómo surge históricamente el servicio social y su posterior desarrollo en el ámbito escolar, precisando con ello lo que se entenderá por el mismo.

ORIGEN HISTÓRICO DEL SERVICIO SOCIAL

Siempre, a lo largo de la historia de la humanidad, coexistieron pobres y ricos; sanos y enfermos; amparados y desamparados. Para resumir: en todas las épocas hubo individuos vulnerados y siempre, la organización social imperante en cada momento ideó modos de atender de alguna manera esas situaciones de necesidad, es decir, formas de acción social. En modos de producción como el de la sociedad esclavista y el feudalismo, el control de la pobreza, era fundamentalmente mediante la represión y la dominación política e ideológica “los esbirros y los predicadores de la resignación y el oscurantismo fatalista eran más útiles al sistema que los protectores y sus dádivas. Estos, a lo sumo, contribuían a ocultar llagas y atender tensiones indeseables” (MAGUIÑA, 1982: 31). Esta acción social estuvo a cargo de grupos o asociaciones religiosas, y de algunos voluntarios que estaban animados por un espíritu caritativo.

A fines del siglo XVIII un hecho inusitado sacude al mundo: en Inglaterra se inventa la máquina a vapor, lo que señala el inicio de lo que se ha dado en denominar “la Revolución Industrial”. La máquina irrumpe con preponderancia en el escenario del acontecer humano y comienza a inundar al mundo con sus productos. El primer producto de la máquina es UNA NUEVA CLASE SOCIAL: la “CLASE OBRERA” o “PROLETARIADO” y como productos secundarios, entre otros, la formación de grandes y hacinados conglomerados humanos en torno a los grandes centros industriales, la miseria, la explotación, la salida de las mujeres a vender el esfuerzo de sus brazos, etc.

Esta avalancha masiva, esta erupción explosiva de problemas sociales, hacen que de la noche a la mañana todos los métodos utilizados para atenderlos basados en el “hacer el bien por el bien mismo” se tomen irrisoriamente ineficaces para tratarlos o mitigarlos. Al verse estas formas de acción social ampliamente superadas por la mencionada avalancha masiva de situaciones de vulneración y de desamparo, surge como contrapartida, a la tesis “hacer el bien por el bien mismo” su antítesis: el “no basta con las buenas intenciones”, hace falta el método, hace falta la técnica, hay que hacer el bien, pero “hay que hacerlo bien”. A esto se le denomina Asistencia Social.

Aparecen así, como contrapartida al escenario de problemática social masiva derivada de la Revolución Industrial, los grandes programas (grandes para esa época) de asistencia a los necesitados, cada vez más rigurosamente controlados.

Esta mentalidad asistencialista se mantiene así hasta fines del siglo XIX y principios del XX, en que los agentes de “Asistencia Social” comienzan a caer en cuenta de que los problemas tantas veces asistidos, eran decorrentes de anomalías mucho más profundas, generalmente localizables en el ámbito de estructuras sociales, políticas y económicas inadecuadas que reclamaban, para su tratamiento a fondo, “reformas” estructurales y que, consecuentemente, muy poco o nada se ganaba con la tarea de “parchar”, de “mitigar”, de “paliar” si no se atacaban -previa o simultáneamente a la tarea asistencialista- esas raíces profundas que eran responsables de los problemas externos que la gente presentaba.

A partir de este momento se marca la iniciación de una nueva forma de acción social que pone el énfasis en la PREVENCIÓN DE LOS DESAJUSTES, antes que en la ATENCIÓN DE LOS DESAJUSTES. Para ella es más importante investigar y atacar las raíces profundas responsables de los problemas sociales visibles que los problemas visibles en sí. Y esto es lo que se denomina, con absoluta propiedad, SERVICIO SOCIAL. Lo demás, lo anterior, no es tal: es una cosa substancialmente distinta al Servicio Social y que se denomina "Asistencia Social".

Que el Servicio Social surgió como evolución de la forma de acción social denominada "Asistencia Social", totalmente de acuerdo. Pero ambas cosas son totalmente diferentes. Que el prestador de servicio social se ve obligado a asistir (hacer "asistencia social") frente a casos de extrema urgencia que se le presentan, también de acuerdo. Pero eso no es su objetivo principal.

EL SERVICIO SOCIAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

El servicio social, ha caído en ser un mero trámite administrativo obligatorio. En donde lo más importante es obtener un documento que acredite que se ha realizado, en función de obtener un grado académico, quedando en segundo plano la acción a favor de los grupos más desprotegidos de la sociedad.

Sin embargo se está rescatando la importancia que el mismo tiene como parte integral en la formación académica de los alumnos, rescatando

la filosofía del mismo que “propone que las universidades apoyen al pueblo a mejorar sus condiciones económicas, políticas, sociales y culturales [preparando] al futuro profesional para ejercer su papel de ciudadano, con sentido de nacionalidad, a fin de influir en el mejoramiento individual y colectivo” (CARANGA, 1993: 17). Además se afirma que mediante el servicio social, se pretende conjugar los conocimientos profesionales de los educandos con las necesidades sociales, confirmándose así la necesidad de dicha profesión dentro de la sociedad.

El servicio social así entendido significaba la práctica de una serie de valores por parte de los miembros que lo ejecutaban, esto explica su carácter de voluntariado, altruismo, como se mencionó, se trataba de hacer al bien sin mirar a quién, como respuesta al amor de Dios o como práctica de valores éticos que ennoblecen al hombre.

Entre los valores encarnados en esta práctica está principalmente el de la solidaridad, que se comenzó a emplear como reacción al desgaste de la palabra caridad, liberando a ésta de la connotación de ser algo privado y paternalista.

Considerando las características expuestas para toda metodología de formación en valores habrá que decir que la formación en la solidaridad debe tocar la cabeza, el corazón y las manos para lo cual es necesario el contacto directo con el pueblo pobre y con el sufrimiento. En este proceso el servicio social es indispensable como medio para ese contacto con el pueblo pobre y el sufrimiento y es a la vez la respuesta natural del valor

aprehendido y asumido. Sin embargo, sólo la realización del servicio social no constituye todo el proceso de formación en el valor de la solidaridad, es necesario cubrir las diversas etapas de una metodología adecuada, como pueden ser las expuestas más arriba.

En el presente capítulo se ha abordado el problema de los valores en forma general y global, pasando por el contexto en el que se presenta actualmente éste y por último el problema concreto del servicio social, con las características expuestas, como parte necesaria de un proceso adecuado para formar en valores.

Con la información presentada en referencia al problema central del presente trabajo de investigación y la precedente que permitía contextualizar al mismo, tanto en el ámbito institucional, del profesionista involucrado y los sujetos de estudio se completa el marco teórico necesario para iluminar la investigación que se expondrá en la segunda parte de éste trabajo.

CAPÍTULO V

INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Esta investigación fue llevada a cabo en el Instituto Morelos Secundaria y Preparatoria de la ciudad de Uruapan, Mich.

Motivó su realización la necesidad presentada a raíz del proceso que se vive con relación a la implementación de un servicio social para los alumnos de preparatoria. De ello el planteamiento central de la misma.

La población del Instituto Morelos está dividida en diez grupos, cuatro de los cuales corresponden a preparatoria. Atendiendo a que el problema planteado en la Tesis afecta directamente sólo a la preparatoria, es por ello que se realizó el estudio de campo con esta población.

El trabajo de investigación se dividió en dos partes. La primera estuvo dirigida a obtener información directa de los alumnos mediante un cuestionario que se aplicó a ellos (ver anexos)

La segunda fue con los titulares y el maestro de ética y civismo a quienes también se aplicó un cuestionario (ver anexos) Esta se aplicó no sólo a los titulares de preparatoria, sino a los de toda la institución debido a la necesidad de ello por el tema y los elementos teóricos estudiados sobre el mismo, debido a que era necesario identificar la existencia de un programa global y en qué forma se da continuidad al proceso de formación en valores en secundaria y preparatoria.

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo de investigación sólo se realiza una aproximación al objeto tratando de conocerlo con mayor precisión, sobre bases sólidas y científicas, que permitan un conocimiento objetivo del problema. Si bien está guiado por una hipótesis que establece relación de causalidad, la investigación no discierne a cerca de dicha causalidad, sólo se describe con mayor precisión para descubrir la validez o invalidez de eso que se ha captado como supuesto teórico. Por ello esta investigación se puede considerar como un estudio descriptivo que pretende ayude a una mejor práctica, en lo referente a la formación para el compromiso social, en el Instituto Morelos.

La realización del mismo ha seguido el método científico tradicional, mejor conocido como sociología empírica que tiene como punto de partida la observación, además de conceder importancia al análisis cuantitativo de la información obteniendo de éste los elementos para hacer las interpretaciones y conclusiones que ayuden a obtener el conocimiento de la manera más objetiva posible. Juega además un papel importante el sustento teórico que da claridad a los datos observados y ayuda a relacionarlos con estudios precedentes, apoyando con ello el logro de un resultado objetivo.

Este tipo de método marca con claridad la diferencia entre el objeto y el sujeto de estudio, donde el segundo es un observador que desde fuera obtiene la información necesaria mediante una serie de instrumentos, de la

manera en que se ha hecho en la presente investigación. El fruto de todo el proceso es un documento escrito como el que aquí se obtuvo.

5.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

Se consideró como población a los alumnos de preparatoria son 161 de los cuales 79 son de cuarto, 42 de quinto y 40 de sexto. También están considerados en la población los titulares y el maestro de ética y civismo.

Se decidió realizar la investigación con la población completa, debido a la relativamente poca diferencia que habría en la muestra y el mayor significado y representatividad de considerar al universo. Sin embargo, cuando se aplicaron los cuestionarios faltaron algunos alumnos por lo que se aplicó a 152 de los 161. El instrumento para titulares se aplicó a todos ellos incluyendo, como ya se dijo, al maestro de ética y civismo.

5.3. INSTRUMENTO.

Con el objeto de obtener la información requerida se elaboraron dos cuestionarios, uno para titulares y otro para los alumnos. Para ello se siguió el proceso de operacionalización de la hipótesis. Este implica primero el planteamiento de una hipótesis, posteriormente la identificación de las variables de éste para por último descomponer las mismas en indicadores. Una vez con los indicadores se buscó la mejor manera de medir estos mediante preguntas, resultando así los instrumentos.

En el cuestionario destinado a los alumnos la mayoría de las preguntas fueron cerradas (12 de 17), una mixta y cuatro abiertas. Para cerrar las preguntas fue de mucha utilidad un instrumento de preguntas abiertas previamente elaborado, el cual media algunos de los indicadores de esta investigación.

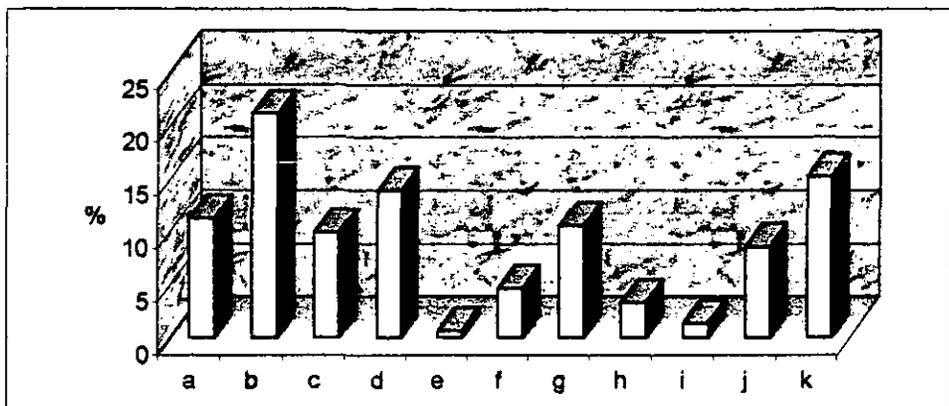
Previo a la aplicación del cuestionario se realizó una prueba piloto al 10 por ciento de la población por encuestar.

El cuestionario destinado a titulares estaba formado sólo por tres preguntas, dos abiertas y una cerrada. Se optó por esta modalidad considerando la importancia cualitativa del mismo más que cuantitativa, además de que sólo son nueve los titulares y un maestro de ética y civismo.

De este trabajo se obtuvieron los resultados que se presentan y analizan en la siguiente parte.

5.4. PRESENTACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Concepción que se tiene del valor.



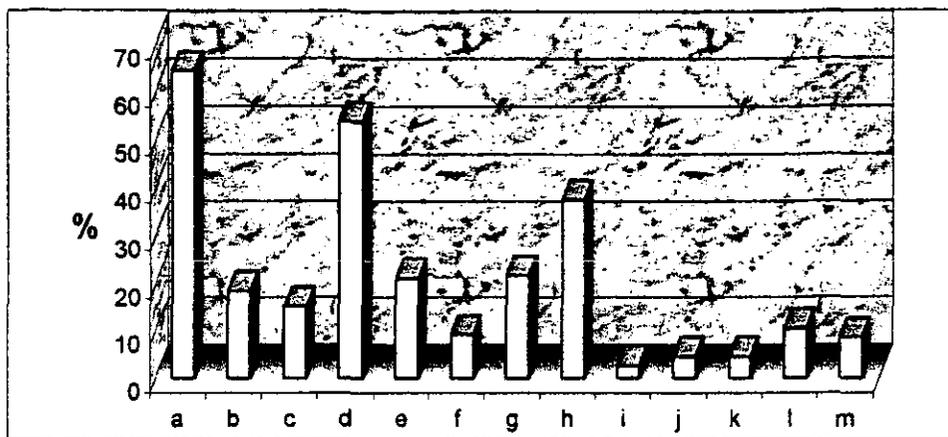
Opciones		Frec.	%
a.	Cualidad que hace diferente	17	11
b.	Cualidad de una persona	32	21
c.	Principio de vida	15	10
d.	Aquello que nos hace ser humanos	21	14
e.	Todo lo que cuesta	1	1
f.	Sentimientos positivos.	7	5
g.	Lo que tiene importancia para uno	16	11
h.	Acciones positivas	5	3
i.	Un don de Dios	2	1
j.	Otro	13	9
k.	No contestó	23	15
Totales		152	100

Es difícil interpretar lo que cada alumno quiso exponer mediante la definición de valor que dio. Aparece una gran diversidad, ya que la respuesta que más agrupa sólo representa al 21 por ciento de la población encuestada.

Esto podría interpretarse de varias formas, sin embargo sólo indica que no hay una precisión sobre el concepto del valor, a pesar que las diferentes respuestas muestran cómo los alumnos tienen cierta idea del mismo, lo asocian a aquello que hace valioso al hombre, y no necesariamente características materiales o secundarias del mismo. Muestra de ello es que si sumamos aquellos que respondieron que es una cualidad que hace diferente, o cualidad de una persona, principio de vida, aquello que nos hace ser humanos, se tiene aproximadamente un 56 por ciento. Este porcentaje es importante, en dichas respuestas hay un común denominador, los valores están referidos al hombre, y trascienden lo material, aunque no se precise más.

En conclusión, parece haber una idea, aunque vaga, sobre el concepto valor, siendo menos precisa en algún grupo de alumnos. No existe unificación en el contenido que se da al concepto.

Principales metas que tienen los alumnos en su vida



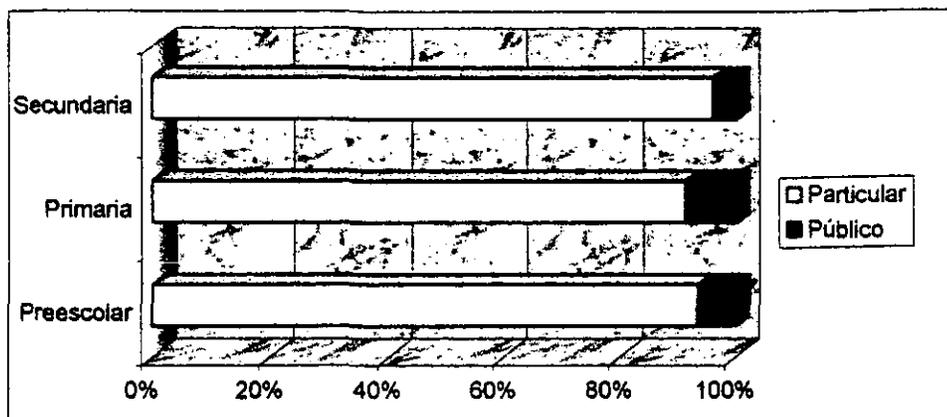
Opciones		Frec.	%
a.	Concluir los estudios	98	65
b.	Sobresalir, ser alguien en la vida	28	18
c.	Vivir feliz	23	15
d.	Formar una buena familia	82	54
e.	Mejorar como persona	32	21
f.	Éxito económico	14	9
g.	Servir a los demás	33	22
h.	Éxito profesional	57	38
i.	Ser buen cristiano	4	3
j.	Viajar y conocer nuevos lugares	7	5
k.	Quedar bien con los demás	7	5
l.	Realización personal	16	11
m.	Otra	13	9

Como principales metas para los alumnos están concluir sus estudios (65%), formar una buena familia (54%) y en tercer lugar conseguir éxito profesional (38%). Es significativo, por el contexto institucional y por el tema de la investigación, el hecho de que sólo un 22 por ciento de los encuestados haya hecho mención explícita del servicio a los demás como una meta y algunos de los que así lo hicieron sólo se referían a sus papás y familiares cercanos. Otro elemento que resulta significativo por el mismo contexto, es el hecho de que sólo 3 por ciento expusieron como meta “ser mejores cristianos”, recordemos que una frase muy propia de los maristas es “formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos” y parece no reflejarse en las aspiraciones de los alumnos.

Recordando lo expuesto en el capítulo sobre el valor, se presentaba cómo la cultura que se viene generalizando da mayor importancia a los valores individuales sobre los colectivos, sirve de justificación al hecho de que los alumnos se enfoquen hacia metas de carácter igualmente individualista, no obstante que han crecido en instituciones educativas que tienen en su fundamento valores de carácter comunitario e incluso, que se consideran como escuelas católicas.

Este resultado ya nos presenta un punto de análisis y discusión en relación con lo que se presentaba en el marco teórico, ya que si bien se tiene cierta claridad conceptual sobre el valor, este es visto en un sentido muy individual, contrario a ese carácter necesariamente solidario del mismo.

Carácter de las instituciones en las que se han realizado los estudios



Nivel Escolar	Opciones			
	a) Privado		b) Público	
	Frec.	%	Frec.	%
Preescolar	142	93	10	7
Primaria	147	97	14	9
Secundaria	147	97	6	4

Total en promedio	96 %	Frec.	7 %
-------------------	------	-------	-----

En la gráfica que se presenta en esta página se puede apreciar la enorme diferencia que existe entre el tiempo de formación escolar que han pasado los alumnos en instituciones de carácter particular-privado y el que han cursado en instituciones del denominado sector público de la

educación. Se puede advertir en el cuadro que en promedio el 96 por ciento de los alumnos ha estudiado en instituciones particulares y sólo 7 por ciento lo ha hecho en públicas¹.

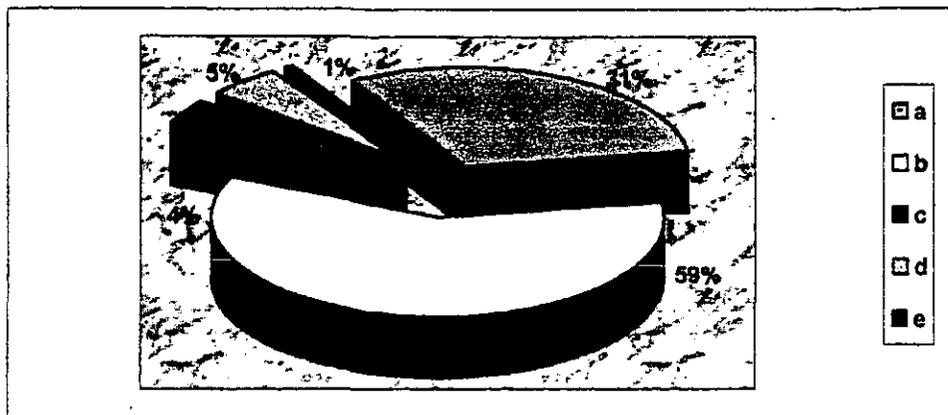
En el marco teórico se expuso cómo la escuela es un medio de control y perpetuación del sistema, en este caso de la cultura creada por el neoliberalismo. De manera particular se exponía cómo la educación privada (particular) forma a la "juventud dorada", aquélla que tendrá a su cargo la dirección y control del mismo sistema. Ello implica el cultivo de los valores que convienen éste, y son los de carácter individualista.

La información hasta este momento revisada está directamente relacionada con la precedente aseveración, en el sentido de que los alumnos parecen tener más presentes estos valores, es lo que se percibe en las metas de vida que ellos exponen.

Esta situación presenta un problema al poner en conflicto, lo hasta ahora revistado y deducido, con lo que se presentaba sobre la escuela católica en el marco teórico y con lo que a su vez se dice sobre la educación que ofrecen los maristas. Parecen estar más presentes las condiciones y finalidades que recrean el sistema neoliberal, que aquéllas que están como fundamento y finalidad de la mencionada educación católica y marista.

¹ La diferencia que existe en la suma de los porcentajes se justifica por el hecho algunos alumnos han estudiado parcialmente alguna de estas etapas en una escuela pública, en combinación con la realización de algunos grados en particulares.

Definición que dan los alumnos sobre servicio social



Opciones		Frec.	%
a.	Servicio que se presta a cualquier persona o grupo de personas.	47	31
b.	Acción a favor de los más pobres o necesitados.	90	59
c.	Requisito académico para la acreditación de una materia o grado escolar.	6	4
d.	Otra.	8	5
e.	No contestó.	1	1
Totales		152	100

Según se puede apreciar, casi el 60 por ciento coincide en que el servicio social es una acción a favor de los más pobres y necesitados, no obstante hay una proporción considerable de alumnos (31%) que no hace

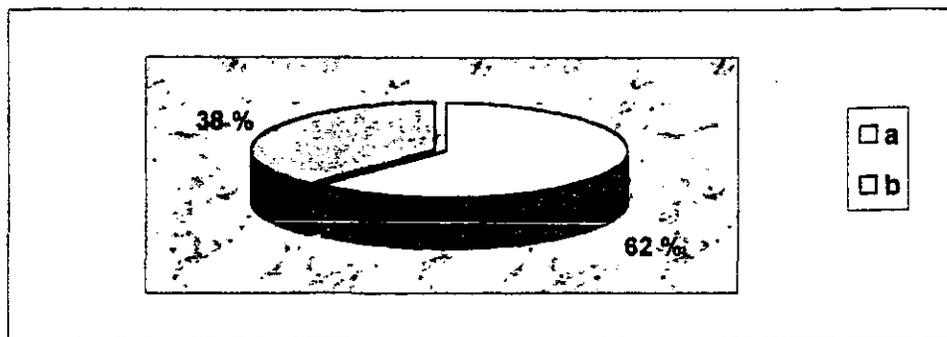
esta distinción y exponen que es la acción de ayuda que se hace a cualquier persona o grupo de personas.

Este resultado es seguramente reflejo del proceso que ha tenido el servicio social escolar, del que se hizo mención en el capítulo anterior. Sólo recordamos que éste ha sido modificado en su contenido inicial aceptándose ya, como servicio social, cualquier acción a favor de cualquier grupo social. Sin embargo ha pretendido atender a aquellos grupos, en un tiempo "minoritarios", que tienen carencia, marginados y disminuidos y requieren de atención para acceder al estado de bienestar.

Recuérdese que en el marco institucional al que aludimos, cobra importancia la postura de la Iglesia, postura que ha ido caminando y descubriendo como un elemento básico en su vida, la opción por los pobres. De ello que el servicio social en el Instituto Morelos, además de orientarse por los criterios generales del servicio social, también tiene los criterios eclesiales, por ello que ésta acción busca tener como destinatarios a los menos favorecidos y empobrecidos de la sociedad. Sin embargo los resultados no corresponden a esta pretensión, ya que 30 por ciento representa un porcentaje alto, de aquellos que ni siquiera lo consideran de esa forma, resultando el 59 por ciento aun pobre, si se tiene en cuenta la importancia de ello.

Además volvemos nuevamente a que esto puede ser sólo el reflejo de una claridad conceptual no necesariamente algo asumido por cada uno.

Alumnos que afirmaron realizarían su servicio social aún sabiendo que no habría ningún tipo de sanción

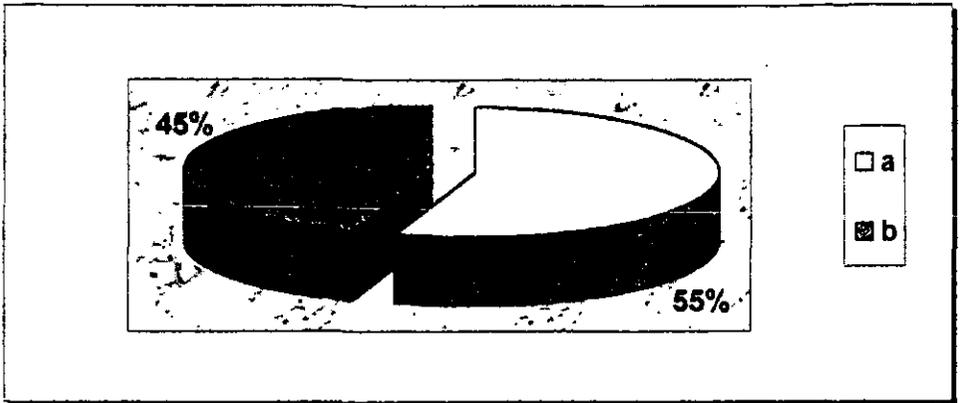


Opciones		Frec.	%
a.	Si	94	62
b.	No	58	38
Totales		152	100

La mayoría de los alumnos (62%) manifiesta que haría servicio social incluso si no hubiera sanción alguna. Sin embargo hay también un 38 por ciento que expuso que no lo realizaría.

Atendiendo a la honestidad de los alumnos, casi 40 por ciento de alumnos está fuera de lo que la institución pretende y forma parte muy importante de su filosofía.

**Realización del servicio social en forma constante,
al menos durante un semestre**



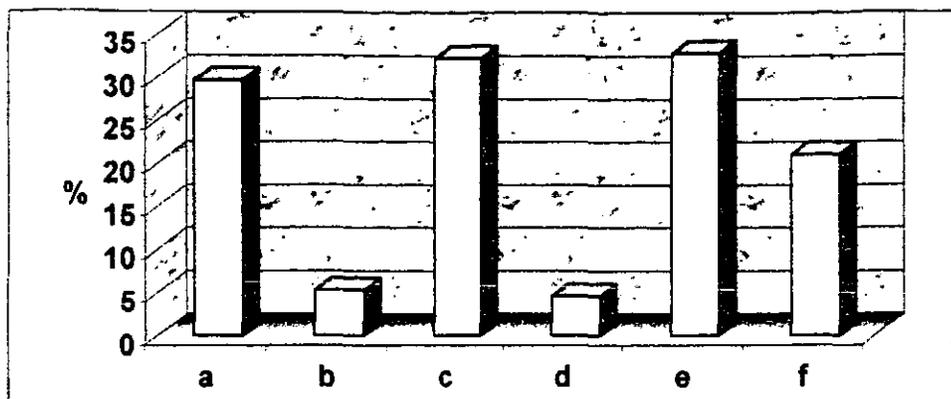
Opciones		Frec.	%
a.	Si	84	55
b.	No	68	45
Totales		152	100

Estos resultados están bastante relacionados con los anteriores, sin embargo resalta la diferencia de siete puntos porcentuales de los que dijeron que harían servicio social con los que en realidad lo han hecho en forma constante al menos durante un semestre, y aún habiendo por medio la posibilidad de una sanción.

Sólo para que quede en el aire, cuál sería el resultado si en la institución no se les solicitaran su acción social, se puede apreciar si se considera, que la mayoría de los que expusieron no haber hecho aún servicio social en forma constante, son aquellos a los que apenas iniciaron la preparatoria, a los que se les pide por primera vez, pero, ¿antes de iniciar la preparatoria? Y qué pasará al terminar.

Sirve para dar luz a lo que se analiza aquí mencionar que, en los registros que se tienen sobre el servicio social en el instituto, se descubre que sólo un 24 por ciento de los alumnos de preparatoria realizaron, en el semestre uno del ciclo escolar 99-00, servicio social en forma constante y sólo el 41 por ciento, al finalizar el tiempo fijado, cubrió el mínimo requerido (Registros de Servicio Social 99-00 del Instituto Morelos Preparatoria). Vuelven a saltar las cantidades si recordamos lo que se expresaba en los anteriores resultados, del 62 por ciento ya se ha bajado al 24.

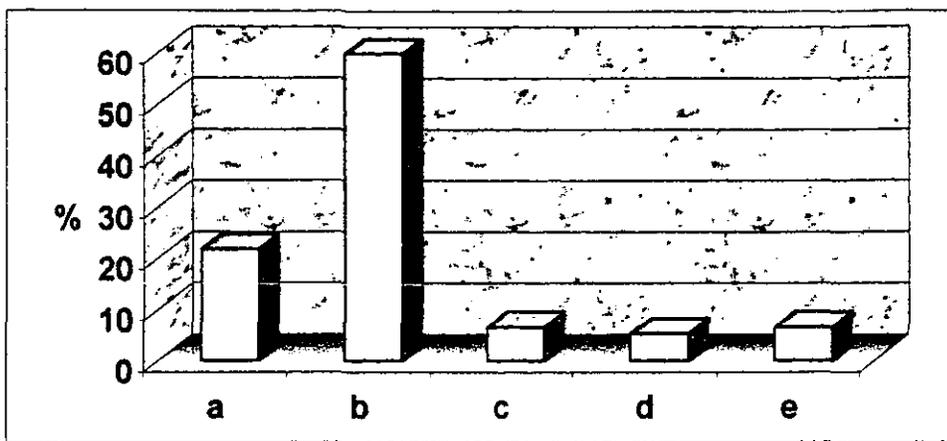
Lugar en el que se ha hecho el servicio social



Opciones		Frec.	%
a.	Casas cuna	45	30
b.	Asilo de ancianos	8	5
c.	Catequesis con niños	49	32
d.	Alfabetización	7	5
e.	Hospitales	50	33
f.	Otro	32	21

La mayoría de los alumnos realiza o ha realizado su servicio social en Hospitales (33%), dando catequesis a niños (32%) y en casas cuna (30%). Además se puede decir también que las acciones han estado enmarcadas principalmente en un ámbito institucional, si sumamos los que han estado en casas cuna, asilo de ancianos y hospitales, representando el 68 por ciento.

Frecuencia con la que se ha realizado el Servicio Social



Opciones		Frec.	%
a.	Más de una vez por semana	33	22
b.	Una vez por semana	91	60
c.	Una vez al mes	10	7
d.	Rara vez	8	5
e.	Otro	10	7
Totales		152	100

La gran mayoría de los alumnos, un 82 por ciento, manifestó realizar su servicio al menos una vez por semana.

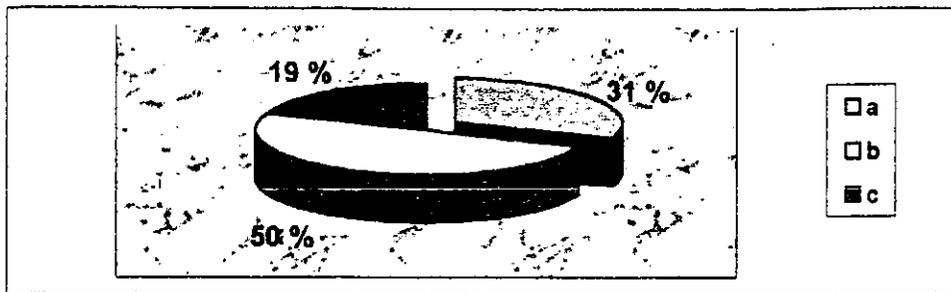
Si se tuvieran en este mismo plano las informaciones precedentes, saltarían varios aspectos.

Uno se relaciona con los alumnos que mencionaban hacer su servicio de manera constante, existen casi 30 puntos de diferencia. Puede significar que, si bien lo hacen de manera constante, esto es sólo durante algún período reducido de tiempo, o mientras se cumple con el tiempo requerido, esperándose después hasta que comience el nuevo período.

Otro está relacionado con la estadística del primer semestre del ciclo escolar 99-00, a la cual se hacía referencia en líneas anteriores. Existe una diferencia de casi un 60 por ciento. Esto viene a reforzar la posibilidad anterior, es decir, son muy pocos los alumnos que hacen continuamente una acción social, y más bien se realiza esta en forma continua por períodos pequeños, tal vez, sólo el tiempo necesario para cumplir.

Sólo como conclusión del presente, ¿se podrá hablar de que se ha asumido un valor cuando se realizan acciones sólo para cumplir con un requerimiento externo? O que es lo mismo, ¿cuál será el valor detrás de la realización del servicio social, el servicio al otro, o el cumplimiento de un requisito?

Participación de los papás en acciones encaminadas a atender necesidades de grupos marginados o vulnerables de la sociedad



Opciones		Frec.	%
a.	Si	47	31
b.	No	76	50
c.	No sabe	29	19
Totales		152	100

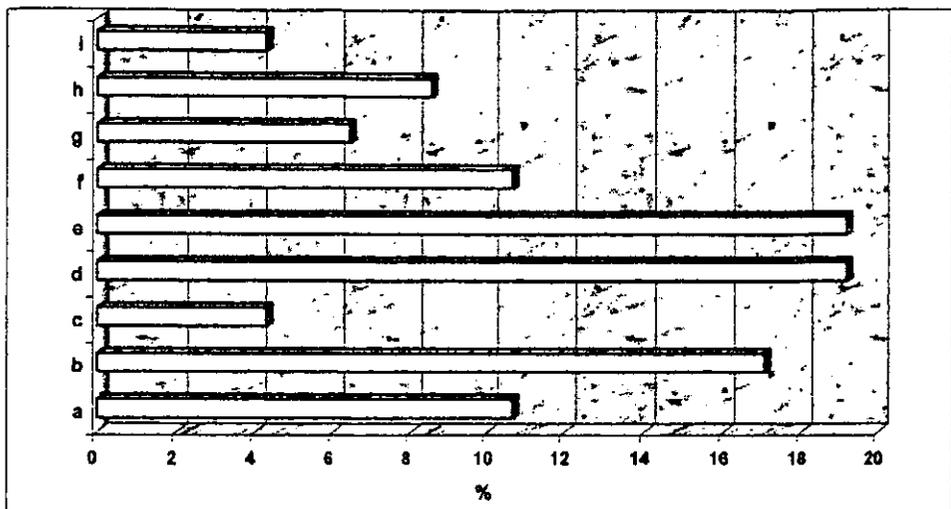
Sólo el 31 por ciento de los alumnos manifestó que sus papás participan en acciones encaminadas a atender necesidades de grupos marginados y vulnerables de la sociedad, mientras que 50 por ciento dijo que no y el 19 restante expresó no saber.

Si consideramos que una acción no conocida es muy poco significativa en un proceso de formación en valores, habría que sumar los dos últimos porcentajes, ya que es preciso que los hijos conozcan lo que

hacen sus papás para poder apreciarlo y pueda considerarse que existe el modelaje.

Resulta de lo anterior, de mucha importancia que los padres de familia no parecen ser referencia o modelo en lo que a la acción social corresponde, ello sin considerar cuál ha sido la formación teórica que sobre lo mismo hayan dado. Si se ha constatado que es fundamental el modelaje paterno en el desarrollo e introyección de los valores por los hijos, al menos parece que hace falta esta condición en la mayoría de alumnos.

**Grupo, organismo o institución en que los papás
realizan su servio social**



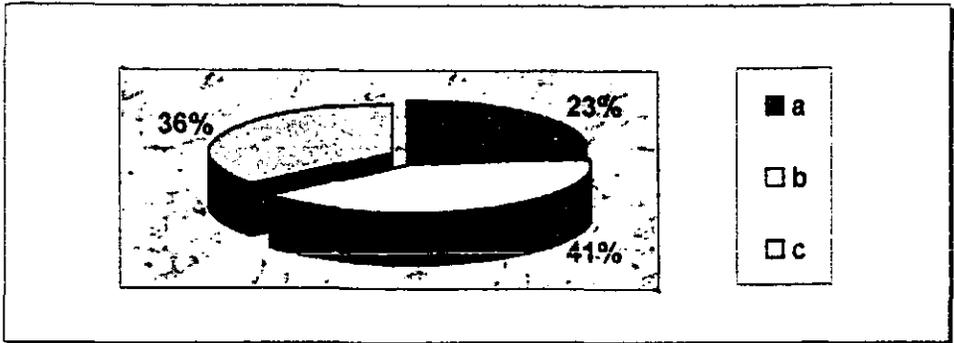
Opciones		Frec.	%
a.	Asilo de ancianos	5	11
b.	Niños en situaciones difíciles	8	17
c.	Colonias marginadas	2	4
d.	Clubes y organizaciones privadas de ayuda	9	19
e.	Hospitales	9	19
f.	Dif y Presidencia Municipal	5	11
g.	No sabe	3	6
h.	Organizaciones religiosas	4	9
i.	Otros.	2	4
Totales		47	100

Las actividades que realizan los papás se remiten o encuadran básicamente en su filiación o colaboración con instituciones y organismos, generalmente promotores y actores, de la asistencia social. Como ejemplo cítese a los que trabajan o apoyan Hospitales, el Asilo de Ancianos, DIF y Presidencia Municipal y los clubes y organizaciones privadas de ayuda.

Ahora recuérdese que sólo se refiere al grupos de papás que, según manifestaron los alumnos, realizan algún tipo de acción social.

Conviene además, como se verá más adelante en donde se refiere a la frecuencia con que realizan los papás dichas acciones, precisar que al parecer algunos alumnos consideran el trabajo de sus papás como una acción social por el hecho de que trabajan en las instituciones citadas. Esto podría implicar también en cierta medida la dificultad para que los papás puedan invitar a sus hijos a acompañarlos y realizar dichas acciones con ellos. De modo que aunque en realidad se esté trabajando con personas o grupos de personas en situaciones de marginación y pobreza habría que precisar los motivos que mueven a realizar dichas acciones tendiendo con ello claridad de en qué medida pueden considerarse como una acción social de acuerdo a lo que aquí se ha expuesto.

Quién de los papás participa

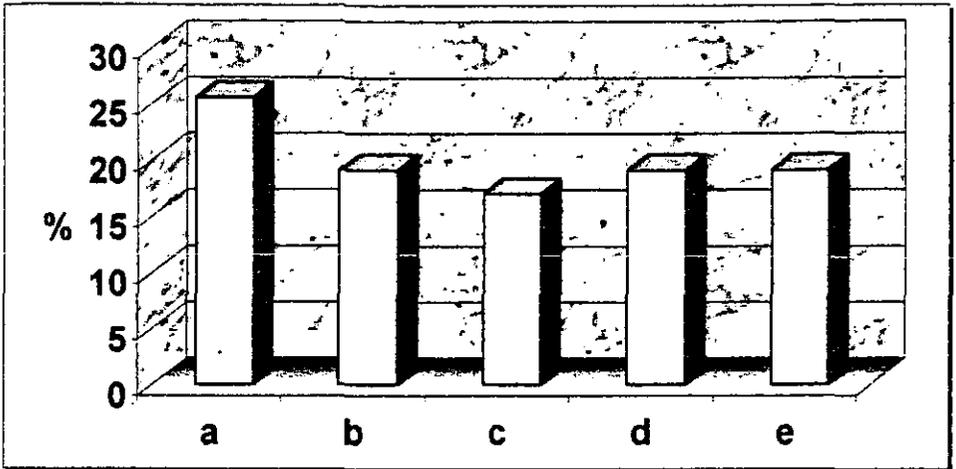


Opciones		Frec.	%	% de la población total
a.	Papá	11	23	7
b.	Mamá	19	41	13
c.	Ambos	17	36	11
Totales		47	100	31

Sólo en el 36 por ciento de los casos, en los que se dijo que los papás hacían algún tipo de acción social, participan ambos padres. En el 64 por ciento restante sólo participa uno de los dos.

Cuál podrá ser el valor que esto tiene, por qué sólo para uno de los cónyuges es importante, o posible, cómo se plantea esto a los hijos. Además reaparece la acción social como un rol aún con rasgos femeninos puesto que en la mayoría de los casos es la mamá quien participa en él.

Frecuencia con que realizan su servicio



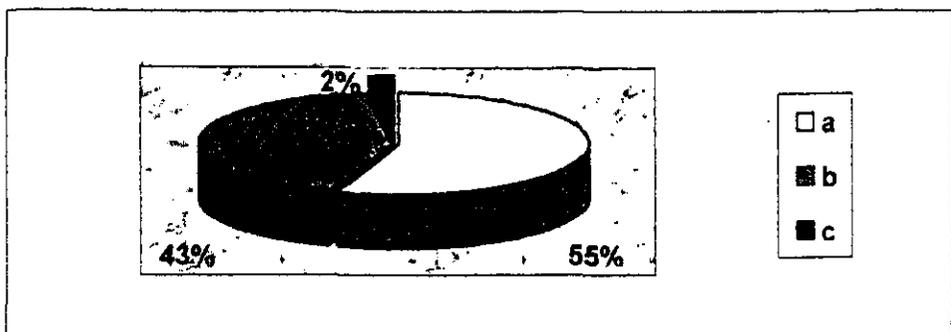
Opciones		Frec.	%	% de la población total
a.	Más de una vez por semana	12	26	8
b.	Una vez por semana	9	19	6
c.	Una vez al mes	8	17	5
d.	Rara vez	9	19	6
e.	Otra	9	19	6
Totales		47	100	31

Casi en la mitad de los casos los padres de familia, que realizan acciones a favor de grupos desfavorecidos, las efectúan al menos una vez por semana, sobresaliendo inclusive aquellos que lo hacen más de una.

Sin embargo habría que verificar si en la mayoría de estos casos no se trata de acciones laborales como ya se había apuntado, a las que se está obligado y es difícil por ahora establecer si está dado detrás de las mismas el valor que implican.

De cualquier manera, no se olvide que este 45 por ciento que realizan al menos una vez a la semana sólo representa un 14 por ciento de los padres de familia (si es que ambos lo hacen) del total de alumnos encuestados.

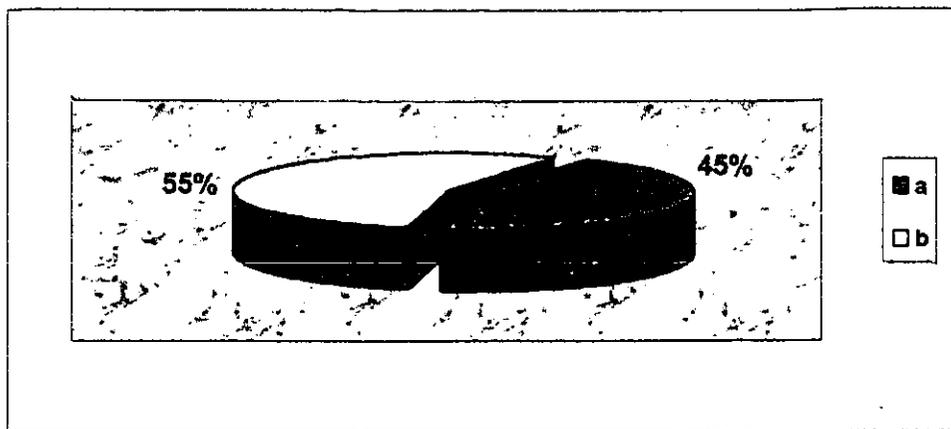
Padres de familia que han invitado a sus hijos a participar



Opciones		Frec.	%	% de la población total
a.	Más de una vez por semana	26	55	17
b.	Una vez por semana	20	43	13
c.	Una vez al mes	1	2	1
Totales		47	100	31

La mitad de los padres de familia que participan en algún tipo de servicio sí ha invitado a sus hijos a participar en estas acciones. Pero es también alto el porcentaje de aquellos que no son invitados por sus papás, faltando con ello un elemento importante en el proceso de formación en valores, ya que si bien se podría decir que estos papás están convencidos de la importancia de atender solidariamente a las personas que apoyan, no involucran a sus hijos en ello, limitando este aspecto en su formación.

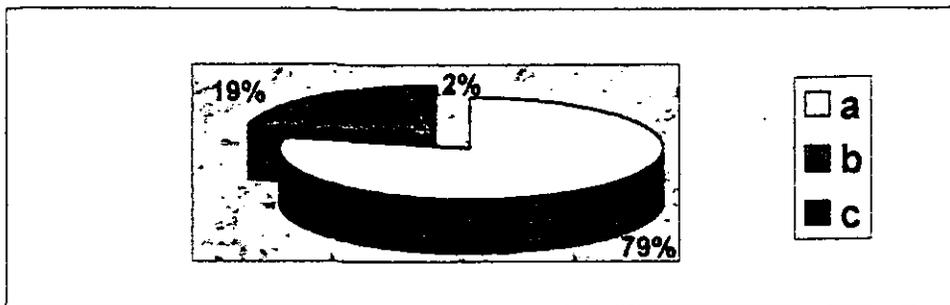
Alumnos que han asistido con sus papás



Opciones		Frec.	%	% de la población total
a.	Si	21	45	14
b.	No	26	55	17
Totales		47	100	31

Sólo veintiún alumnos, de los que han sido invitados por sus papás, han acompañado a estos. Se reduce en un 10 por ciento la relación de los que van de los que son invitados, continuando con ello a la baja la posibilidad de incidencia de la acción social que realizan los papás en la formación de los hijos en función del valor de solidaridad detrás de ésta. En resumen, sólo 14 por ciento de los alumnos del instituto han participado en acciones sociales junto con sus papás.

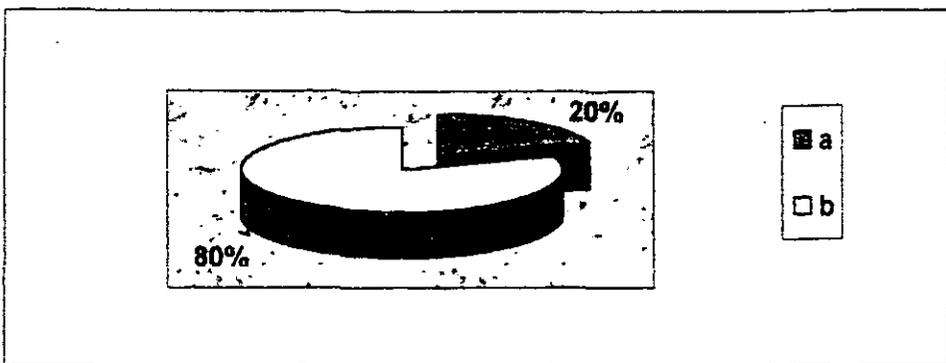
Alumnos a los que agradan las acciones que realizan sus papás



Opciones		Frec.	%	% de la población total
a.	Si	37	79	24
b.	No	9	19	6
c.	No contestó	1	2	1
Totales		47	100	31

Al 79 por ciento de los alumnos, cuyos papás realizan algún tipo de acción social, les agrada lo que hacen. Esto representa el 24 por ciento de la población total encuestada. Significa que, de acuerdo a los indicadores precedentes, hay alumnos de los que no han acompañado a sus papás, que de alguna manera conocen qué hacen y les agrada. Reconocen como valioso lo que hacen sus papás aun cuando ellos no lo realicen, queda en acciones que son consideradas buenas pero aún no forman parte de aquello que se considera valioso por hacer.

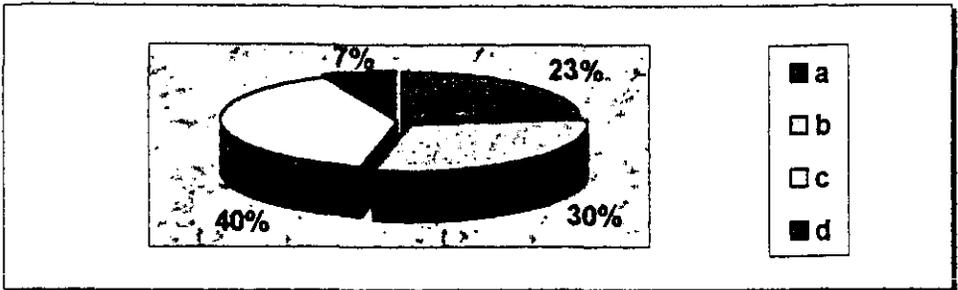
Alumnos que conocen el monto del salario mínimo de Uruapan



Opciones		Frec.	%
a.	Sí	30	20
b.	No	122	80
Totales		152	100

Sólo el 20 por ciento de los alumnos afirma conocer el monto del salario mínimo en la ciudad de Uruapan, lo que representa un grupo minoritario de la población total de preparatoria. Ello refleja la ignorancia que existe sobre el tema entre los mismos alumnos.

Monto expresado del salario mínimo

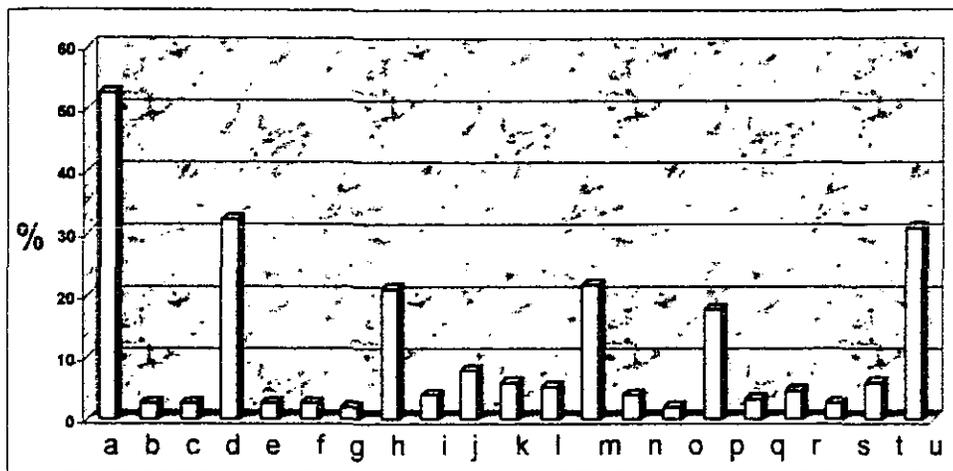


Opciones		Frec.	%
a.	Entre 29 y 31 pesos	7	23
b.	Menos de un salario	9	30
c.	Entre uno y dos salarios	12	40
d.	Entre dos y tres	2	7
Totales		30	100

Del 20 por ciento que dijo conocer el monto del salario mínimo, sólo el 23 por ciento (5 de la población total) respondió con bastante aproximación al monto real. El 47 por ciento (9 de la total) presentaron cantidades superiores.

Estos son sólo algunos indicadores que reflejan el conocimiento que los alumnos tienen sobre algunos elementos de la realidad. Este conocimiento no es necesario para triunfar en un sistema en el que lo importante es el éxito económico y el status social, la generación y acumulación de la riqueza para el beneficio de unos pocos.

Colonias que representan para los alumnos las condiciones de mayor pobreza y marginación en Uruapan



Opciones	Frec.	%	Opciones	Frec.	%
a. Antorcha	80	53	l. Palito Verde	8	5
b. San José de la M.	4	3	m. La Quinta	33	22
c. Arroyo Colorado	4	3	n. 18 de Marzo	6	4
d. La Cedrera	49	32	o. Sol Naciente	3	2
e. Zumpimito	4	3	p. Las Delicias	27	18
f. Casa del Niño	4	3	q. Riyitos	5	3
g. Infonavits	3	2	r. El Cerrito	7	5
h. 28 de Octubre	32	21	s. MAPECO	4	3
i. Amapolita	6	4	t. Colorín	9	6
j. Jaramillo	12	8	u. Otra	47	31
k. La Mora	9	6			

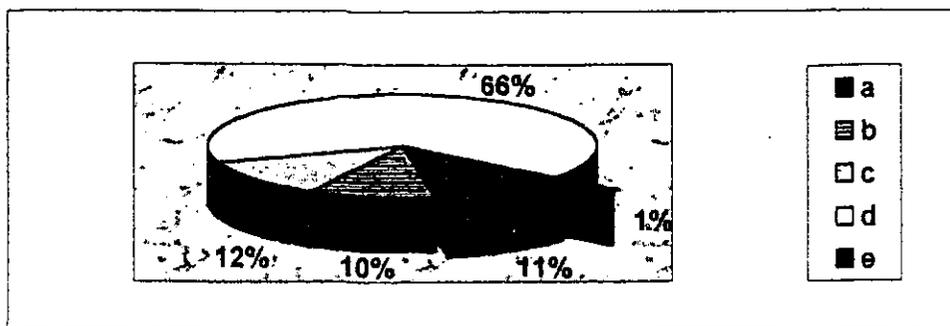
Sobresalen claramente entre las colonias que son consideradas por los alumnos como las que presentan mayores condiciones de marginalidad y pobreza en Uruapan, La Antorcha (53%), La Cedrera (32%), La Quinta (22%) y la 28 de Octubre (21%). Con un 31 por ciento aparece el rubro de otras, sin embargo en éste las colonias que tuvieron mayor frecuencia fue tan sólo de dos, están La Zapata, La Joyita, Sta. Rosa entre éstas.

Varios alumnos de los que mencionaron alguna de las colonias precedentes exponían que sabían de ellas aunque no las conocieran. Es decir, saben el nombre de las colonias, sin embargo ello no aporta mucho al conocimiento de la realidad local.

Con lo anterior se intuye que en realidad es poco lo que se conoce sobre las múltiples colonias de la ciudad en condiciones de marginalidad y pobreza. Se mencionaron aquéllas que tradicionalmente han sido reconocidas como marginadas, pero muchas de ellas actualmente se encuentran en condiciones diferentes, mejores a las de sus inicios. Actualmente hay un gran número de colonias con no más de cinco años de existencia, que viven en condiciones muy difíciles para una vida digna, y ni siquiera fueron mencionadas.

Sólo se dan con ello más elementos para afirmar que se conoce poco sobre la realidad global de la comunidad en que viven los alumnos. Se ignoran muchos elementos de la realidad.

Cantidad de colonias que escribió cada alumno



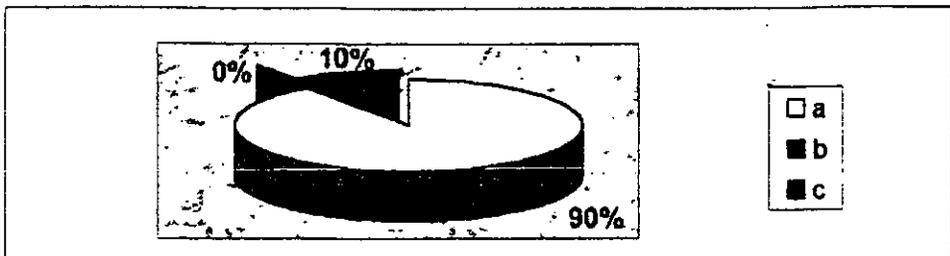
Opciones		Frec.	%
a.	Ninguna	17	11
b.	Una	16	10
c.	Dos	18	12
d.	Tres	100	66
e.	Cuatro	1	1
Totales		152	100

El 66 por ciento de los alumnos respondió las tres opciones que se solicitaban, sin embargo un 33 por ciento respondió menos.

Se podría interpretar esto que una tercera parte de los alumnos no encontró siquiera tres colonias que considerara con las características presentadas.

INFORMACIÓN OBTENIDA DEL INSTRUMENTO APLICADO A TITULARES

Titulares que forman intencional y conscientemente en valores

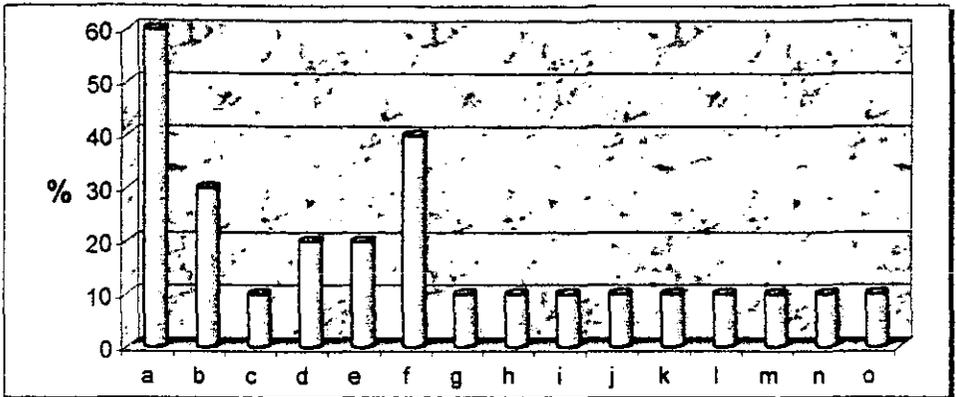


Opciones		Frec.	%
a.	Si	9	90
b.	No	0	0
c.	A veces	1	10
Totales		10	100

De los maestros a los que se aplicó la encuesta con relación a la formación en valores, 90 por ciento respondió que forma consciente e intencionalmente en valores, sólo 10 por ciento aseveró hacerlo a veces.

Al parecer, de acuerdo a estos resultados, las personas que están más en contacto con los alumnos y que tienen la tarea de dar seguimiento al proceso de cada uno y de los grupos, reconoce formar conscientemente en valores, estando en ello una preocupación de la institución en general.

Valores en los que forman



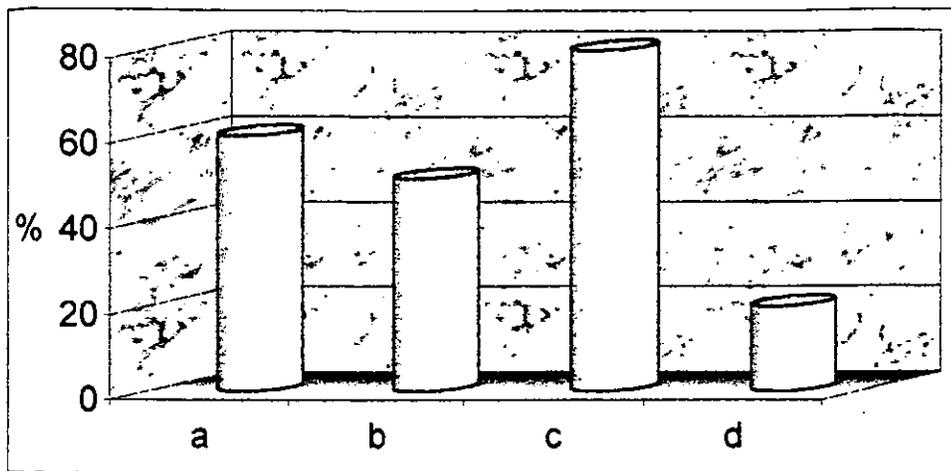
Opciones		Frec.	%
a.	Respeto	6	60
b.	Responsabilidad	3	30
c.	Fe	1	10
d.	Amistad	2	20
e.	Solidaridad	2	20
f.	Honestidad	4	40
g.	Dignidad	1	10
h.	Estudio responsable	1	10
i.	Puntualidad	1	10
j.	Justicia	1	10
k.	Caridad	1	10
l.	Sinceridad	1	10
m.	Autoestima	1	10
n.	Equidad	1	10
o.	No contestó	1	10

Son los valores de respeto (60%), honestidad (40%) y responsabilidad (30%) en los que más énfasis se hace por parte de quienes están como titulares y frente a la materia de ética y civismo en el Instituto.

Sin embargo es también significativa la diversidad de valores que surgieron como respuesta, de ello se puede intuir la falta de unicidad, de criterios o líneas generales hacia donde se quiere ir, pareciera que la formación de valores respondiera más a una intuición particular de cada titular que a un proceso y programa diseñado por la institución en conjunto, aún cuando hay cierta coincidencia en algunos de los valores. Cabe preguntar si estos valores son los principales desde la perspectiva del contexto de la escuela como escuela católica y marista.

Esta misma diversidad en valores y aparente carencia de un programa general puede dificultar el proceso, ya que impide la continuidad en los diferentes grados, castrando al mismo y reduciendo la eficacia del trabajo que cada uno realiza. No aparece con claridad algún valor rector que se esté enfatizando, sobre el cual se esté trabajando constantemente, menos aún pensar en el de la solidaridad que sólo dos personas lo mencionaron.

Elementos que se retoman en la metodología empleada



Opciones		Frec.	%
a.	Enseñanza teórica	6	60
b.	Modelamiento	5	50
c.	Reflexión	8	80
d.	Práctica	2	20
Totales		10	100

La mayoría de los maestros encuestados (80%) coincidió en la parte que se refiere a la reflexión sobre los valores como elemento importante en la metodología que emplean para formar en los mismos. Se reduce la frecuencia, a un 60 por ciento, de los que emplean la enseñanza teórica coinciden en 50 por ciento, aquellos que expusieron utilizan el

modelamiento o ejemplo, y sólo el 20 por ciento presentó con claridad que genera y ofrece oportunidades para la práctica del valor.

Si se planteó como algo indispensable, para un adecuado proceso de formación en valores, el empleo de los cuatro elementos, por lo menos en lo que arrojan estos datos, ello no se da en quienes tienen a su cargo la formación en valores dentro del Instituto Morelos.

Es importante agregar que los planteamientos metodológicos presentados por los maestros no fueron claros en general. Se les pidió anexar un esquema, que sólo dos presentaron, de cómo desarrollan el proceso de formación. Los que sí lo hicieron no presentaron con claridad la sucesión de las etapas, uno sólo describió como desarrolla una sesión de clase.

Por lo tanto, del 90 por ciento que afirmó formar conscientemente e intencionalmente en valores, no parece haber claridad en el uso de un método adecuado.

Existe pues la intención de formar en valores, pero parece que no una metodología adecuada. Las variaciones metodológicas pueden llegar a romper los procesos iniciados, reduciendo con ello la eficacia de los mismos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

CONCLUSIONES GENERALES

A partir de la precedente descripción y análisis se obtienen las siguientes conclusiones generales:

- Los alumnos han estado durante todo el proceso escolar, o la mayor parte de éste, en instituciones privadas.
- Existe idea general sobre el concepto del valor y sobre el servicio o acción social, sin embargo falta claridad y unicidad del contenido del mismo, en algunos ésta es aún mayor.
- Aun cuando los alumnos dicen que el servicio social es valioso y lo realizaría aun cuando no estuviera de por medio una sanción, en la práctica no es satisfactorio el desempeño de los alumnos en esta área ya que es inconstante y parcial, distando de ser reflejo de un valor asumido.
- Los alumnos desconocen elementos generales de la realidad social y económica local.
- Los padres de familia no son modelos, para sus hijos, en lo que respecta a la realización de acciones de servicio hacia personas o grupos de personas de sectores empobrecidos y marginados de la sociedad.

- Los maestros tienen intención y se preocupan por formar a los alumnos en valores, pero se carece de un programa global que unifique el proceso en el instituto, careciendo también de una metodología común e integral, al parecer, cada cual lo hace de la mejor manera que puede y en los valores que considera más importantes.

Considerando que a partir de la observación inicial se estableció como supuesto teórico que el desarrollo de un proceso adecuado de formación en valores por parte de los padres de familia y del Instituto Morelos, hacia los alumnos de preparatoria, incidiría en un mayor compromiso social de los mismos hacia su comunidad, se puede concluir, de los resultados precedentes y la relación que se establece entre los mismos (ver cruzamiento de indicadores en anexos) en realidad parece que se carece de este proceso adecuado y esto está incidiendo en la falta de un verdadero compromiso social de los alumnos.

Hay conceptos y reflexión teórica, sin embargo el modelo y las oportunidades no han sido muy claras y parece, en el caso de haberlas, no estar conectadas intencionalmente en un proceso racional.

El resultado es que las acciones sociales que realizan los alumnos son pobres y no refleja un valor de solidaridad en ellos, más bien parece ser un requisito que puede no disgustar, pero no forma parte importante en su jerarquía de valores.

Se aprecia también que en la casa se carece de un proceso real de formación en valores, y esto se ve reforzado por las deficiencias del proceso escolar.

Con estos elementos se puede llegar a determinar que hace falta, en el Instituto Morelos, implementar un proceso adecuado de formación en valores, que contemple con claridad para todos los involucrados en su ejecución, los valores en que se quiere formar, los procedimientos y las posibilidades para su puesta en marcha.

Es también importante crear las estrategias necesarias para involucrar a los padres de familia en el proceso, ya que es fundamental que exista el soporte familiar en un proceso, bastante anterior al que el Instituto ofrece, de formación global que incluye los valores e implica incluso la elección que hagan los papás de las instituciones educativas para sus hijos.

De no presentarse los dos elementos precedentes podrá continuarse implementando el servicio social, y los alumnos participando en él, pero no dejará de ser sólo una acción hueca, realizada más por requisito que como efecto lógico y necesario de un proceso general de formación en valores que lleva al compromiso social.

PROPUESTA

DENOMINACIÓN: SENSIBILIZACIÓN Y FORMACIÓN PARA QUIENES PRETENDEN FORMAR EN VALORES, DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA Y MAESTROS DEL INSTITUTO MORELOS, SECUNDARIA Y PREPARATORIA.

JUSTIFICACIÓN

De acuerdo a lo referido durante la investigación sobre la escuela católica y la filosofía marista, se tiene como elemento fundamental de éstas lo que se refiere a la formación en valores, particularmente aquellos que emergen del evangelio. Atender a ello por tanto es prioritario para las mismas, en especial cuando no lo hacen consciente, premeditada y por lo tanto eficientemente.

En el Instituto Morelos, a partir de los datos obtenidos, se arroja la siguiente problemática:

- Es muy amplia la lista de valores en que se forma, dificultándose el proceso de formación en los mismos, no existe continuidad y con esto no se puede dar el proceso en espiral, que se requiere de acuerdo a lo estudiado en el marco teórico.
- No existen elementos metodológicos generales y claros que garanticen la implementación de una metodología fundada en los mismos criterios.

- No existe el ejemplo necesario en los padres de familia, para que los alumnos realicen acciones de servicio social. Se carece en éste rubro del elemento de la ejemplaridad para la formación en los valores que están a la base del servicio social con las características que tiene éste en la institución.
- Siendo, en cierta forma, obligatorio el servicios social, más de la mitad no realizaron el mínimo solicitado en el semestre uno del ciclo escolar 99-00 reflejando el lugar que ocupa el valor detrás del mismo en la jerarquía de valores de los alumnos.

Se hace patente con esto la deficiente formación en valores, haciéndose indispensable, siendo coherentes con el espíritu y carácter del instituto, atender dicho aspecto. Si se continúa sin hacer frente en forma eficaz a esta realidad, se corre el peligro de estar perdiendo un elemento esencial del sentido de la institución.

Continuar sin precisar la manera en que se pretende lograr que el alumno egrese con una mayor calidad humana, de acuerdo a los criterios que el evangelio plantea, dispuesto a trabajar con su vida para la construcción del Reino mediante un claro y decidido compromiso social, repercutirá en el fracaso de la institución como escuela católica y marista. Por ello es importante la presente propuesta, como una alternativa que coadyuvará al logro de dicho objetivo.

El problema de los valores y su formación tiene una serie de implicaciones y características particulares que llevan a la necesidad de

ampliar los horizontes educativos fuera del ámbito escolar. Es necesaria y fundamental la participación de la familia, en especial de los padres, en cualquier proceso de formación en valores, de ello que la propuesta que se presenta incluya acciones encaminadas a los padres de familia, reconociendo su fundamental papel en el proceso, al grado de que cualquier medida que no contemple su participación resultaría inútil. Es fundamental que se invite a los papás a participar para el logro de los objetivos de la institución.

Es también fundamental recordad que el elemento de la ejemplaridad es básico en el proceso, llevando a considerar la importancia que adquieren en este sentido los maestros y demás personal que en la escuela está al frente de la tarea educativa, por ello se presenta también un proyecto dirigido a los maestros. Cualquier acción que no parta de la claridad de los valores en que se quiere formar, y especialmente de la práctica que, las personas que aparecen como autoridad y ejemplo frente a los alumnos, tienen de ellos, será una acción inútil que solamente generará frustración y decepción..

Partir del trabajo con padres de familia y maestros es fundamental para incidir significativamente en una mejoría del proceso general de formación en valores que se pretende llevar a cabo con los alumnos. Una vez que padres de familia, maestros y demás personal de la institución estén en sintonía con los valores en que se quiere formar y la forma en que esto se tiene que hacer, el proceso hacia los alumnos se facilitará considerablemente, se dará como consecuencia lógica.

Para desarrollar la presente propuesta será necesario involucrar a los padres de familia (mesa directiva) para que sean soporte del proyecto dirigido a los mismos, específicamente en lo referente a recursos financieros dado que implica una serie de actividades que rebasan las cotidianas organizadas por la institución. Sin embargo ello no reduce la viabilidad para la realización del proyecto, ya que existe la disposición de algunos padres de familia para asumir e involucrarse en acciones que tengan como finalidad lograr los objetivos del instituto e igualmente los miembros del instituto están interesados en ello.

Lo que se plantea para hacerse con maestros puede realizarse en los espacios que regularmente están destinados, para la capacitación de los mismos, por la escuela. De esta forma no significaría ningún incremento en costos, retomándose sólo como una propuesta para el contenido de estos.

Además es importante considerar que entre los mismos hermanos maristas existe el recurso humano que podría coordinar y desarrollar el trabajo que se propone, facilitando y favoreciendo el desarrollo de las mismas actividades, implicando también reducción en costos.

El trabajo propuesto no pretende ser rígido ni limitante. Aún cuando está reducido a actividades precisas y determinadas sólo pretende detonar un proceso que lleve a conseguir el logro del perfil de egreso deseado en los alumnos en materia de valores y compromiso social, de modo que se logre que los alumnos egresen del instituto teniendo como norma de vida el evangelio con un compromiso social permanente.

OBJETIVO GENERAL

Estimular y motivar a la comunidad educativa del Instituto Morelos para que se involucre en un proceso adecuado de formación en valores mediante la elección de valores y metodología adecuados y convenientes, descubriendo y asumiendo, cada miembro de la comunidad educativa, su papel en dicho proceso.

ESTRATEGIAS

Definiendo y unificando los valores rectores en que se quiere formar, teniendo como referencia el evangelio, la doctrina cristiana y la filosofía marista.

Estudiando y analizando la concepción y características del valor y los elementos presentados como esenciales para cualquier metodología que busque formar en los mismos, con el objeto de definir los criterios metodológicos generales a ser aplicados en el procesos de formación.

Reconociendo y asumiendo la importancia de la ejemplaridad en el proceso de formación en valores, así como el protagonismo de las padres de familia en el mismo.

Identificando y reconociendo las implicaciones de la universalidad de los valores, en la práctica de los mismos, por todos los miembros de la comunidad educativa marsita del Instituto Morelos.

Creando oportunidades intencionadas y planificadas para la práctica de los valores en que se forma.

Elaborando un plan anual de formación en valores que reconozca y parta de las características y requisitos generales acordados para formar en ellos.

CURSO PARA PADRES DE FAMILIA

Objetivos

Sensibilizar a los padres de familia sobre su papel protagónico e insustituible, en el proceso de formación en valores, mediante la acción u omisión y la complementariedad de la escuela en el mismo.

Presentar a los padres de familia los valores rectores en que pretende formar el instituto, explicando con claridad la razón de ello, e invitar a que ellos elijan conscientemente en qué valores formar (explicando la importancia de ello) y sobre esa base se decida por la institución como una opción adecuada o no para la complementación del proceso que ya han iniciado en la formación de sus hijos.

Exponer a los padres de familia los elementos metodológicos básicos que se emplearán en el instituto para formar en valores, justificando la elección de los mismos y proponiéndolos para ser empleados en el ámbito familiar, haciendo con ello más efectiva la colaboración entre escuela y familia para la formación de los niños y jóvenes.

Invitar a los padres de familia a que generen oportunidades para la práctica de los valores, involucrándose ellos en su realización e invitando a sus hijos a participar en las mismas. Esto como un elemento esencial en el proceso de formación en valores.

NOTA

El presente curso no pretende agotar las acciones dirigidas a la familia, más bien se busca despertar el interés de los mismos para que se generen otras acciones que garanticen el desarrollo de un proceso que favorezca la formación en valores dentro del instituto, en donde los padres de familia realicen el papel que les corresponde y que la institución no puede suplir.

Sesión No. 1 Tema: Los valores, sus características y su formación.

Duración: 2:10 hrs.

Objetivo: Dar a conocer a los padres de familia el concepto de valor, sus características y la metodología para formar en los mismos, para que descubran cuál es su papel en el proceso de formación de sus hijos.

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Conferencia	Deberá hacerse referencia al concepto, así como a la manera en que se deben formar, a los diferentes elementos: el aprendizaje, la reflexión, el sentimiento o parte emotiva y la acción. Particularmente se deberá hacer mención del papel fundamental de los papás en su formación, enfatizando la necesaria modelación, así como la necesidad de que la formación en valores sea intencionada.	Especialista en el tema.	Pago de honorarios al conferencista. Pago de material. Renta de sillas. Coordinación con padres de familia para sufragar costos.	Salón para su desarrollo y sillas suficientes. Equipo de sonido.	1:30 hrs

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Sesión de preguntas.	Habrán edecanes que porten papeles para quienes deseen hacer alguna pregunta, lo hagan por escrito y éstas se entregarán al conferencista, quien dará respuesta a las mismas.	Alumnos que sirvan de edecanes	Para papel y plumas.	Hojas de papel y plumas.	30 min.
Evaluación	Entregar la hoja de evaluación a los participantes. Al salir se recogen.	Edecanes.	Para papel, impresión y copias.	Formatos impresos.	10 min.

Sesión No. 2 Tema: La formación del adolescente en valores

Duración: 2:10 hrs.

Objetivo: Dar a conocer las características particulares de los adolescentes y cómo repercuten en la formación en valores, con el fin de tener elementos para ser más eficaces en el mismo proceso.

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Conferencia	<p>Exponer con especial énfasis lo que se refiere a la transformación en la moralidad y religiosidad del adolescente.</p> <p>Explicar las implicaciones de lo expuesto en la formación en valores, y lo que esto significa con relación a las metodologías que se emplean en el mismo proceso.</p>	Especialista en el tema.	<p>Pago de honorarios al conferencista</p> <p>Pago de material.</p> <p>Renta de sillas.</p> <p>Coordinación con padres de familia para sufragar costos.</p>	<p>Salón para su desarrollo y sillas suficientes.</p> <p>Equipo de sonido.</p>	1:30 hrs

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Sesión de preguntas.	Habrán edecanes que porten papeles para quienes deseen hacer alguna pregunta, lo hagan por escrito y éstas se entregarán al conferencista, quien dará respuesta a las mismas.	Alumnos que sirvan de edecanes	Para papel y plumas.	Hojas de papel y plumas.	30 min.
Evaluación	Entregar la hoja de evaluación a los participantes. Al salir se recogen.	Edecanes.	Para papel, impresión y copias.	Formatos impresos.	10 min.

Sesión No. 3 Tema: Cómo y en qué valores pretenden formar las Duración: 2:30 hrs.
Instituciones maristas.

Objetivo: Presentar a los padres de familia los valores en que pretenden formar las escuelas maristas, así como los elementos metodológicos que se emplean para dicho fin.

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Exposición.	Presentar el contexto al que pertenecen las instituciones maristas (escuela católica y espiritualidad marista). Presentar, como consecuencia de dicho contexto, los valores rectores en que se pretende formar.	Especialista en el tema (preferente-mente un hermano marista).	Pagar gastos del ponente.	Salón para su desa-rrollo y si-llas sufi-cientes. Equipo de sonido.	1 hr.
Sesión de preguntas.	Se hará en forma abierta y directa.				15 min.

CURSO PARA MAESTROS

Objetivos

Establecer los valores de los que se partirá para la formación en el instituto, teniendo como base la filosofía marista y los principios evangélicos.

Estudiar, analizar y definir elementos metodológicos básicos para la formación en valores, los cuales deberán partir de las precisiones generales presentadas en relación al valor que implican el aprendizaje, la reflexión, el sentimiento o área emotiva y la práctica o acción.

Lograr que cada maestro elabore un plan de formación en valores dentro de su trabajo académico cotidiano, considerando las características de su clase y los criterios metodológicos generales.

Ofrecer los elementos necesarios para que se elabore un plan general de formación en valores, tomando en cuenta todos los elementos de la vida escolar así como los recursos, uniéndolo mediante éste, el esfuerzo de cada maestro en su asignatura. Dicho plan deberá facilitar y ampliar el trabajo de cada maestro y titular en el proceso de formación en valores.

Sesión No. 1 Tema: Los valores, sus características y su formación.

Duración: 3:40 hrs.

Objetivo: Dar a conocer a los maestros el concepto de valor, sus características y la metodología para formar en los mismos, para que descubran cuál es su papel en el proceso de formación de los alumnos con quienes tratan.

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Ponencia	Presentar lo que se entiende por valor y cómo se forma en estos. Realizar las preguntas conforme se desarrolla el tema.	Especialista en el tema (hermano marista)	Gastos del ponente. Pago de copias.	Copias del material presentado por el ponente	1:30 hs
Receso				Galletas, refresco y café.	30 min.

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Ponencia	Tratar con particularidad cuál es el papel de la escuela en el proceso y la metodología a emplear en la misma.	Especialista en el tema (hermano marista)	Gastos del ponente. Pago de copias.	Copias del material presentado por el ponente	1:30 hs
Evaluación	Entregar la hoja de evaluación a los participantes. Al terminar recogerla.		Para papel, impresión y copias.	Formatos impresos.	10 min.

Sesión No. 2 Tema: Los valores rectores en el evangelio y la filosofía marista. **Duración:** 4:10 hrs.

Objetivo: Dar a conocer a los maestros cuáles son los valores rectores que emergen en el mensaje de Cristo y están reflejados en la filosofía marista de modo que se retomen para la elaboración de los proyectos personales para su desempeño con los grupos.

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Ponencia	Estudiar cuáles son los valores rectores en el evangelio y la filosofía marista. Aquellos que la iglesia ha presentado en América Latina en los últimos años. Realizar las preguntas conforme se desarrolla el tema.	Especialista en el tema (hermano marista)	Gastos del ponente. Pago de copias.	Copias del material presentado por el ponente	1:30 hs
Receso				Galletas, refresco y café.	30 min.

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Taller	Que el ponente coordine un ejercicio para la planeación de cómo formar en valores, cada uno en su trabajo cotidiano en el aula, o la actividad escolar en que esté a cargo.	Especialista en el tema (hermano marista)	Pago de copias.	Copias del material presentado por el ponente	2 hrs.
Evaluación	Entregar la hoja de evaluación a los participantes. Al terminar recogerla.		Para papel, impresión y copias.	Formatos impresos.	10 min.

ANEXOS

Actividad	Desarrollo	Recursos			Tiempo
		Humanos	Financieros	Materiales	
Exposición.	Presentar la metodología a emplear por el instituto. Exponer el plan anual del equipo de pastoral.	Miembros del equipo de pastoral.		Salón para su desarrollo y sillas suficientes. Equipo de sonido.	45 min.
Sesión de preguntas	Se harán en forma abierta y directa.				15 min.
Evaluación	Entregar la hoja de evaluación a los participantes. Al salir se recogen.	Edecanes.	Para papel, impresión y copias.	Formatos impresos.	10 min.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

Nombre: _____ Edad: _____

Clave: _____

1. ¿Qué es un valor para ti?

2. Menciona, por orden de importancia, las tres principales metas que tengas en tu vida.

1ª _____

2ª _____

3ª _____

3. Escribe a continuación las instituciones en que has realizado tus estudios

NIVEL	ESCUELA	CARÁCTER		CIUDAD
		Particular	Público	
Preescolar				
Primaria				
Secundaria				

4. El Servicio social es: (elige una sola respuesta)

a) Servicio que se presta a cualquier persona o grupo de personas

b) Acción a favor de las más pobres y necesitados

c) Requisito académico para la acreditación de una materia o grado escolar que consiste en una gran variedad de actividades de diversa índole

d) Otra (especifica): _____

5. Si no hubiera sanción para quienes no hacen servicio social, ¿lo realizarías?
- a) Si
- b) No
6. ¿Has realizado algún servicio social en forma constante? (mínimo un semestre continuo)
- a) Si
- b) No
7. ¿En dónde has hecho tu servicio?
- a) Trabajo en casas cuna
- b) Asilo de ancianos
- c) Catequesis de niños
- d) Alfabetización
- e) Hospitales
- f) Otro _____
8. ¿Con qué frecuencia lo has realizado?
- a) Más de una vez por semana
- b) Una vez por semana
- c) Una vez al mes
- d) Rara vez
- e) Otro _____
9. ¿Alguno de tus papás participa o ha participado recientemente en organismos o instituciones en donde realicen acciones dirigidas a grupos vulnerables, marginados o desprotegidos de la sociedad?
- a) Si
- b) No
- c) No se

⇒ Si tu respuesta a la pregunta 9 fue "No" o "No se", pasa a la pregunta 16.

10. Menciona el grupo, organismo o institución _____
11. ¿Quién de tus papás ha participado o participa? (elige una opción nada más)
- a) Papá
- b) Mamá
- c) Ambos

12. ¿Con qué frecuencia asisten? (marcar sólo un cuadro)
- a) Más de una vez por semana d) Rara vez
- b) Una vez por semana e) Otro _____
- c) Una vez al mes
13. ¿Te han invitado a participar?
- a) Si
- b) No
14. ¿Has asistido?
- a) Si
- b) No
15. ¿Te agradan las acciones que ahí se realizan?
- a) Si
- b) No
- c) ¿Por qué? _____
16. ¿Conoces cuál es el salario diario mínimo en Uruapan?
- a) Si ¿Cuál es? _____
- b) No
17. Menciona tres colonias que conozcas y representen para ti las condiciones de mayor pobreza y marginación en Uruapan.
- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

¡Gracias por participar!

CUESTIONARIO PARA TITULARES

1. ¿Formas consciente y deliberadamente a tus alumnos en valores?

Sí

No

A veces

❖ *Si tu respuesta fue "Sí" o "A veces", continúa con las siguientes preguntas. Si respondiste "No", has terminado. ¡Muchas gracias!*

2. Cita tres de los valores en los que principalmente formas.

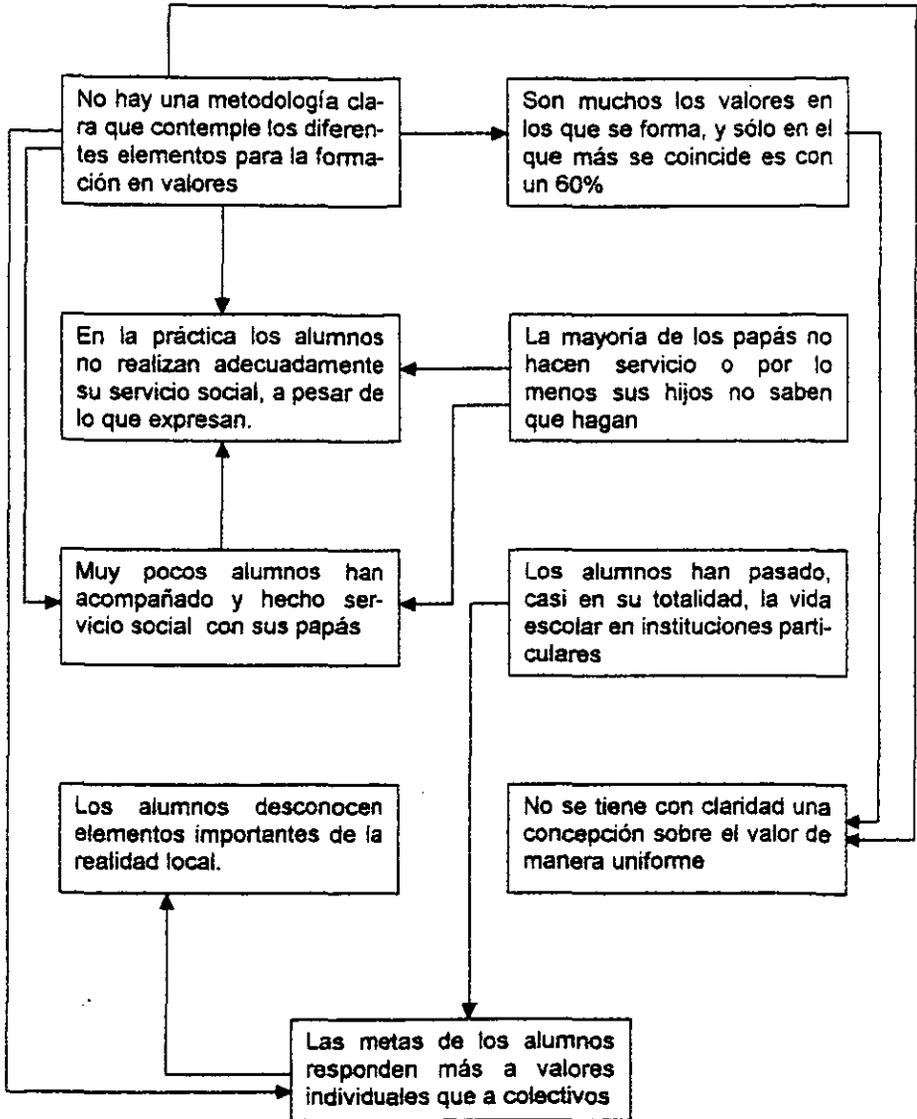
a)

b)

c)

3. Expón brevemente la metodología empleada (De preferencia anexa un esquema de ésta)

INTERRELACIÓN DE INDICADORES



FORMATO PARA EVALUACIÓN DE LAS SESIONES CON PADRES DE FAMILIA

1. ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN

Aspecto	Excelente	Buena	Regular	Mala
a) Puntualidad				
b) Contenido				
c) Dominio del Tema				
d) Expositor				
e) Material empleado				
f) Lenguaje utilizado				
g) Tono de voz				

2. ¿Cuál fue el principal aprendizaje que obtuviste?

3. ¿Cuál deberá ser tu papel con tus hijos, con relación a la vida escolar, con respecto a lo tratado el día de hoy?

4. ¿Consideras que sea importante continuar trabajando estos temas de alguna manera en la escuela?

Sí

No

5. ¿Estás dispuesto a participar en otras actividades de éste tipo?

Sí

No

6. Sugerencias en relación con lo trabajado en la sesión.

FORMATO PARA EVALUACIÓN DE LAS SESIONES CON MAESTROS

1. ORGANIZACIÓN DE LA SESIÓN

Aspecto	Excelente	Buena	Regular	Mala
h) Puntualidad				
i) Contenido				
j) Dominio del Tema				
k) Expositor				
l) Material empleado				
m) Lenguaje utilizado				
n) Tono de voz				

2. ¿Cuál fue el principal aprendizaje que obtuviste?

3. ¿Cuál deberá ser tu papel con los alumnos con respecto a lo tratado el día de hoy?

4. ¿Consideras que sea importante continuar trabajando estos temas de alguna manera en la escuela?

Sí

No

4. ¿Estás dispuesto a participar en otras actividades de éste tipo?

Sí

No

6. Sugerencias en relación con lo trabajado en la sesión.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUÍÑIGA L., E. y CONTRERAS G., V. (1997); *"El bajo rendimiento académico en Niños de Quinto y Sexto Grado del Instituto Morelos Primaria, Producto de una falta de apoyo Afectivo, Atención y seguimiento a sus Actividades Escolares"*; UDV (Tesis); Uruapan, Mich. México.
- AMIGÓN Domínguez, Edgar / Finsat (1999); *"Acumula el salario pérdida de 47.6% en el sexenio"*; en El Financiero del martes 31 de agosto; México; pg. 14.
- ANDER EGG, Ezequiel (1982); *"Hacia una metodología de Trabajo Social"*; Ed. El Ateneo; Barcelona; 4ª Edición.
- ANDONAEGUI, Ricardo H. (1999); *"La pornografía infantil"*; en El Universal del viernes 15 de octubre; México; pg. B3.
- ANÓNIMO (1997); *"Breve historia del Instituto Morelos Primaria y Secundaria"*; Uruapan, Mich.
- APODACA Rangel, Ma. De Lourdes; BAUTISTA, E. y SALAZAR, Ma. Guadalupe (1995); *"Definición y objetivos de Trabajo Social"* en Apuntes de Trabajo Social.

- APODACA Rangel, Ma. De Lourdes y RAMÍREZ Pacheco, Juliana (1991); *"El servicio social: vínculo entre la formación y el ejercicio profesional"*; en Revista de Trabajo Social, No. 45 Enero, Febrero y Marzo; ENTS-UNAM; México; Pgs. 7-10.
- CALVA, José Luis (1999); *"Equidad social y bienestar"*; en El Universal del viernes 15 de octubre; México; pg. A29.
- CANSECO, Gerardo (1990); *"Valores y virtudes, fórmalos según su edad"* Módulo 3 de la serie Excelencia personal; Ed. Ger; México.
- CARNEIRO LEAO, A. (1987); *"Adolescencia: sus problemas y su educación"*; UTEHA; México.
- CASTELLANOS, María C. (1962); *"Manual de Trabajo Social"*; La Prensa Médica Mexicana; México.
- CBCISS (Centro Brasileño de Cooperación e Intercambio de Servicios Sociales) (1982); *"Funciones del Servicio Social"* Ed. Humanitas; Buenos Aires; 2ª Edición.
- CECEG (Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal de Guatemala) (1999); *"La educación en el Magisterio de la Iglesia Católica"*; (Copias).

- CEM (Conferencia del Episcopado Mexicano) (2000); *"Del encuentro con Jesucristo a la solidaridad con todos"* Carta Pastoral; CEM; México, D.F.
- CEM (Conferencia del Episcopado Mexicano) (1992); *"Proyecto Educativo de la Iglesia en México"*; SNEC; México.
- CHOMSKY, Noam (1999); *"Una crítica a la Casa Blanca por la crisis en Timor Oriental ante la masacre"*; en Reforma del 26 de septiembre; México, D.F.; pg. 6ª.
- CIEC (Confederación Interamericana de Educación Católica) (1993); *"Proyecto Educativo"*; ARFO; Colombia.
- CONTRERAS De Wilhelm, Yolanda (1979); *"Trabajo Social de Grupos"*; Ed. PAX; México.
- COTTA, Gildo (1998); *"Pedagogía - Marcelino Champagnat"*; PROGRESO; México.
- DÍEZ C., Margarita (1986); *"Moral cristiana y Valores"* No. 11 de la serie Juventud y Cristianismo; EDELVIVES; Zaragoza, España.
- ENTS-UNAM (1996); *"Manual de Trabajo social"*; ENTS-UNAM; México.
- ENTS-UNAM (1990); *"Perfil profesional"*; en Revista Trabajo Social; No. 44; Octubre-Noviembre - Diciembre; Pgs. 33-61.

- FLORES de la Peña, Horacio (1999); *"Desplazar al neoliberalismo ¡ya! Las crisis en México. Modelo empobrecedor, desnacionalizador y estéril"* en Macroeconomía; Abril; México; pgs. 20-27
- FRANCO Jáuregui, Manuel (1999); *"Ambitos de la educación marista en México"*; en Memorias. Congreso Marista de Educación; México; Pgs. 245-259.
- GALEANA de la O., Silvia (1996); *"Campos de acción"*; en Manual de Trabajo Social, UNAM-ENTS; México.
- GAZCÓN, Felipe (1999); *"Macroeconomía exitosa; pobreza creciente"*; en El Financiero del sábado 9 de octubre; México; pg. 9.
- GONZÁLEZ G., Susana (1999); *"Sin educación, 130 millones de menores en el mundo: Unicef"*; en La Jornada del lunes 27 de Septiembre; México; pg. 14.
- GUADARRAMA, José de Jesús (1999); *"Corrupción, talón de Aquiles de la competitividad"*; en El Financiero del Martes 22 de junio; México; pg. 26.
- GUTIÉRREZ Sáenz , Raúl (1999); *"Introducción a la Etica"*; Ed. Esfinge; México.

- HERNÁNDEZ, Luis Guillermo (1999); *"En el día mundial de la alimentación, Fractura al país desnutrición"*; en Reforma del Domingo 17 de octubre; México; pg. 13A.
- HERNÁNDEZ Martínez, María Guadalupe (1998); *"Modelo de la Teoría General de Sistemas"*; Apuntes sobre Trabajo Social de Casos (Copias).
- HILL, Ricardo (1975); *"Caso individual: modelos actuales de práctica"*; Ed. Humanitas; Buenos Aires.
- HNOS. MARISTAS DE LA PROVINCIA CENTRAL DE MÉXICO (1992); *"Ideario Educativo Marista"*; Tercera Edición; México.
- HNOS. MARISTAS DE LA PROVINCIA CENTRAL DE MÉXICO (1998); *"Taller. Para una pedagogía de la solidaridad"*; México.
- HORROCKS, John E. (1984); *"Psicología de la Adolescencia"*; Ed. Trillas; México.
- HUERTA, Arturo (1999); *"Política económica ineficaz"*; en Macroeconomía, Octubre; México; pgs. 16-19.
- HURLOCK, Elizabeth B. (1980); *"Psicología de la adolescencia"*; Ed. Paidós, 4ª edición; México.

- INSTITUTO MORELOS, A.C. (1998); *"Reglamento Interno"*; Uruapan, Mich.
- JUAN PABLO II (1999); *"Ecclesia in América"* Exhortación Apostólica Postsinodal; Ed. Paulinas; IV Edición; México, D.F.
- KISNERMAN, Natalio (1986); *"Grupos recreativos con adolescentes"*; Ed. Humanitas; Buenos Aires; 5ª Edición.
- KISNERMAN, Natalio (1982); *"Servicio Social Pueblo: siete estudios de Servicio Social"*; Ed. Humanitas; Buenos Aires.
- LEVI, Santiago (1999); *"Falta de equidad en México"*; en *Macroeconomía*, Mayo; México; pgs. 34-37.
- LIMA, Boris (1975); *"Epistemología del Trabajo Social"*; Ed. Humanitas; Buenos Aires.
- LOCK, Stephen y SMITH, Antony (1983); *"Diccionario Médico Familiar"*; Selecciones del Reader's Digest; 2ª Edición; México.
- LOPEZ Quintanás, Alfonso (1989); *"El conocimiento de los valores: Introducción metodológica"*; Ed. Verbo Divino; España.
- MÁRQUEZ Ayala, David (1999); *"La Globalización de la desigualdad"*; en *La Jornada del 27 de Septiembre*; México; pg. 30

- MARTÍNEZ Lavín, Carlos (1999); *“Educar para la solidaridad: Enfoque pedagógico”*; Material del II Taller para una pedagogía de la solidaridad, realizado los días 1 y 2 de octubre (copias); Querétaro, México.
- MARTÍNEZ Lavín, Carlos (1998); *“Misión educativa marista”*; Ed. Progreso; México.
- PANIEGO, José Angel (1999); *“Cómo podemos educar en valores. Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias”*; Ed. CCS, 2ª Edición; Madrid, España.
- PANIEGO, José Angel y LLOPIS, Carmen (1998); *“Educar para la solidaridad”*; Ed. CCS, 4ª Edición; Madrid, España.
- PMMC (Provincia Marista de México Central) (2000); *“Ideario Educativo Marista”*; Ed. Progreso; México.
- PUEBLA Othón, Rogelio (1998); *“Un juicio ético sobre el neoliberalismo en México, desde el pensamiento del Dr. Héctor González Uribe”*; UNAM (Tesis); México.
- REFORMA / Redacción (1999); *“Destacan el fracaso de la política social”*; en Reforma del domingo 17 de octubre; México; pg. 12A.

- RODRÍGUEZ URIBE, Cesar Lorenzo (1999); *"Educación para la Paz, la Justicia y la Solidaridad"*; en Memorias. Congreso Marista de Educación; México; Pgs. 299-309.
- ROMERO, César (1999); *"Evita corrupción reducir pobreza"*; en Reforma del miércoles 29 de septiembre; México; pg. 1A.
- SÁNCHEZ, Julián (1999); *"Amenaza el hambre a 800 millones"*; en El Universal del viernes 15 de octubre; México; pg. A19.
- SAVATER, Fernando (1991); *"Ética para Amador"*; Ed. Ariel; Barcelona.
- SCHMELKES, Sylvia (1999); *"Educar para la solidaridad: reflexión desde la pedagogía"*; Material del II Taller para una pedagogía de la solidaridad, realizado los días 1 y 2 de octubre (copias); Querétaro, México.
- VELASCO, Carlos (1999); *"Crece el desempleo: CROC"*; en El Universal del viernes 8 de octubre; México; pg. A15.
- VELASCO, Carlos (1999); *"Se ha deteriorado el salario en casi 150% en tres sexenios: CT"* en El Universal del 23 de octubre; México: p. A23.
- VILLARREAL, Manuel (1999); *"Marcelino Champagnat. Algo de su Pedagogía"*; en Memorias. Congreso Marista de Educación; México; Pgs. 221-243.